

Cultura e tecniche della mediazione

a cura di

Francesca Chessa

Mara Morelli

university press
ricerche sociali

CUEC

LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE E LA PREVENZIONE, MEDIAZIONE E RIDUZIONE DEI CONFLITTI IN CLASSE DURANTE LE ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO DI L2

Roberto Cuccu

Docente di Lingua Straniera, Formatore SSIS

Introduzione

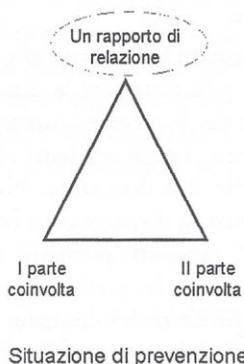
Il conflitto è insito nella natura vivente: scontri di forze opposte costituiscono l'essenza stessa della vita e del processo evolutivo. Nella classe, studenti e docenti devono adattarsi ai ruoli sociali della realtà scolastica e di gruppo.

Spesso accade che i comportamenti indisciplinati dei ragazzi a scuola abbiano origine da caratteristiche non intrinseche alla loro personalità, ma dalla loro incapacità a gestire relazioni complesse e conflittuali, derivante non solo dalla differenza tra generazioni, ma anche dalla diversità di valori esistente tra il contesto familiare e quello scolastico.

Il conflitto tra alunni e comunità scolastica che ne deriva, sfocia in un irrigidimento delle rispettive posizioni, finché la relazione s'interrompe o si struttura in azioni e reazioni aggressive.

La presenza di una condizione di disagio provoca, molto spesso, l'abbandono della scuola soprattutto come conseguenza delle sanzioni disciplinari.

Il disagio che nasce in ambiente scolastico può essere gestito a livelli accettabili e può addirittura trasformarsi in fattore di crescita grazie al dialogo, all'ascolto e ai processi di comunicazione, che rendono la persona protagonista delle proprie scelte. Sono necessari comportamenti fondati non sulla rigidità e l'isolamento, ma sulla relazione.



La letteratura sulla mediazione utilizza la figura del triangolo per indicare i tre elementi fondamentali di un processo di mediazione: due vertici corrispondono alle due parti in conflitto, il terzo rappresenta il mediatore, esterno ad esso, con la funzione di ascoltare e contribuire ad instaurare una situazione di relazione tra le due parti.

Quando si parla di prevenzione di conflitti, non si prende in considerazione la figura del mediatore, per cui la figura del triangolo sembrerebbe inadatta. Si potrebbe invece continuare ad impiegarla, individuando come terzo elemento fondamentale non più il mediatore, ma la situazione che questi dovrebbe indurre nel contesto di mediazione.

Una relazione verbale e non verbale che consenta ai partecipanti di indossare in qualche occasione altri panni, relazionarsi in altri ruoli, può positivamente contribuire a ridurre il livello di tensione ed aumentare il livello di benessere del gruppo.

Alcuni elementi indispensabili per stabilire un comportamento fondato sulla relazione sono:

- il desiderio di ascoltare gli altri;
- lo scambio;
- la flessibilità;
- la capacità di intravedere opzioni, di arrivare ad un accordo.

Le attività di prevenzione consapevole dei conflitti in classe, favorendo l'allentamento delle tensioni interne alla comunità scolastica, sono in grado di innestare nuovi atteggiamenti e nuovi comportamenti che facilitano non solo le relazioni interpersonali, ma anche diverse modalità di apprendimento e di coinvolgimento nelle attività didattiche.

La gestione della classe

Ai fini del presente contributo, prenderemo in considerazione tre diverse relazioni che caratterizzano i rapporti all'interno della classe:

- quella tra il docente e il singolo studente;
- quella tra il docente e la classe;
- quella tra ogni studente e gli altri compagni.

Il Ruolo del docente

Esaminiamo innanzitutto le relazioni che si instaurano tra il docente e gli alunni.

Questa relazione può assumere le caratteristiche di esercizio dell'influenza del potere, ove il docente, forte del suo ruolo, impartisce istruzioni e comunica informazioni, pone dei quesiti e si aspetta che gli studenti obbediscano, facciano tesoro delle sue informazioni, rispondano alle sue domande. Nel caso queste attese dovessero andare deluse, l'insegnante ha un'arma a disposizione: la valutazione.

