

L'ORGANIZZAZIONE DEL GRUPPO CLASSE COME RETE CONVERSAZIONALE

Lucia Valle

Alcuni interrogativi preliminari...

- Che cosa significa e che cosa comporta, sul piano formativo, pensare alla classe come ad un sistema organizzato su basi “ conversazionali”?
- Quale ruolo assume l'insegnante in questa struttura comunicativa?

.... **con qualche prospettiva di risposta:**

1. Rete conversazionale e agire cooperativo
2. L'insegnante decide o consiglia: come si struttura la rete comunicativa nella classe?
3. L'insegnante valuta o giudica....
4. L'insegnante rassicura e sostiene....
5. L'insegnante invita all'esplorazione e all'indagine....
6. L'insegnante interpreta....
7. L'insegnante comprende empaticamente....
8. Esiste una strategia vincente?

1. Rete conversazionale e agire cooperativo

Il termine “conversazione” può essere definito come **scambio verbale e non-verbale** tra soggetti, almeno in parte **cooperativo**, socialmente regolato, in cui ciascun parlante riconosce uno scopo comune o almeno una direzione reciprocamente negoziale. Una rete conversazionale è caratterizzata quindi da un agire comunicativo (1) in cui gli attori sono indotti sistematicamente a:

- identificare gli scopi comuni da raggiungere;
- capire e giustificare le diverse azioni compiute;
- capire e influenzare le strategie comunicative in funzione cooperativa;
- assimilare i tipi di discorso più comuni che si pongono come vincoli sulle scelte successive di chi parla;
- negoziare e ri-negoziare scopi e obiettivi in vista dello scambio comunicativo;

- **coordinare le azioni reciproche per mantenere la stabilità del sistema di interazioni;**
- **produrre un mutamento della situazione iniziale attraverso la modifica degli schemi interpretativi preesistenti;**
- **elaborare nuovi significati condivisi.**

L'insegnante si pone giustamente l'interrogativo di come sia possibile trasporre le azioni comunicative qui enunciate all'interno dell'azione educativa scolastica; non vi sono dubbi che la promozione di un tale agire comunicativo deve diventare innanzitutto un obiettivo da perseguire con sistematicità e coerenza da parte del docente, nella sua qualità di responsabile della conduzione del gruppo classe. Una conduzione che, entro l'ottica comunicativa qui enunciata, diventa sostanzialmente un vero e proprio **compito di animazione** del gruppo classe, rispetto al quale sono determinanti gli atteggiamenti che il docente assume quando si rapporta con un alunno o con il gruppo per conseguire determinati obiettivi.

L'attività di animazione non va qui intesa come insieme di strategie adottate per rendere "gradevole, divertente, coinvolgente" la vita in classe alla stregua di quanto si tende a fare in una struttura turistica o di intrattenimento, benché questi aspetti non siano da rifiutare o da vietare in nome di un malinteso concetto di serietà del sapere e della cultura. Il "**dare anima**" al gruppo classe può benissimo comprendere anche dimensioni ludiche purché esse siano intenzionalmente progettate per dare vita ad esperienze ricreative in circostanze ben identificate e non diventino l'unico paravento che fa velo alla vacuità del progetto formativo oppure alla pretesa di rendere la socializzazione emotivo-affettiva l'obiettivo preminente del vivere quotidiano a scuola.

Se, al contrario, l'istituzione scolastica pone in modo concretamente visibile e sistematico l'obiettivo primario della **socializzazione cognitiva**, la nozione di insegnamento come animazione assume il significato e il senso vitale di un progetto formativo che delinea una **comunità di apprendimento** i cui protagonisti – allievi e docenti - effettuano percorsi integrati di crescita intellettuale, umana,

