

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA

UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

TESI DI LAUREA

Il comportamento prosociale nella Scuola Primaria

DOCENTE relatore: Prof. Elena Cattelino

STUDENTE: Stefania Savioz

Matricola n. 11 A05 003

Grazie a tutte le persone che a vario titolo mi hanno incoraggiata e supportata durante la stesura della mia tesi, e sono state davvero molte.

Grazie alla Professoressa Elena Cattelino che mi ha accordato la sua fiducia, grazie a mia cognata Manuela Lucianaz per tutto l'aiuto datomi, grazie all'insegnante Nicole Bollon e a Julie Squinabol per il loro prezioso contributo e un grazie di cuore alla mia splendida famiglia che in questo periodo si è dimostrata la famiglia più prosociale che io potessi desiderare.

INDICE

Introduzione	p. 1
Capitolo I. Prosocialità: definizioni e campi d'azione	
I.1. Che cos'è la prosocialità?	p. 3
I.2 Prosocialità e/o altruismo	p. 5
I.3 <i>Fare del bene fa bene?</i> I benefici della prosocialità	p. 6
I.4 Elementi critici	p. 9
	p. 13
Capitolo II. I fattori che promuovono il comportamento prosociale	
II. 1 Fattori interni	p. 13
II.1.1 Predisposizione	p. 13
II.1.2 Personalità	p. 14
II.1.3 Empatia	p. 15
II.1.4 Valori	p. 20
II.2 Fattori esterni	p. 26
II.2.1 Stili educativi	p. 26
II.2.2 Modelli culturali	p. 27
II.2.3. Esperienze dirette	p. 28
	p. 30
Capitolo III. Modelli di riferimento	
III.1 L'urgenza di nuovi modelli educativi. Il quadro di riferimento in Valle d'Aosta.	p. 30

III.2 I modelli	p. 33
III.2.1 Modello CASEL	p. 33
III.2.2 Modello CEPIDEAS	p. 54
	p. 67
Capitolo IV. Unità di apprendimento	
IV.1 Le emozioni	
Unità didattica	p. 68
Materiali	p. 80
IV.2 L'unione fa la forza	
Unità didattica	p. 82
Materiali	p. 92
IV.3 La grammaire des émotions	
Unità didattica	p. 100
Materiali	p. 103
IV.4 Perché fare del bene	
Unità didattica	p. 105
Materiali	p. 115
IV.5 Catilina e Cicerone: un conflitto nella storia	
Unità didattica	p. 118
Materiali	p. 128
Conclusioni	p. 138
Bibliografia e sitografia	p. 141

INTRODUZIONE

In questo lavoro di tesi, i termini maschili (es.: bambino, ragazzo) si riferiscono a entrambi i sessi, salvo ove diversamente specificato. È stato scelto di non mettere sempre il maschile e il femminile per non appesantire il testo.

La cultura attuale ha a tal punto assorbito l'idea che esista solo una socialità negativa, fatta di lotta e di sopraffazione, da non riuscire a riconoscere l'esistenza di altri tipi di rapporto, e da non avere nemmeno più le parole per indicarli.¹

Le parole di Silvia Bonino, professoressa onoraria dell'Università di Torino i cui studi sull'altruismo e la prosocialità hanno segnato la psicologia dello sviluppo, sintetizzano bene il contesto in cui viviamo: una società molto individualista e incentrata su valori come il successo personale, in cui la competizione a scuola e nel lavoro spesso prende il sopravvento e nella quale fare del bene agli altri non è scontato. Basti pensare all'economia dominante e a come le imprese cerchino di essere competitive e si facciano concorrenza per avere successo.

In tale contesto potrebbe sembrare buonista o ingenuo proporre modelli di presa in cura degli altri e comportamenti prosociali, in grado di mostrare che termini quali *comprensione, indulgenza, empatia, disponibilità* non sono solo parole desuete, ma possono portare chi li fa diventare il cardine delle proprie relazioni verso una più piena realizzazione del sé e del gruppo o dei gruppi in cui è inserito.

Proprio perché il contesto è spesso avverso, si rende necessario approfondire questo tipo di studi e mostrare applicazioni ed esempi concreti di come i modelli concettuali elaborati possano avere delle ricadute positive sul singolo che li esperisce e sul contesto in cui essi sono messi in atto. Particolarmente in ambito scolastico, in cui, specialmente in un tempo post

¹ S. Bonino, *Altruisti per natura*, Laterza, Bari, 2012, p. VII.

pandemico quale è il nostro, si manifesta una crescita del malessere del soggetto sin dalla prima infanzia, spesso accentuata da grandi difficoltà di relazione tra pari (con annessi fenomeni quali, per esempio, il bullismo o addirittura il rifiuto della scuola stessa o della vita in società), si rende necessario trovare vie, progetti, curricula in cui la prosocialità diventi una delle grandi finalità dell'educazione. Per fare ciò, occorre avere il coraggio di abbandonare i curricula tradizionalmente intesi finalizzati in particolar modo all'acquisizione di molte conoscenze e poche competenze, e orientarsi verso insegnamenti che pongano le competenze emotive alla pari o addirittura ad un livello superiore di quelle cognitive o metodologiche/procedurali.

Il lavoro di tesi proposto, oltre ad illustrare lo stato dell'arte degli studi sulla letteratura prosociale e a sintetizzare i principali modelli messi in atto per promuovere tali competenze (primo, secondo e terzo capitolo), illustra, nel quarto capitolo, qualche esempio di applicazione degli stessi alla scuola primaria, ambito in cui mancano ancora una letteratura estesa e significativa e strumenti di lavoro adeguati.