Anche nel caso di rapporti "normali" tra le due parti, lo studente non può non sentire il peso di questo ruolo. In certi casi la risposta dello studente è positiva, raccoglie gli stimoli e accetta il giudizio del docente. In altri casi, questo ruolo impedisce la attivazione di altre possibilità di comunicazione.

Quello che il docente dovrebbe cercare di fare è il passaggio dalla INFLUENZA DEL POTERE, al POTERE DELL'INFLUENZA (Grinder, 1976). Gli studenti si dovrebbero ritrovare a reagire positivamente nell'ambiente di apprendimento creato dal

loro insegnante grazie all'influenza positiva di questi nei loro confronti, per lo più a livello inconscio.

A livello di comunicazione non verbale, per esempio, quando si esamina il compito dell'allievo, è molto più proficuo non posizionarsi davanti a questi, con il compito tra le due parti, in quanto in questo caso lo studente si sente fronteggiato/giudicato dalla figura del docente.

È più efficace e più indicato posizionarsi al lato della persona e analizzare insieme il compito in esame. In tal modo si comunica allo studente che l'oggetto dell'analisi e del giudizio è il compito, non la sua persona.

Vediamo un altro espediente, questa volta con l'utilizzo delle TIC.

Se dopo la fase di esposizione di un nuovo argomento, si vede che una parte degli studenti non lo ha ben compreso, che fare?

È una buona idea quella di riprendere la tematica da altri punti di vista, ed eventualmente far fare ulteriore pratica.

La tecnologia mette a disposizione degli strumenti molto agevoli e relativamente rapidi per la creazione di test di autovalutazione. Come crearli e perché?

Uno degli usi più interessanti dei test digitali in classe è quello di proporli utilizzando gli stessi elaborati degli studenti, i loro errori. Quando gli studenti si ritrovano di fronte degli esercizi con le loro frasi, anche se resi anonimi, si rendono conto che il loro docente ha dedicato il suo tempo a personalizzare le attività, secondo i bisogni individuali di ognuno di loro.

Un altro aspetto importante è che questi test consentono all'utente di verificare la correttezza delle proprie risposte senza consultarsi con il docente. Se sbaglia può azzerare la risposta e riprovare.

Che fa il docente durante questi momenti? Passa tra le file dei banchi e incoraggia gli alunni, mostra la sua curiosità al loro operato, ma senza esprimere giudizi. I ragazzi amano questi momenti, amano non sentirsi continuamente sul collo il fiato dell'insegnante che li controlla. Spesso diventano momenti di sana competizione tra di loro, e non sempre quelli che prendono i voti più alti nella disciplina sono i primi a finire.

Questo è uno dei casi in cui i ruoli all'interno della classe sono cambiati: il docente non ha quello di giudicare, ma solo di visionare che le attività si svolgano nei tempi e modi previsti. Gli studenti devono farsi carico della responsabilità di interpretare i test e trovare la risposta corretta, senza l'aiuto dell'insegnante. Spesso queste attività vengono svolte in coppia, in quanto i PC non sono sufficienti per un impiego individuale, e questo ha un suo aspetto positivo, in quanto gli studenti parlano tra loro di grammatica e negoziano le scelte che, proprio per questo, possono rimanere più impresse nella loro mente.

Le relazioni tra i compagni

Come fare quando in una classe vi sono diversi gruppi, divisi tra di loro per cultura, per interessi, per livelli di profitto, per amicizia? Si affronterà questa complessità facendo leva esclusivamente sulle capacità individuali del singolo studente o facendo leva sulla competizione all'interno della collettività?

Questa era, per esempio, la situazione che si dovette fronteggiare agli inizi del secolo scorso negli Stati Uniti, quando si crearono scuole di lingua per i nuovi immigrati. Il problema che si riscontrava è che ogni gruppo etnico si chiudeva in se stesso, senza socializzare o aprirsi agli altri.