sociale ed affettiva, dove anche l'istituzione riesce ad evolversi e ad "educarsi" in virtù dell'agire conversazionale che anima tale comunità. Tutto ciò non significa l'abolizione della differenziazione dei ruoli, dei compiti e delle funzioni o dell'asimmetria tra lo status di docente e quello di discente: intende piuttosto evidenziare che la facilitazione dei processi apprenditivi degli allievi passa soprattutto attraverso l'organizzazione di un rapporto di **partnership** nella comunicazione in classe pur nel rispetto delle differenze sopra evidenziate. Per raggiungere l'obiettivo desiderato si ricerca, tra i vari comportamenti possibili, quelli che sono più appropriati e che meglio si adattano alla situazione (contesto) creata dalle interazioni con il singolo allievo o con il gruppo; questa ricerca di aggiustamento permette di definire tali comportamenti come **"strategie di risposta"**. In generale, i comportamenti di risposta sono adottati coscientemente, ma non dobbiamo dimenticare che sono anche degli *atteggiamenti*, e vale a dire la sedimentazione attiva (e come tale inconsapevole) di esperienze personali, ambientali, sociali; e che sono influenzati in misura notevole dai tratti di personalità dell'insegnante.

La conoscenza dei diversi comportamenti di risposta possibili può aiutare il docente-animatore del gruppo classe a prendere coscienza delle sue tendenze e in tal modo modificare o rendere più flessibili i suoi atteggiamenti di fondo, al fine di adottare, in ogni circostanza quella strategia comunicativa che meglio risponde all'obiettivo previsto. L'animatore - ma, più in generale ciascuna persona che è in relazione con un altro soggetto o con un gruppo - può avere principalmente sei tipi di comportamenti/atteggiamenti possibili². Li illustriamo di seguito brevemente.

2. L'insegnante decide o consiglia: come si struttura la rete comunicativa nella classe?

La vita della classe passa attraverso una serie di decisioni; l'intervento del docente, che ha il compito di condurre il gruppo al conseguimento dei suoi obiettivi, può collocarsi a livello di azione o di comportamento da prescrivere o suggerire.(2)

Ad esempio, si dice al soggetto (o al gruppo) che cosa deve, dovrebbe o potrebbe fare: dove *potere* e *dovere* sono funzioni di una posizione gerarchicamente superiore; la rete comunicativa è in generale unidirezionale e si limita alle situazioni in cui si devono dare informazioni o istruzioni precise; l'area di decisione è riservata al conduttore, in virtù del potere esperto che lo caratterizza in rapporto all'obiettivo da conseguire. Diventa quindi molto probabile che la rete comunicativa si esprima attraverso [la passività, l'adeguamento o l'opposizione dei partecipanti](#) a questo comportamento.

La passività o l'acquiescenza formano una struttura comunicativa che non offre alcun contributo alla crescita formativa del gruppo perché non esiste scambio e, in realtà, nemmeno comunicazione; tuttavia può essere utilmente attivata a livello cognitivo soltanto se lo scopo esplicito del gruppo è quello di ricevere informazioni rilevanti.

La rete comunicativa oppositiva si attiva soprattutto quando colui che manifesta il comportamento di decisione o di consiglio non è riconosciuto come leader del gruppo in quel momento, vuoi perché la sua pretesa *expertise* non trova riscontro nei fatti (ci sono anche insegnanti poco competenti nella loro materia di insegnamento... soprattutto quando "non la sanno insegnare" ...), vuoi perché non viene accettata l'*asimmetria di potere gerarchico* che la strategia della decisione tende ad esercitare sulle persone o sul gruppo; oppure per entrambe le ragioni. In quest'ultimo caso, non solo non viene attivata una rete conversazionale nel gruppo, ma si corre il rischio della sua disgregazione e della sua deriva verso la confusione, l'anarchia o verso la ribellione aperta e istituzionale.

3. L'insegnante valuta o giudica...

L'intervento valutativo consiste nell'esprimere un'opinione relativa al merito, all'utilità, all'esattezza, alla fondatezza circa i comportamenti manifestati nel gruppo; si interviene quindi, direttamente o indirettamente, con [giudizi di valore sugli atti rispetto a delle aspettative o valori-guida attesi dall'insegnante](#).