CAPITOLO PRIMO

PROSOCIALITÀ: DEFINIZIONI E CAMPI DI AZIONE

I.1 Che cos'è la prosocialità?

In generale, con prosocialità si intende la tendenza comportamentale a fare del bene alle persone; la definiscono azioni come aiutare, sostenere, consolare, donare gratuitamente, i cui effetti creano benessere e sembrano portare, a detta degli psicologi che ne hanno indagato le dinamiche e le conseguenze, miglioramento non solo al singolo ma alla società tutta.

Volendo approfondire, possiamo notare che se vent'anni fa nei più prestigiosi dizionari della lingua italiana (Zanichelli, Coletti) non era neppure presente il termine “prosociale”, oggi se cerchiamo il termine, per esempio, sul dizionario *on line* Treccani, troviamo la seguente definizione:

prosociale: agg. [comp. di pro- e sociale] – *Che è a favore della solidarietà (in termini di promozione tra le diverse componenti, ecc.) e dei vari rapporti che vi trovano realizzazione: un'iniziativa prosociale.*²

È interessante notare come, secondo tale definizione, “prosociale” sarebbe una generica adesione ad iniziative volte al bene altrui, mentre le ricerche psicologiche degli ultimi anni hanno mostrato che il fenomeno, se indagato a dovere, presenta sfumature più complesse. Se molto resta ancora da fare nell'ambito della ricerca, alcuni passi avanti importanti nella definizione e nell'applicazione di comportamenti prosociali sono stati compiuti.

² Treccani on line.

Tali ricerche si sono mosse nella direzione di una definizione più precisa dei processi cognitivi e affettivi sottesi alle condotte, e alle strutture mentali coinvolte nella messa in atto dei comportamenti prosociali.

Tali indagini sono andate ad intrecciarsi su tutto un filone filosofico e religioso che risale a secoli addietro concernente l'altruismo, termine introdotto dal filosofo positivista Comte ma già presente, a livello filosofico per esempio in filosofi come Adam e Smith, e soprattutto agente a livello di sostrato da secoli nella cultura occidentale: grande è stato in questo senso l'apporto della cultura classica e, naturalmente, del cristianesimo. Un esempio su tutti: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*.³ Le parole del commediografo Terenzio hanno segnato non solo il suo tempo, ma sono state di spunto per l'elaborazione del concetto di *Humanitas* nell'Umanesimo e nel Rinascimento. Al contempo, la grande diffusione del cristianesimo ha esteso tale concetto e ne ha ampliato i confini: non solo tutto ciò che è umano mi riguarda, ma addirittura devo amare il prossimo come me stesso e devo amarlo come Gesù lo ha amato, fino a sacrificare me stesso piuttosto che ledere all'altro, in una concezione che ha portato a credere che amare i nemici possa costituire la vera gioia, che sovverte tutto l'insegnamento del mondo romano e giudeo, mondi in cui il vero eroe era chi combatte e vince i nemici e l'unica morale possibile è "occhio per occhio, dente per dente".

Anche in ambito orientale, con religioni come il buddismo, si sono diffuse credenze radicate per cui l'amore verso il prossimo, la gentilezza, il dono sono vie essenziali per la felicità.

Su questo tema del dono, in particolare, è interessante notare come si sia mossa anche parte della filosofia francese contemporanea, cercando risposte capaci di superare il nichilismo dominante nel '900. Basti pensare ai lavori di Jean Luc Marion che si soffermano sull'essenza dell'amore. Egli individua per esempio i due tratti decisivi dell'amore 1. "*nel fatto che esso si dona.... senza condizioni*) e 2. "*esso non pretende di comprendere, dato che non ha la minima*

³ "Sono uomo, niente di ciò che è umano ritengo a me estraneo" sono le parole pronunciate da Cremete nell'*Heautontimorumenos* di Terenzio (I, 1, 25).

intenzione di prendere".⁴ Interessante il concetto che elabora Marion secondo cui amando il donatore si abbandona completamente alla donazione e per cui l'essenza dell'amore è la capacità di sommergere, così come un'ondata sommerge i muraglioni di una diga, ogni limitazione, rappresentativa o esistenziale, del proprio flusso.

I.2 Prosocialità e/o altruismo

Bisogna tuttavia stare attenti a non sovrapporre l'altruismo genericamente e filosoficamente inteso e la prosocialità. È anzi necessario demarcare una linea netta tra i due, poiché il primo è un semplice *sentire a favore dell'altro, mentre il secondo è la tendenza a far ricorso ad azioni che si contraddistinguono per gli effetti benefici che producono negli altri*.⁵ Parlare di prosocialità significa dunque concretamente concentrarsi sull'agire e sull'elaborazione di strategie finalizzate a far progredire l'uomo e la società tutta.

Per comprendere meglio la questione, l'indagine sulla prosocialità ha attinto anche alle ricerche sullo studio della personalità. Andando ad indagare le origini e la regolazione della prosocialità, si sono delineate due diverse posizioni, come ha ben riassunto Caprara:

1. Per coloro che ritengono che ciò che caratterizza l'individuo sia in massima parte dipendente dal patrimonio genetico, la prosocialità sarebbe manifestazione di un genotipo che l'esperienza può semplicemente potenziare.⁶
2. Per la psicologia che ritiene che la caratteristica di ciascuna persona sia l'agire conforme a scopi e valori personali, la prosocialità si può potenziare agendo sui

⁴ J.L. Marion, *Dieu sans l'être*, Fayard, Paris, 1982, tr. it. di Adriano dell'Asta, *Dio senza essere*, Jaca Book, Mi, 1987. Un altro suo lavoro fondamentale sul tema del dono è *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, Puf, Paris 1997, 2 ed. corrigée, Ivi 1998, tr. it. di Rosaria Caldarone, a cura di Nicola Reali, *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, del 1997-98, Sei, Torino 2001, pp. 399.