Grazie ai metodi del *Cooperative Learning* il gruppo classe viene suddiviso in nuovi gruppi di lavoro, e questi a loro volta ricomposti in certi momenti per dar vita ad ulteriori nuovi gruppi.

Ciò che caratterizza questa pratica è che ogni individuo è indispensabile al gruppo in quanto possiede informazioni che gli altri non hanno (**interdipendenza positiva**). L'interdipendenza positiva si realizza quando, all'interno di un gruppo, si risolve un problema con il contributo effettivo di tutti i suoi membri, impegnati con mansioni diverse a perseguire il medesimo obiettivo. Ciò porta gli altri membri del gruppo ad aiutarsi a vicenda, al di là delle simpatie o antipatie iniziali, in quanto il proprio successo dipende dal successo del gruppo.

Ma non c'è solo questo. Uno degli aspetti più importanti delle attività di apprendimento cooperativo è l'apprendimento delle abilità di cooperazione nel gruppo (**sviluppo di competenze sociali**). Si tratta di un insieme di comportamenti verbali e non verbali che una persona deve imparare ad adottare per poter lavorare in gruppo in modo costruttivo. Riducendo all'essenziale il procedimento di *Cooperative Learning* si può schematizzare come segue:

1. Scegliamo un tema e un obiettivo da raggiungere che sia realmente motivante.
2. Dividiamo la classe in gruppi. Ogni gruppo avrà al suo interno esperti in differenti campi. Per esempio Esperto A, B, C, ecc. Si dovrebbe prevedere anche la figura di un coordinatore del gruppo (che svolge anche la funzione di intermediario con il docente).
3. Distribuiamo il materiale per i diversi esperti. Il materiale deve essere vario e articolato.
4. Tutti gli esperti si devono riunire con gli esperti degli altri gruppi per lo studio dei materiali. Tutti gli esperti A si ritrovano nel gruppo A ed avranno esclusivo accesso al materiale a loro destinato. Lo stesso faranno gli altri esperti.

Anche in questo caso la figura di un coordinatore interno, diverso da quello del precedente gruppo, è auspicabile.

Gli esperti devono prendere appunti, raccogliere informazioni, rispondere a dei quesiti collegati al materiale loro proposto.

5. Una volta che gli esperti hanno terminato il loro compito, ritornano ai gruppi iniziali misti. Ogni gruppo ha una sua missione, che per essere realizzata richiede il contributo di ogni singolo partecipante.

Ogni membro del gruppo deve quindi aiutare, anche linguisticamente, i propri compagni a contribuire attivamente alla realizzazione dell'obiettivo comune.

6. Al termine del lavoro di gruppo, predisporremo un momento finale nel quale ogni gruppo espone alla classe il proprio lavoro.

Il Cooperative Learning con le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

Tra i possibili utilizzi delle Tecnologie didattiche nell'apprendimento cooperativo, uno fra i più recenti e popolari è il cosiddetto *Web Quest* (o *Web Safari*). Si tratta di una ricerca di informazioni, per lo più in rete, al fine di portare a compimento una missione. Esistono in rete molti progetti di *Web Quest* da cui prendere spunto e vi sono anche molte risorse che aiutano i docenti a creare il proprio. Si consideri il seguente esempio pratico.

Desideriamo creare una presentazione della Sardegna in lingua straniera destinata ad una ipotetica o reale classe di un paese straniero con la quale stiamo facendo uno scambio culturale. Il primo passo consisterà nel partire dal prodotto finale che si intende realizzare: si pensi per esempio ad una presentazione, che potrebbe essere sotto forma di pieghevole, manifesto, calendario, articolo di giornale, racconto di viaggio, ecc. L'importante è che il materiale finale richieda una **rielaborazione originale** di tutti i materiali forniti inizialmente agli esperti. Una volta che ci si è chiariti dove si intende arrivare, occorre predisporre i materiali. Per aiutare gli studenti, si divide l'obiettivo finale in sotto-obiettivi, per esempio diversi aspetti caratterizzanti la Sardegna: geografia, storia, lingua, tradizioni, musica, cucina, ecc.

A questo punto, il docente fa una ricerca in rete ed individua i siti più indicati per raccogliere le necessarie informazioni riguardo a ognuno di questi aspetti.