Si può valutare anche manifestando approvazione o disapprovazione in relazione al punto di vista espresso da un membro del gruppo o dal gruppo nel suo insieme. L'espressione del giudizio è sempre problematica anche quando si limita ad aspetti razionali; diventa negativa e controproducente quando si riferisce ad emozioni, sentimenti o sistemi di valore.

Quando l'insegnante adotta la strategia comunicativa della valutazione e del giudizio, deve essere consapevole che si verifica inevitabilmente un rafforzamento della **relazione asimmetrica di potere gerarchico** poiché egli somma insieme sia la supremazia del "potere esperto" (il contenuto del suo intervento), sia quella del "potere di posizione" (la relazione). Solitamente tale comportamento è maggiormente accettato (o quantomeno sopportato) quando ad esprimerlo è l'insegnante piuttosto che un componente del gruppo dei coetanei, a meno che quest'ultimo non abbia acquisito nel gruppo stesso lo status di leader indiscusso. La rete comunicativa che si realizza con tale strategia è tipicamente difensiva e poco cooperativa perché prevale il timore di essere colti in fallo o comunque in disaccordo con l'insegnante; da ciò consegue in generale **l'adeguamento passivo** che blocca l'autonomia di pensiero. Talvolta si esprime anche con **un'opposizione aperta e formale**, (ad esempio la classe adotta iniziative di sciopero contro l'operato di un docente o formula reclami ufficiali presso le Autorità scolastiche, il Consiglio dei docenti, la Magistratura). Queste evenienze segnalano che la rete comunicativa si è praticamente interrotta: l'interruzione è inevitabile quando è venuto meno il clima di riconoscimento reciproco oppure quando non si riconosce più al docente l'autorità/potere di assumere un comportamento valutativo ritenuto viziato da incompetenza o da volontà di sopraffazione.

4. L'insegnante rassicura e sostiene....

Si tratta di una modalità di intervento con la quale si tende a facilitare la risoluzione di una difficoltà di natura oggettiva o anche soggettiva e, in questo

caso, si interviene a livello dei sentimenti espressi o implicitamente presenti nella persona o nel gruppo. L'insegnante non valuta, non prescrive comportamenti, ma porta un **sostegno psicologico** che esprime vicinanza al singolo allievo o al gruppo; questo atteggiamento può essere utilmente impiegato quando il gruppo (o la persona) si dimostra incerto e insicuro circa l'utilità o la validità del lavoro che sta svolgendo. L'insegnante assume quasi un **ruolo genitoriale** di protezione e di rassicurazione: talvolta tende a sostituirsi al singolo o al gruppo nel fornire risposte ai problemi che si incontrano, oppure modifica i termini del problema stesso per renderlo più accessibile. Una simile manifestazione di aiuto (chiunque sia a metterla in atto) deve comunque rimanere su un piano di discrezione se si vuole che ottenga i risultati previsti perché potrebbe essere vissuta invece come una indiretta conferma che l'incertezza manifestata è indice di scarso valore. Occorre valutare attentamente anche un ulteriore rischio del comportamento di sostegno: se viene utilizzato ripetutamente, porta a **rinforzare in chi lo riceve un rapporto di dipendenza** a scapito della crescita dell'autonomia e della responsabilizzazione consapevole.

Il supporto partecipativo che si attiva con il comportamento di sostegno non mette in moto una struttura comunicativa di tipo realmente cooperativo perché, mentre incrementa la sicurezza momentanea nei partecipanti, ne abbassa la capacità di proporre soluzioni e di prendere iniziative.

Infine, quando tale comportamento è rivolto non al singolo ma al gruppo, possono persistere a livello sotterraneo situazioni di perplessità o di incertezza reciproca che ostacolano di fatto l'esplicarsi dei benefici derivanti dal comportamento di sostegno offerto: infatti, nella maggior parte dei casi in cui la comunicazione di appoggio al gruppo non produce il superamento delle incertezze, si può riscontrare che al suo interno la comunicazione rimane in realtà competitiva se non anche oppositiva. In queste circostanze, è preferibile indirizzare il comportamento di sostegno in modo personalizzato ma con funzione di stimolo all'autoesplorazione, portando i singoli allievi a comprendere

realisticamente il proprio grado di responsabilità nel rendere insoddisfacenti determinate situazioni, lavorando quindi sullo **stile attributivo** dei singoli.