⁵ G.V. Caprara, "Comportamento prosociale e prosocialità", in G.V. Caprara, S. Bonino, a cura di, *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn, 2006, p. 10.

⁶ G.V. Caprara, *ibidem*, p. 9.

meccanismi psicologici e sulle esperienze che vanno nella direzione del bene verso altri.

La prima ipotesi viene sostenuta da studiosi che pongono l'accento sul valore biologico dell'altruismo e che credono che la selezione naturale operi a livello di gruppo più che individuale. Bisogna tuttavia precisare che anche chi, come Silvia Bonino per esempio, crede che la biologia ci abbia predisposto a relazioni di tipo positivo e a mettere in atto comportamenti afferenti alla sfera dell'altruismo, perché siamo naturalmente inclini alla condivisione delle pene altrui e ad offrire aiuto a chi ne ha bisogno, crede però che queste predisposizioni non si traducano in comportamenti obbligati. Le azioni sono infatti sempre dipendenti dalla cultura e dal contesto in cui si trova ad interagire l'essere umano che diventa così dirimente rispetto all'acquisizione di comportamenti felici.⁷ La psiche umana non è infatti rigidamente vincolata dalla biologia, come aveva già mostrato la grande antropologa Margaret Mead nei suoi studi sulle società della Nuova Guinea per esempio, dove gruppi di un medesimo sistema culturale potevano essere alcuni molto solidali tra loro e altri molto bellicosi e respingenti.⁸

I.3 Fare del bene fa bene?⁹ I benefici della prosocialità

I più recenti studi sulla prosocialità hanno trovato correlazioni positive con diverse capacità che il bambino sviluppa se mette in atto comportamenti come la condivisione di giochi o l'aiuto offerto ai compagni. Come ha ricordato Caprara, anche studiosi che lavorano in campi molto lontani da quelli della psicologia e dell'educazione, come Herbert Simon per esempio

⁷ Cfr. S. Bonino, "Piccoli altruisti crescono", in *Altruisti per natura*, Laterza, Bari, pp. 100ss.

⁸ Cfr. in particolare il libro di Margaret Mead, *Crescere in Nuova Guinea*, del 1961, dove l'autrice mostra lo straordinario apporto della cultura rispetto alla natura.

⁹ G.V. Caprara, *ibidem*, p. 8.

(premio Nobel per l'economia nel 1978) hanno dimostrato, in controtendenza con molti altri, che i comportamenti a sostegno della docilità e della prosocialità possono contribuire non solo al singolo ma alla società tutta.¹⁰ Essi sviluppano miglioramenti su diversi piani:

- Regolazione delle emozioni

A partire dagli studi di Eisenberg e collaboratori,¹¹ si è visto che vi è un nesso molto stretto tra comportamento prosociale e capacità di regolare le proprie emozioni: i bambini prosociali sono meno esposti al rischio di sviluppare problemi internalizzati ed esternalizzati, tendenze depressive e aggressive.

- Successo scolastico

Diversi studi hanno messo in evidenza un nesso certo tra insuccesso scolastico e problemi emotivo-comportamentali e rifiuto da parte dei compagni, così come è evidente l'influenza positiva sul rendimento scolastico di comportamenti favorevoli la prosocialità.

Molti passi avanti sono stati fatti negli ultimi cinquant'anni sulle modalità con le quali il maggior numero di alunni possibile possa raggiungere un pieno successo scolastico. Escludendo in questa indagine i fattori esterni che contribuiscono al successo scolastico, concernenti principalmente fattori familiari ed economici, e tenendo principalmente conto dei fattori individuali, si è notato che la promozione del rendimento scolastico è favorita, tra gli altri, da elementi quali la motivazione personale, le relazioni sociali positive instaurate nel gruppo classe, il senso di autoefficacia e l'autostima personale; tutti fattori che accrescono in maniera esponenziale grazie alla messa in atto di attività finalizzate allo sviluppo della prosocialità.¹²

In particolare, nel contesto scolastico contano la percezione di autoefficacia e la convinzione, da parte degli insegnanti che svolgono un ruolo imprescindibile per la promozione del

¹⁰ G.V. Caprara, ibidem p. 12.

¹¹ Cfr. M. Eisenberg, R.Fabes, T.L. Spinrad., *Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior*, 1996.