Non è detto che tutte le risorse debbano per forza essere già presenti in rete. In alcuni casi i materiali presenti potrebbero essere incompleti; oppure il livello linguistico risulta molto superiore a quello degli studenti. Si possono tranquillamente integrare le risorse presenti on-line creando e pubblicando delle nuove pagine web. Nel caso non si fosse in grado di scegliere questa opzione, anche una dispensa in formato cartaceo o digitale svolge perfettamente la stessa funzione. Anzi, sarebbe meglio integrare le risorse on-line con quelle off-line (riviste, enciclopedie, libri) in modo da comunicare agli allievi che il libro stampato continua ad essere una risorsa fondamentale nell'apprendimento. Una volta fatto questo si procede secondo la prassi del *Cooperative Learning* illustrata in precedenza.

Prima di iniziare è necessario dedicare del tempo a far acquisire le necessarie competenze sociali all'interno del gruppo e a chiarire le istruzioni (è sempre meglio farle avere anche in formato cartaceo per evitare fraintendimenti). Gli alunni sono stati abituati a ricercare in rete e copiare ed incollare qualunque informazione trovino, senza aver chiari i criteri da seguire nell'elaborazione delle informazioni e nell'attendibilità dei siti.

Il rapporto dello studente con se stesso e con gli altri

Chi ama viaggiare conosce sicuramente il piacere che si prova nel lasciare il proprio ambiente ed immergersi in uno nuovo, con un'altra cultura, una diversa società, una lingua differente. Uno degli aspetti più stimolanti è probabilmente il fatto che possiamo presentarci con un ruolo diverso da quello che abbiamo a casa. Nessuno ci conosce, ci accettano per quello che vogliamo essere. Qualcosa di molto simile avviene in certi ambienti di comunicazione on-line, nei quali è previsto che per partecipare si adotti una personalità (*nickname* o *avatar*).

La Chatroom

Una *chatroom* è uno spazio per la comunicazione sincrona, cioè uno scambio che avviene nello stesso momento. Fondamentalmente la *chatroom* è divisa in tre aree: lo spazio dove appaiono le comunicazioni dei partecipanti, uno dove si inserisce il testo che si intende inviare, un altro ove compaiono i *nick* di tutti coloro che sono collegati e stanno partecipando.

Si sono fatti degli studi a livello sociologico sui ruoli che si assumono quando si partecipa ad una chat. Innanzitutto si è visto che vi sono coloro che vogliono apparire in cima alla lista a tutti i costi. Sono quelli che si scelgono un nomignolo che inizia con la lettera A o con dei numeri (la lista è in ordine alfabetico). Un altro aspetto significativo è costituito dai nomi che vengono scelti, spesso carichi di aggressività, di trasgressione. È come se si avesse la possibilità, per un breve periodo di tempo, di aver un proprio alter ego con il quale dare sfogo ad una parte repressa. È molto interessante verificare alcuni degli assiomi individuati da Watzlawich, Beavin e Jackson (1971). Innanzitutto in una chat vi è l'impossibilità di non-comunicare. A prima vista sembrerebbe che per non comunicare sia sufficiente non digitare messaggi. Ma in una chat la propria presenza nel luogo è testimoniata dalla presenza del proprio *nick* nella lista dei partecipanti. Il fatto che il proprio nome appaia nella lista, ma non vengano visualizzati i propri messaggi nell'area messaggi rappresenta di per sé un atto comunicativo a tutti gli effetti. Può essere interpretato come "Sono impegnato in un'altra attività"; può significare che si è occupati in comunicazioni private con un altro membro della chat; può sottintendere che non si vuole comunicare. Anche il silenzio è comunicazione.

L'utilizzo della Chat a scuola ha due interessanti impieghi:

- a) attivare modalità di discussione di gruppo su un dato tema (in uno spazio riservato, non pubblico)
- b) immergersi in situazioni di conversazione reale tra parlanti di lingua madre su tematiche comuni (fotografia, calcio, musica, ecc).