5. L'insegnante invita all'esplorazione e all'indagine...

Questo atteggiamento si manifesta quando l'insegnante, di fronte ad una situazione di disagio emotivo-affettivo, di incertezza sul da farsi, di **impasse cognitiva**, piuttosto che fornire spiegazioni, dare valutazioni o prescrivere comportamenti, manifestare sostegno e appoggio, preferisce porre delle **domande esplorative** con le quali si induce la persona (o il gruppo) ad attivare a sua volta un comportamento interrogativo coordinato, progressivamente analitico e più approfondito sul problema sollevato. Questo comportamento porta l'allievo (o il gruppo) a **ricercare e produrre nuove informazioni** o opinioni che vengono ricorsivamente poste in discussione fino ad una conclusione ritenuta soddisfacente per tutti. Si tratta del tipico **processo sociocognitivo di negoziazione di significati** (3) che, partendo dalla elaborazione condivisa di ipotesi plurime, porta alla costruzione di nuove conoscenze o alla adozione di condotte più mature, consapevoli e responsabili nei partecipanti. In una simile condizione, la rete comunicativa risulta ampiamente cooperativa e si rivela fondamentale sia per mantenere la discussione centrata sul contenuto del problema da risolvere, sia per allargare i punti di vista o le possibili soluzioni, sia per rendere tutti i partecipanti attivamente protagonisti del processo di indagine in corso.

6. L'insegnante interpreta...

Nella classe accade spesso che il gruppo non riesca a progredire verso lo scopo prefissato perché è ostacolato al suo interno da un quadro di rapporti interpersonali difficili.

L'intervento di interpretazione dell'insegnante è mirato a **proporre una spiegazione della causa dei sentimenti nascosti, delle scelte di condotta adottate o delle soluzioni date a problemi** rispetto alla situazione data; egli interpreta cioè la relazione esistente fra il fatto specifico e la sua origine, allo scopo di rendere

più chiare le circostanze che hanno indotto un soggetto a dire o a fare qualcosa in relazione ad un evento iniziale dato.

Si tratta di un atteggiamento analogo alla prospettiva dell'esplorazione di ciò che fa il gruppo per risolvere un problema, tuttavia in questo caso **l'attenzione privilegiata è rivolta non tanto al contenuto quanto ai sentimenti, alle relazioni, ai processi cognitivi che vi sono sottesi** (o che si ritengono tali).

Va comunque segnalata l'importanza che l'interpretazione sia **espressa sempre in forma ipotetica e dubitativa**, in modo che l'allievo (o il gruppo) sia in grado di interiorizzare con un certo margine di libertà i possibili significati dell'interpretazione offerta, per poi restituire un suo feedback in merito.

Una ulteriore precauzione deve essere rispettata senza ambiguità: l'insegnante è legittimato ad intervenire solo se vi è stata una precisa richiesta del gruppo in tal senso, in caso contrario le sue interpretazioni potrebbero facilmente essere viste come un "atto di forza", una intromissione indebita nella realtà del gruppo o dei singoli. Quando l'insegnante interviene con la modalità interpretativa, nella classe si attiva una **struttura comunicativa solo parzialmente cooperativa**, molto complessa e delicata da gestire perché presuppone che egli abbia la sensibilità di riuscire ad afferrare con chiarezza i contorni di una situazione che per gli altri è ancora confusa, ambigua e incerta; il rischio più rilevante è che la comunicazione diventi di tipo manipolatorio.