¹² Cfr. in particolare M. Gerbino, M. Paciello, "Successo scolastico e comportamento prosociale" in G.V. Caprara, S. Bonino, cit., pp.157-177.

successo scolastico stesso, della necessità di lavorare su competenze che sviluppino l'area emotiva per raggiungere risultati anche nella sfera cognitiva.¹³

Se si legge con attenzione la tabella qui proposta si nota come anche la percezione della valutazione dei compagni su di sé sia un dato di incidenza notevole rispetto al raggiungimento dei risultati prefissati (figura I.1).¹⁴

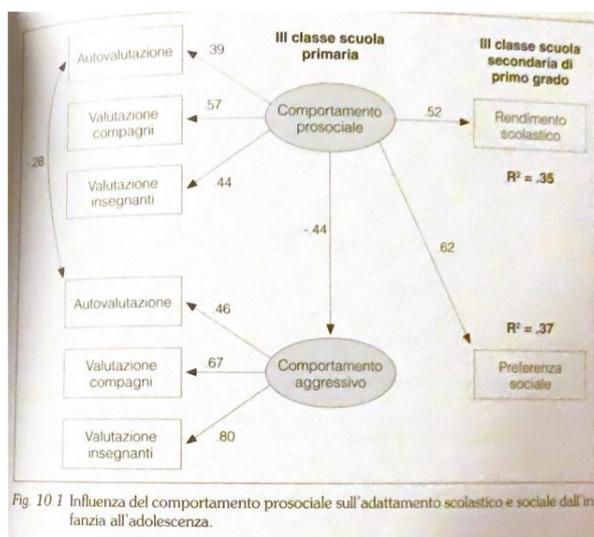


Figura I.1: Successo scolastico e comportamento prosociale (Fonte: M. Gerbino e M. Paciello, 2006, p. 165).

- Qualità dell'amicizia e dei rapporti interpersonali in genere

Se è vero che la percezione dei pari e la relazione tra pari incide sul rendimento scolastico, è ancora più vero che mettere in atto comportamenti prosociali migliora la qualità di tali relazioni.

Roche Olivar ha ben espresso questa ricaduta a livello di relazioni della prosocialità dandone questa definizione:

quei comportamenti che senza la ricerca di ricompense esterne, estrinseche o materiali, favoriscono altre persone o gruppi, secondo i criteri di questi ultimi, o fini sociali

¹³ Cfr. G.V. Caprara., C. Barbanelli, L. Borgogni, P. Steca, *Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction*. Journal of Educational Psychology, 95 (4), 2003, pp. 821-832.

¹⁴ M. Gerbino, M. Paciello, cit., p. 165.

*oggettivamente positivi, e, inoltre, che aumentano la probabilità di generare una reciprocità positiva di qualità e solidale nelle relazioni interpersonali o sociali conseguenti, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa degli individui o gruppi implicati.*¹⁵

Secondo gli studi di Graziano e di Eisenberg, aggettivi appartenenti al campo semantico dell'amicalità quali, ad esempio, "comprensivo", "generoso", "gentile" sono ugualmente attribuibili anche a chi mette in atto comportamenti prosociali.¹⁶

Qualità della relazione interpersonale e attuazione di comportamenti prosociali sono quindi strettamente collegati, anche se l'interdipendenza di tali fattori rimane ancora da indagare in modo approfondito sia a livello teorico sia a livello empirico.¹⁷

I. 4 Elementi critici

Aiutare gli altri e fare del bene può anche fornire dei benefici personali o vantaggi secondari, come sentirsi in pace con sé stessi e la propria coscienza, lasciare buone impressioni di sé, adeguarsi alle richieste del contesto o cercare di realizzare un proprio ideale personale.

La variabilità dei comportamenti prosociali, inoltre, è molto alta; essa dipende da diversi fattori quali, per esempio, il contesto familiare e sociale in cui si cresce e si opera, le esperienze pregresse che influenzano la percezione dei vantaggi o degli svantaggi della prosocialità, i destinatari che possono essere determinanti con i loro comportamenti nel definire il grado di prosocialità che ci si sente di mettere in atto nei loro confronti. Ciò fa sì che non si possa definire un grado di generalizzazione del comportamento prosociale. Più

¹⁵ R. Roche-Olivar, "Educare alla prosocialità. Definizione e programmi di intervento", in C. Ricci, A.M. Mancia, E. Mancinelli, *Educare alla socialità: il progetto del cognitive problem solving nella prospettiva di Psicologia della salute*, 1995, p. 53.

¹⁶ W. Graziano, N. Eisenberg, *Agreeableness: a dimension of personality*, in *Handbook of Personality psychology and Psychiatry*, n. 35, 1997, pp. 1483-1494.

¹⁷ C. Barbanelli, R. Fida, "Personalità e prosocialità" in G.V. Caprara, S. Bonino, cit., pp. 76-89. Circa la correlazione tra amicalità e prosocialità si vedano anche gli studi sulla personalità, considerata uno dei fattori maggiormente influenti sulla prosocialità: cfr. cap. 2.

facile è invece individuare una sorta di coerenza interna nel singolo che mette in atto comportamenti pro-sociali, anche se tale coerenza non implica una ripetizione dei medesimi comportamenti in ambiti differenti: se le persone con cui si interagisce cambiano, può mutare anche il comportamento messo in atto, così come la medesima persona in tempi della sua vita diversi si comporta in maniera anche molto differente dalla precedente. Quando si parla di coerenza si intende piuttosto *avvalorare l'ipotesi che le varie condotte siano riconducibili a una medesima organizzazione o struttura mentale in grado di rendere conto della loro frequenza e della loro stabilità.*¹⁸

I problemi che si intravedono in tale ricerca sembrano essere essenzialmente due:

1. Come conciliare la prosocialità con il perseguire il proprio bene ai fini della sopravvivenza, dove e se, cioè, vanno posti limiti al donare (problema d'altro canto che era già sottinteso nel Vangelo stesso in ambito cristiano con l'espressione "ama il prossimo tuo come te stesso", e non "più di te stesso");
2. Quanto si possa incidere sulla natura attraverso la cultura per creare e favorire atteggiamenti prosociali e favorire il progresso della società.