La seconda opzione, per quanto possibile, andrebbe organizzata in precedenza dal docente, il quale dovrebbe cercare di garantire che saranno evitate eventuali spiacevoli situazioni che spesso si ritrovano in chat pubbliche (linguaggio volgare o offensivo, richiesta di informazioni personali, ecc.). La prima è invece assolutamente caldeggiata, in quanto, dal punto di vista linguistico, consente di avere una reale possibilità di comunicare in lingua e di avere una trascrizione (da stampare ed analizzare in un secondo tempo) su quanto è stato detto e come è stato comunicato.

Un altro aspetto positivo è che gli studenti possono presentarsi al resto dei partecipanti sotto una diversa personalità. Questo si realizza specialmente quando si organizzano dibattiti tra classi diverse, fra persone che non si conoscono direttamente. In tale contesto cadono le rigidità dei ruoli sociali acquisiti e si ha la possibilità di presentarsi al gruppo sotto forma di alter ego.

Lo stesso avviene nel caso particolare di giochi o simulazioni virtuali nei quali si chiede all'utente di presentarsi nei panni di un personaggio tra quelli previsti (*avatar*).

Una delle implicazioni di carattere psicologico più evidenti relative alla Realtà Virtuale è (la diversa sensazione rispetto a essere presenti in dato posto) il diverso senso dell'essere presenti in un posto, la diversa consapevolezza di "essere lì" che questi ambienti sviluppano. Si parla di "telepresenza" (Steuer, 1992), proprio per escludere la pre-

senza legata all'essere fisicamente in un certo posto e riferirsi esclusivamente ai processi mentali messi in atto quando si attiva la consapevolezza psicologica dell'essere in un ambiente virtuale. Essere telepresenti in un ambiente virtuale significa essere in grado di sottrarsi ai vincoli spazio-temporali tipici della presenza fisica. Pertanto alcuni tratti salienti della comunicazione faccia a faccia, quali il sesso, l'età e la provenienza geografica, possono essere facilmente elusi e confusi. La possibilità di prescindere dall'aspetto fisico implica nuove opportunità sperimentali: si può provare ad essere diversi da come si è di solito e addirittura, la stessa persona può interpretare più di un personaggio contemporaneamente. Questa dimensione sperimentale e multipla coincide con l'evolversi del concetto di Sé in psicologia. Attualmente non si cerca più il "vero" Sé, ovvero l'essenza centrale dell'identità, ma si considera l'individuo composto da colonie di Sé possibili e multipli (Markus & Nurius, 1986)

Alcuni approcci di natura più psico-sociale propongono il concetto di "posizionamento" (Harrè & Van Langenhove, 1991) per superare la nozione di identità come caratteristica stabile e riconoscibile e per dare rilevanza alla complessità della situazione sociale in cui gli individui sono inseriti quando sono in interazione con altri. Posizionarsi implica scegliere quale aspetto identitario rendere rilevante in relazione alle dimensioni contingenti che la situazione interattiva pone momento per momento.

In conclusione, l'utilizzo di alter ego virtuali in precisi contesti educativi, offre agli alunni la possibilità di ripartire da zero, di crearsi una propria personalità e di venire accettati nelle nuove vesti dal gruppo, non solo perché il proprio contributo è indispensabile per gli altri membri (*cooperative learning*), ma anche in quanto si ha la possibilità di compensare i tratti più fragili della propria personalità con nuovi atteggiamenti, linguaggi, complicità (alter ego virtuali).

Il ruolo del docente sarà quello di ascoltare e raccogliere tutti i segnali che gli studenti invieranno, quando hanno la possibilità di sperimentare modalità diverse di rapportarsi con se stessi e con gli altri.

Opere citate

- Grinder M. (1996), *ENVoY - A personal Guide to Classroom Management*, Michael Grinder & Associates, Battle Ground, WA.
- Harrè R. e Van Langenhove L. (1991), "Varieties of positioning", in *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21, pp. 393-408.
- Markus H. e Nurius P. (1986), *Possible selves*, *American Psychologist*, Vol. 41, pp. 954-969.
- Steuer J. (1992), "Defining Virtual Reality: Dimensions determining Telepresence", in *Journal of Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Watzlawich P., Beavin J. e Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, pp. 41-59.