7. L'insegnante comprende empaticamente....

L'intervento di comprensione empatica si differenzia in modo sostanziale da tutti quelli presentati finora: i primi presuppongono che il gruppo o il singolo non abbiano in sé le risorse per conseguire gli obiettivi in modo autonomo e l'insegnante li "orienta" in qualche modo se non altro perché parte dal proprio modello di riferimento; invece l'intervento di comprensione parte dal presupposto che le risorse interne al gruppo ci siano e l'insegnante rinuncia ai propri schemi di riferimento, si mette dal punto di vista dell'altro e restituisce, riflettendole, le elaborazioni che nascono dalle interazioni comunicative.

Con questa strategia ci si astiene dall'intervenire non soltanto a livello dei giudizi o dei fatti, ma anche al livello della forma per non suggerire l'esplorazione del problema in una particolare direzione; in questo caso, l'analisi non viene influenzata dalla percezione personale che l'insegnante ha del problema. Si cerca di indurre un'auto-esplorazione della situazione problematica da parte dell'interlocutore (o del gruppo); con tale comportamento comunicativo l'insegnante tende a "decentrarsi" e a mettersi al posto dell'interlocutore per rendergli esplicito quanto egli ha detto, riesprimendolo con maggiore chiarezza, in modo che possa orientare la sua ricerca nel trovare la soluzione da solo. Trattandosi di una forma di **riespressione fedele delle idee dell'interlocutore**, questo atteggiamento si definisce anche come "atteggiamento di riflesso", di rispecchiamento⁴ oppure di **riconoscimento reciproco**. Ciò comporta la comprensione reale dell'altro, l'accettazione sostanziale dei suoi atteggiamenti e quindi una neutralità benevola, che non sempre è facile da adottare perché può andare contro le convinzioni profonde, la scala di valori o gli atteggiamenti personali dell'insegnante verso la situazione. Questa forma di comportamento attiva una **struttura comunicativa tipicamente conversazionale**, ed esplica i medesimi effetti benefici dell'atteggiamento di esplorazione-indagine descritto in precedenza. Infatti, permette al gruppo e di prendere coscienza di ciò che fa, che pensa, dice o non dice, in relazione ad un determinato contesto; e lo incoraggia anche a rendersi autonomo nell'assunzione consapevole e responsabile delle proprie decisioni.

8. Esiste una strategia vincente?

La scelta di organizzare il gruppo classe secondo l'una o l'altra delle differenti strategie comunicative finora illustrate non può essere considerata come esclusiva e costante, ma va sempre commisurata e valutata in funzione di diversi fattori quali:

- la struttura comunicativa praticata in generale dal team docente della classe;**
- il clima organizzativo complessivamente presente nell'ambiente scolastico;**

- l'area di decisione riservata all'animatore e l'area di libertà riconosciuta ai partecipanti;(4)
- i fini da raggiungere nei diversi contesti della comunicazione educativa;
- i tratti di personalità e le competenze comunicative acquisite dall'insegnante-animatore.

Per il primo fattore, quanto più la comunicazione diventa policentrica e poliforme tanto più si facilita la partecipazione attiva, l'autonomia e la consapevolezza nei singoli e nel gruppo, sapendo che il "costo" di tale impostazione consiste nella dilatazione dei tempi per la soluzione dei problemi e per il conseguimento degli obiettivi.

Non va sottovalutato un rischio che potrebbe verificarsi qualora il gruppo degli insegnanti di una determinata classe risultasse diviso (più o meno esplicitamente e intenzionalmente) sull'opportunità di adottare forme diversificate di organizzazione comunicativa e che la maggioranza pratici una struttura comunicativa uniformemente unidirezionale, mentre pochi altri (o peggio, un solo insegnante) si avvalgono della diversificazione: smarrimento, confusione anche cognitiva oltre che socio-comunicativa, conflittualità latente, dispersività e disorganizzazione operativa potrebbero essere i soli effetti tangibili nel gruppo classe.