Gli studi dimostrano che generalmente il beneficio ricevuto è più alto del costo nel mettere in atto comportamenti prosociali, sia a livello personale sia a livello di gruppo: agire in modo prosociale contribuirebbe a migliorare il patrimonio genetico e a creare maggiore adattabilità ad ambienti ostili in tutto il gruppo. Tuttavia, tali ricerche non sono corroborate da dati certi. La variabilità dei fenomeni prosociali, come detto sopra, che si nota anche tra persone di un medesimo gruppo vissute per di più sempre nel medesimo contesto sociale, non permettono infatti di definire con certezza una correlazione diretta tra genetica e messa in atto di tali comportamenti. I contributi della psicologia dello sviluppo diventano dunque fondamentali

¹⁸ G.V. Caprara, *ibidem*, p. 13.

nel definire quali pratiche educative e quali processi di socializzazione possano accrescere tali comportamenti e quali siano le condizioni migliori perché essi portino frutto.¹⁹

Le premesse di tali comportamenti si pongono già nella primissima infanzia, anzi sin dai primi giorni di vita del bambino, come ha dimostrato la teoria etologica di Bowlby *dell'attaccamento*²⁰ per cui la prima relazione con la madre determina ricadute importanti nell'elaborazione di comportamenti e tendenze prosociali. Successivamente, nel corso dello sviluppo, la presenza di figure di riferimento che mettono in atto e insegnano ad assumere tali tipi di comportamenti sono determinanti per uno sviluppo del bambino nella direzione di un'appropriazione del valore e del senso del dono e del donarsi, del decentramento personale, della progressiva capacità di ricezione dei bisogni altrui e, nelle migliori prospettive, di atteggiamenti empatici. Il bambino che progressivamente acquisisce capacità di rappresentazioni mentali che mostrino la valenza della prosocialità diventerà sempre più capace di relazionarsi con gli altri in maniera positiva e propositiva. Gli studi hanno messo ben in evidenza il nesso molto stretto tra la percezione della necessità dell'altro, la motivazione ad aiutarlo che deriva, appunto, dall'elaborazione di livelli di empatia sempre maggiore e la capacità di azione in direzione del benessere altrui.

Sin dagli anni '80 dello scorso secolo alcune ricerche si sono mosse nella direzione di individuare mappe concettuali per definire meglio la prosocialità e alcuni strumenti di misurazione efficaci della stessa, così come l'incidenza di altri dati, quali, per esempio il genere, l'età²¹ o la personalità del singolo, come vedremo meglio in dettaglio sotto.²²

Tali studi, tuttavia, non esauriscono affatto la definizione di tutti i fattori che definiscono e promuovono la prosocialità: resta ancora un importante lavoro da fare e restano dei “lati

¹⁹ N. Eisenberg, R.A. Fabes e T.L. Spinrad, *Prosocial Behavior*, in W. Damon, R.M. Lerner, N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: vol. 3 Social, Emotional and personality development*, New York, Wiley, 2006. pp. 646-718.

²⁰ Cfr. J. Holmes, *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*, Cortina editore, Mi, 2017.

²¹ Cfr. M. Paciello, G.M. Vecchio, S. Pepe, “La misura della prosocialità”, pp. 45- 57, e M. Vecchione, L. Picconi, “Differenze di età e di genere nella condotta prosociale”, pp. 59-75 in G.V. Caprara, S. Bonino, a cura di, *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn.

²² Cfr. cap. 2.

oscuri” che mostrano che non sempre “*fare del bene fa bene*”.²³ Per comprenderlo, basti pensare ai recenti e sempre più frequenti episodi di terrorismo suicida nell’ultimo ventennio, dove si crede che il sacrificio della propria vita possa portare, attraverso azioni infauste, al miglioramento di un’intera società.

Quello della prosocialità rimane dunque un campo decisamente aperto e da indagare al fine di progredire nella conoscenza dei sistemi teorici che lo definiscano e, di conseguenza, nell’applicazione di comportamenti che possano essere benefici contemporaneamente per il singolo e per l’intera società.

²³ Cfr. G.V. Caprara, *ibidem*, p. 22.

CAPITOLO SECONDO

FATTORI CHE PROMUOVONO IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE

Lo sviluppo del comportamento prosociale inizia nei primi anni di vita ed è influenzato da diversi fattori che possono modellarli in una certa direzione, promuoverli o inibirli. Tali fattori possono essere suddivisi in fattori interni, intrinsecamente appartenenti alla persona, e fattori esterni che dipendono invece dal contesto o da elementi estrinseci; entrambe queste categorie vanno indagate per comprendere meglio come promuovere condotte positive.²⁴

II.1 Fattori interni

Tra i fattori interni, in questo lavoro di tesi vengono analizzati la predisposizione genetica, la personalità, l'empatia e i valori.

II.1.1. Predisposizione

La propensione alla prosocialità presenta caratteristiche diverse a seconda degli anni di vita e delle diverse fasi evolutive. Pertanto, gli studi di quanto la prosocialità sia basata su una predisposizione e su quanto invece possa svilupparsi sono prevalentemente studi longitudinali, ritenuti più efficaci di quelli trasversali, in cui la variabile di contesto influenza enormemente i risultati. In particolare, la maggior parte di tali studi²⁵ si è concentrata sul primo periodo di vita del bambino che, insieme all'età prescolare, risulta quella più soggetta a cambiamenti a livello biologico, cognitivo ed affettivo.

²⁴ Cfr. M. Vecchione, L. Picconi, *Differenze di età e di genere nella condotta prosociale*, in G.V. Caprara, S. Bonino cit., 2006, pp. 59-67.