Per il secondo aspetto, l'organizzazione ottimale della rete comunicativa ha come suo presupposto basilare l'elaborazione iniziale di un "contratto di comunicazione" tra il docente-animatore e il gruppo dove si contemplino le diverse opzioni possibili in relazione con le situazioni tipiche della vita scolastica. Il terzo fattore si coniuga strettamente al precedente, in quanto le diverse attività comportano anche scopi tra loro diversificati e la struttura della comunicazione deve necessariamente adattarsi all'obiettivo preminente al momento nel gruppo. L'ultimo aspetto riguarda prevalentemente i percorsi formativi effettuati dal docente per conseguire la flessibilità (funzionale e cognitiva) e la disponibilità (emotiva e relazionale) necessarie al mantenimento di una comunicazione "non egocentrica"⁵ con i singoli alunni e con il gruppo. A tale riguardo, si ribadisce che,

nel rapporto pedagogico, "qualsiasi deficit di comprensione è indesiderabile e potenzialmente nocivo. L'incomprensione, da parte del docente, delle motivazioni e dei sentimenti dell'alunno rischia di essere negativa per la crescita e per la qualità del suo apprendimento.

Bisogna però guardarsi da una pseudocomprensione inautentica e deformante. E' importante che una grande prudenza accompagni i sinceri tentativi di comprendere. Chi non sia perpetuamente disponibile a mutare parere e punto di vista, secondo che nuovi dati si offrano al suo sguardo; chi non sappia mantenere costantemente autocritico questo sguardo, affinché le sclerosi delle convinzioni non lo obnubili; chi non sappia, infine, riconoscere ed accettare la propria ineliminabile miopia; costui farà altrettanti danni comprendendo troppo poco che credendo di comprendere ciò che in realtà travisa."(6) Ma tutto ciò ancora non basta: l'insegnante "di qualità" deve anche attrezzarsi sul piano specifico dell'organizzazione del gruppo classe sotto il profilo cognitivo e dell'apprendimento; a tale riguardo una particolare strategia didattica che favorisce lo sviluppo della struttura cooperativa fra gli alunni è quella del **cooperative learning**, fondata tutta sul lavoro di gruppo, cosicché esso diventa una vera e propria "comunità di apprendimento". Nella comunità di apprendimento si prevede un'organizzazione della classe in gruppi, ciascuno dei quali è responsabile di un settore o di un ambito di competenza e fa da *tutor* agli altri compagni della classe, mentre l'insegnante svolge un ruolo di facilitatore che guida il processo di conoscenza in un clima di responsabilità condivisa.

Autenticità dell'impegno nelle attività, responsabilità condivisa, conoscenza distribuita, appropriazione reciproca e negoziazione dei significati, sono tutti costrutti di derivazione neo-vygotskiana che costituiscono la struttura dell'organizzazione della classe come **comunità di apprendisti** (*community of learners*) (7) e che favorisce il processo di apprendimento sulla base di un coinvolgimento più profondo e diretto degli allievi. Una vasta letteratura documenta l'influenza positiva di questa struttura cooperativa sulla motivazione e sui risultati stessi dell'apprendimento dei singoli alunni; in particolare è stato

accertato un aumento del piacere di andare a scuola, di studiare determinati argomenti in comune con i coetanei e una maggiore fiducia nelle proprie personali capacità di imparare(8). E' stata avanzata una critica sulla possibilità di generalizzare gli effetti positivi di questo modello didattico per il fatto che le esperienze analizzate si riferivano ad alunni di scuola elementare.: per ovviare a tale critica, è stata condotta una apposita ricerca sugli effetti di questa strategia didattica anche con studenti di scuola secondaria(9).