²⁵ Cfr., per es., Brownell & Carriger, 1990; Hay, Castle, Davies, Demetriou & Stimson, 1999.

È stato mostrato che i primi atti consapevoli che possono essere iscritti nell'area della socialità (aiuto e condivisione) si manifestano tra i 18 e i 24 mesi, nel secondo anno di vita dunque,²⁶ mentre le prime forme di empatia, che svolgono una funzione di tipo motivazionale nel mettere in atto comportamenti prosociali, sembrerebbero manifestarsi nel terzo anno di vita.²⁷

Alcuni autori, come Burlerson, assegnano un ruolo fondamentale, nello sviluppo del comportamento prosociale, alla matrice biologica e alla maturazione del sistema nervoso²⁸; altri mettono in evidenza le influenze che provengono dalla cultura, che possono favorire l'attuazione delle predisposizioni biologiche. Gli stessi antropologi, attraverso diverse ricerche, hanno smentito sia il *mito della bontà originaria* sia il *mito opposto della distruttività*. Come dice Bonino, *infatti la psiche umana, per le sue stesse caratteristiche cognitive che le permettono di rappresentarsi mentalmente la realtà e di lavorare su queste rappresentazioni in modo consapevole, non è vincolata in modo rigido alla biologia ...*²⁹

II.1.2 Personalità

Gli studi di riferimento per ciò che concerne il nesso tra personalità e prosocialità sono quelli che utilizzano il modello dei Big Five o Cinque Grandi Fattori (energia, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura mentale) e lo collegano alle convinzioni di autoefficacia. Gli studi di Caprara et al. (2005) hanno evidenziato come le convinzioni di *autoefficacia* sia *emotiva* (ossia quella legata alla capacità di gestire i propri affetti in contesti sia favorenti che sfavorenti) sia *interpersonale* (ossia la convinzione di avere la capacità di gestire bene rapporti interpersonali) predispongono maggiormente all'amicalità e alla prosocialità, influenzata, come abbiamo visto sopra, dalla prima.

²⁶ Idem.

²⁷ Cfr in particolare Feshbach, *Empaty: Development, training, Consequences* 1982.

²⁸ B. R. Burlerson, *Comforting messages: Features, functions, and outcomes*, in J. A. Daly & J. M. Wiemann (Eds.), *Strategic interpersonal communication*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994, pp. 135–161.

²⁹ Cfr. S. Bonino, *Altruisti per natura*, cit. p. 100.

Anche la flessibilità di pensiero è un elemento concernente la personalità che favorisce i comportamenti cooperativi: cooperare significa infatti tenere conto dell'altro e delle sue esigenze. I risultati di diverse ricerche hanno sottolineato la relazione tra flessibilità cognitiva e interazioni sociali cooperative sia nell'infanzia sia nell'adolescenza.³⁰

II.1.3 Empatia

Il termine *empatia* etimologicamente deriva dal greco *ev pathos* che letteralmente significa “dentro il sentimento”. L'*empathia* in Grecia era particolarmente usata per indicare lo stretto rapporto di partecipazione e di immedesimazione che a teatro legava lo spettatore all'attore. Successivamente la sua connotazione si è svincolata dall'ambito prettamente artistico e il termine oggi si usa genericamente per indicare chiunque sia in grado di comprendere le ragioni e i sentimenti dell'altro a tal punto da immedesimarsi con esso.

Gli studi di psicologia hanno evidenziato come nell'empatia possano essere individuati due componenti principali: una emotiva (che appunto determina il sentire e il condividere le emozioni dell'altro) e una di tipo cognitivo (che implica la capacità di comprendere ciò che gli altri pensano e provano proiettandosi in essi). Mentre in passato si tendeva a dare molto peso alla dimensione cognitiva, oggi la tendenza si è invertita, avendo gli studi più recenti dimostrato chiaramente la grande importanza della dimensione affettiva.³¹

Se andiamo infatti ad indagare l'uso del termine in ambito psicologico, notiamo che il termine *empathy* venne usato da Titchner nel 1909, che lo tradusse dal tedesco *Einfühlung*, che significa letteralmente “sentire dentro”. Se nel secolo precedente era usato specialmente per definire il godimento a livello estetico, per mostrare che quest'ultimo non era connesso solamente all'osservazione esterna ma era anche condivisione e partecipazione interiore che si manifestava davanti all'oggetto o alla persona contemplata, in ambito terapeutico venne

³⁰ Ibidem, p. 110.

³¹ Cfr. C. Pastorelli, G.M. Vecchio, C. Tramontano, *Empatia, ragionamento morale e prosocialità*, in G. Caprara, S. Bonino, cit., p. 106.

poi usato nel '900 per sottolineare il ruolo fondamentale dell'empatia tra paziente e terapeuta. A partire dagli anni '60 del '900 tuttavia l'attenzione è andata via via spostandosi dal piano affettivo a quello cognitivo, considerando l'importanza di entrare nella prospettiva dell'altro per sviluppare comportamenti empatici. Si è arrivati così a coniare il termine "cognizione empatica" (*empathic cognition*) e a porre l'accento su questa dimensione, considerandola quasi l'unica degna di essere indagata per far progredire gli studi in tale ambito. Tuttavia, gli studi più recenti hanno mostrato che la dimensione emotiva è, al contrario, quella maggiormente da tenere in considerazione perché, come dice Bonino, *l'empatia è sempre emotiva, poiché richiede sempre una condivisione emotiva, se pure con un diverso grado di sofisticazione nella mediazione cognitiva.*³² Essa può dunque generalmente manifestarsi sotto diverse forme che potremmo elencare in ordine progressivo dal minore al maggiore peso della componente cognitiva come:

- Contagio emotivo: esso nasce quando le emozioni degli altri con cui veniamo in contatto innescano in noi una serie di pensieri e sensazioni automatici che ci avvicinano a quel vissuto e ci fanno provare emozioni simili. È stato dimostrato che il contagio è presente sia negli animali sia nell'uomo, ne sono prova, per esempio, fenomeni quali il volo all'unisono di uno stormo di uccelli o il pianto contagioso di un bambino. In tal caso la mediazione cognitiva è quasi nulla.³³
- Preoccupazione/compassione per l'altro che soffre. Questo tipo di empatia è stata definita da De Waal come 'empatia cognitiva', che sarebbe un sentimento di dispiacere per l'altro che però non giunge a manifestarsi come condivisione di un medesimo stato interiore.³⁴

³² S. Bonino, *Contagio, empatia e comportamento prosociale*, in G.V. Caprara, cit., p. 25.

³³ Si vedano in particolare gli studi di Martin Hoffmann su tale punto.

³⁴ De Waal è un etologo e primatologo che ha studiato a lungo l'empatia. Cfr. De Waal, *Good Natured: The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals*, Harvard University Press, 1996 e più recentemente *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*, Garzanti 2011.

- *Perspective-taking* empatico: con tale termine si intende nella letteratura psicologica³⁵ l'assunzione di una prospettiva empatica, della capacità cioè di operare un decentramento dell'io ed entrare nella prospettiva altrui sul mondo, quella esperienza che il linguaggio comune indica con l'espressione "mettersi nei panni degli altri".

Date queste premesse appare evidente, e le ricerche lo confermano, che tale forma di empatia diventa uno dei fattori fortemente favorevoli comportamenti prosociali. Anche Caprara individua una relazione certa tra comportamento prosociale ed empatia, quella *particolare risonanza con l'esperienza affettiva delle altre persone che permette di avvicinarsi ai loro stati d'animo sino ad immedesimarsi con essi*.³⁶

Gli studi teorici sono poi corroborati da esperimenti a livello empirico: recenti ricerche hanno mostrato, per esempio, che i bambini della scuola primaria che mostrano comportamenti prosociali sono molto più empatici di altri, così come sono più socievoli e fiduciosi verso sé stessi. Bonino ricorda inoltre il nesso stretto che intercorre tra empatia e controllo dell'aggressività, dal momento che gli studi hanno dimostrato che la prima inibisce la seconda: *gli studi confermano che esiste un rapporto inverso tra empatia e atti come violenze, liti e violazioni delle norme sociali*.³⁷

Elementi di criticità

Assumendo questo punto di vista, di fatto, è come se ci trovassimo all'interno dell'altro. Tale movimento, tuttavia, è correlato al contesto personale e sociale in cui il soggetto è inserito e avviene secondo gradi e modalità differenti. Pinotti fa il seguente esempio: se colui che incontro ha appena perduto un figlio, come posso io che magari ho più figli e non ho mai dovuto affrontare una morte a mettermi completamente nei suoi panni?

Cerco di immaginare, come se fossi il mio amico, che cosa deve sentire dopo quella morte, immaginare come mi sentirei io, come sarebbero la mia vita e la mia esistenza, se dovesse

³⁵Si vedano, ad esempio, gli studi di Batson et al., (1997).

³⁶G.V. Caprara, *ibidem*, p. 15.

³⁷Cfr. Bonino, *Altruisti per natura*, cit., p. 69.

*capitarmi quel che è capitato a lui [...] Questa seconda posizione, pur essendo come la prima contrassegnata da un moto a luogo, è molto meno decentrata e conserva un decisivo riferimento all'ego.*³⁸

Proprio per questa indefinitezza della misura di immedesimazione nell'altro forse meglio sarebbe definire l'empatia, come fa Bonino, come *un essere partecipe* a ciò che prova e pensa l'altro, pur rimanendone distinto.³⁹ D'altronde concepire l'empatia come immedesimazione porta in sé troppe problematicità, come ben messo in evidenza dalla filosofia fenomenologica del '900, ed in particolare da Edith Stein, che ha dato un contributo notevole a codesti studi, a partire dalla sua tesi di laurea.⁴⁰ Allieva di Husserl e poi monaca carmelitana fino alla morte, avvenuta nel 1942 nel lager di Auschwitz dove era stata internata in quanto ebrea,⁴¹ Stein definisce l'empatia un sentire (*Fühlen*), in particolare un sentire dentro sé stessi la verità dell'altro (*Ein-fühlen*). Netto è il solco che la filosofa pone tra la semplice forma di entusiasmo per un altro o per altri e l'empatia che è qualcosa di molto più profondo che permette, laddove si manifesta, di capire l'altro e le sue emozioni; con essa, inoltre, si coglie a suo dire non solo il valore dell'altro ma anche quello proprio, si può cioè riconoscere l'io attraverso l'altro. Sarebbe proprio l'empatia, infine, attraverso questa esperienza del decentramento, a favorire una maggiore e più veritiera conoscenza del mondo: essa consente di comprendere che c'è qualcosa o qualcuno oltre il mondo che si vede con i propri occhi.⁴² Attraverso tali indagini Stein arriva a definire l'empatia come unico processo conoscitivo in grado di farci cogliere l'intersoggettività. Tuttavia – ed è qui che bisogna prestare particolare attenzione al suo discorso – Stein tiene a precisare che l'empatia non è definibile come

³⁸ A. Pinotti, *Empatia: destinazioni e aporie di un moto a luogo*, cfr. <http://www.coriscoedizioni.it/wp-content/uploads/2013/12/Pinotti.pdf>.