Nel confronto con un gruppo di controllo che usava metodologie di lavoro molto tradizionali, gli studenti delle classi in cui era stata adottata la strategia dell'apprendimento cooperativo mostravano un **maggior senso di autoregolazione** e una **maggiore stima di sé**, una **motivazione intrinseca più alta** e una **focalizzazione più centrata su obiettivi di competenza**. Tali studenti infine erano più attenti ad una buona relazione con i loro coetanei e con gli insegnanti e, in generale, meglio disposti a relazioni sociali positive. Da queste ricerche sembra emergere un dato di fondo che per va a sostegno dell'organizzazione del lavoro degli alunni in modo cooperativo: si tratta di modello didattico che costituisce il meccanismo fondamentale per produrre **esiti positivi per gli alunni sia a livello cognitivo che a livello socio-relazionale**. In conclusione, l'aspetto decisivo per la creazione in classe di una rete comunicativa di natura conversazionale sembra collocarsi in una attenta e consapevole dosatura di diverse strategie di conduzione in funzione degli obiettivi che il gruppo vuole perseguire, posto che questi non siano orientati alla manipolazione delle menti e alla prevaricazione dei sentimenti. Non va sottovalutato tuttavia il fatto che una struttura formativa tendente alla **partnership** sul piano relazionale e al **cooperative learning** sul piano dell'organizzazione didattica è altamente consigliabile nel contesto della scuola secondaria poiché questo è il periodo di vita più delicato per la formazione dell'identità e dell'autostima negli alunni; ed essi sentono molto forte il bisogno di sentirsi "confermati"(10)nella relazione comunicativa come pure di sentirsi "efficaci" nelle esperienze di apprendimento.

Infine, è importante riconoscere che la relazione di partnership si fonda soprattutto sulla capacità dell'insegnante di adottare con i suoi alunni un modo di comunicare il più possibile **"decentrato"** (11), capace cioè di **assumere il punto di vista dell'altro**, di comprendere e decodificare tanto il suo codice linguistico quanto i "segnali" non verbali del corpo, il suo stile cognitivo, il sottofondo socio-culturale, le sue aspettative di vita, i sistemi di valore su cui poggiano le sue asserzioni, integrando di volta in volta l'organizzazione degli scambi comunicativi dei singoli

1 Le strategie qui brevemente citate fanno riferimento, sia pure in senso lato, alla teoria dell'agire comunicativo elaborata da Habermas, (cfr. Habermas J., *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Il Mulino, BO, 1980) e al modello performativo degli atti linguistici di Searle (cfr. Searle J.R., *Atti linguistici*, Boringhieri, TO, 1976).

2 Cfr. Corino U., Napoletano L., *La formazione orientata sul gruppo di lavoro*, F. Angeli, MI, 1980, pagg.136-145.

3 Sia Dewey, sia Wygotskij, sia Bruner sono sostenitori convinti di questa modalità comunicativa in classe, poiché attribuiscono una grande valenza formativa e una forte efficacia cognitiva ai processi dell'esplorazione e dell'indagine effettuati in situazioni sociali.

Vedasi: Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1986; Wygotskij L., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980; Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

4 Cfr. C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970.

5 La nozione di "comunicazione non egocentrica" in soggetti adulti, è trattata ampiamente da M. Mizzau nel saggio *Prospettive della comunicazione interpersonale*, Il Mulino, Bologna, 1974.

6 Queste sono espressioni molto forti che Clotilde Pontecorvo, una delle più prestigiose ricercatrici in psicologia dell'educazione del nostro Paese, ha utilizzato in merito alla relazione insegnanteallievo nel suo *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 1999, pag. 297.

7 Cfr. A.L. Brown et all., *Guided discovery in a community of learners*, in K. McGilly (a cura di), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, The MIT Press/Bradford Books, Cambridge (Mass), 1994.

8 Cfr. R.E. Slavin, *research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*, in “Contemporary Educational Psychology”, 21, 1996, pp. 43-69.

9 La ricerca in questione è stata condotta da J. G. Nicholls i cui risultati sono pubblicati nel suo saggio *Cooperative learning. A motivational tool to enhance student persistence self-regulation, and efforts to please teachers and parents*, in “Educational Research and Evaluation”, 2, 1996, pp. 246-260.

10 Il concetto di “conferma” è sviluppato nelle ricerche di Watzlawick all’interno della sua teoria della “pragmatica della comunicazione”.

11 Cfr. M. Mizzau, *op. cit.*

SSIS/UNIVE-Psicologia dell’educazione – VALLE