³⁹ S. Bonino, *Altruisti per natura*, cit., p. 56.

⁴⁰ E. Stein, *Das Problem der Einfühlung*, citata in A.M. Pezzella, *L'antropologia filosofica di Edith Stein. Indagine fenomenologica della persona umana*, Città Nuova, Roma, 2003, pp. 110-115. Si veda anche A. Ardigò, *Presentazione a E. Stein, L'empatia*, tr.it. Milano, Franco Angeli, 1997, p.13.

⁴¹ Edith Stein, *Storia di una famiglia ebrea*, p. 246, Città Nuova Editrice, Roma, 1992.

⁴² Il contributo fenomenologico della Stein si rivela prezioso perché mette a fuoco quella dimensione esistenziale che nessun funzionalismo o determinismo può neutralizzare: *l'esperire empatico* cfr. Stein, cit.

immedesimazione con l'altro. Essa ritiene che l'assimilazione tra atto empatico ed immedesimazione vada definita piuttosto *Uni-patia* (capacità di sentire le medesime cose): nell'empatia non ci sarebbe infatti fusione di due anime (immedesimazione appunto), bensì due individualità ben definite e distinte che si costituiscono soggettivamente in tale relazione. D'altronde non è stata la prima né l'ultima a porre questo tema. Già prima di lei Max Scheler nel 1923 aveva respinto l'idea di empatia come "immedesimazione" proprio perché nel processo di immedesimazione viene meno la differenza fra un soggetto e l'altro, e Alfred Schütz nel 1932 aveva ribadito che i vissuti dell'altro non ci sono immediatamente accessibili. Anche la tradizione fenomenologica successiva, con autori molto noti quali Paul Ricœur o Emmanuel Lévinas, che in controtendenza con la tradizione sopracitata vede l'esperienza dell'altro addirittura come irruzione traumatica e conflittuale, hanno cercato di dimostrare che è praticamente impossibile arrivare a un'autentica comprensione dell'alterità dell'altro.⁴³ Inoltre, come per le manifestazioni prosociali, è stato dimostrato che, anche per la manifestazione delle competenze empatiche, esiste una variabilità individuale che sfugge alla ricerca, e che può essere attribuibile sia a fattori biologici sia a fattori connessi al contesto sociale. Inoltre, come la prosocialità, anche l'empatia per crescere è legata a molte variabili dipendenti dalle modalità e dai tempi dello sviluppo della capacità cognitive e affettive del bambino.⁴⁴

Quale che sia il grado di empatia che una persona sviluppa, è comunque certo che l'origine di quest'ultima è connessa con l'attribuzione di un valore positivo a tale atteggiamento, con le convinzioni personali di efficacia: solo in tal caso aumenta anche la percezione positiva di sé stessi e, connessa a quest'ultima, il desiderio di fare il bene.

⁴³ Cfr. l'articolo di Pinotti, cit. Si vedano gli studi di P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Mi, 1993 e di E. Lévinas, *Tra noi*, Jaca Book, Mi, 2002.

⁴⁴ Cfr. M. Vecchione e L. Picconi, *Differenze di età e di genere nella condotta prosociale*, in G.V. Caprara, S. Bonino cit., 2006, pp. 59-75.

Tuttavia, quand'anche il soggetto a livello cognitivo pensasse l'empatia in maniera assolutamente positiva, ciò non lo esimerebbe da provare in alcuni casi disagio o timori nel mettere in atto comportamenti empatici. Come ha ben analizzato Bonino, connessi all'empatia vi sono non solo rappresentazioni positive, ma anche timori.⁴⁵

È il caso, per esempio, di quei movimenti empatici verso chi soffre che possono però riattivare nell'individuo ricordi ormai superati di dolori passati, che riacuiscono le passate esperienze traumatiche e gettano l'individuo in una nuova incertezza. Ancora, in soggetti particolarmente fragili o che vivono momenti di difficoltà i comportamenti empatici possono parere impossibili da mettere in pratica. E questi sono solo alcuni casi in cui il dolore altrui genera disagio e desiderio di allontanarsi, atteggiamento che la ricerca mostra più presente nella popolazione femminile, mentre i maschi sembrano maggiormente capaci di selezionare quando mettere in atto comportamenti di tipo empatico e quando evitarli.⁴⁶

II.1.4 Valori

Sulla correlazione tra valori e prosocialità si sono soffermati in particolare Capanna e Vecchione.⁴⁷ Il concetto di “valore” è stato utilizzato dagli studiosi delle scienze sociali per spiegare una vasta gamma di comportamenti e fenomeni, ponendo l'accento talvolta sulla valenza collettiva dello stesso e talaltra invece sul valore sviluppato dal singolo, anche in antitesi con la comunità di riferimento.

Gli autori che maggiormente si sono occupati di questo tema sono Shalom Schwartz e, sulle sue orme, Milton Rokeach. Rokeach definisce un valore come un *convincimento permanente per cui uno stile particolare di vita o una particolare finalità dell'esistenza è preferibile* ad un

⁴⁵ Cfr. S. Bonino, “I timori dell'empatia”, in *Altruisti per natura* cit. p. 63ss.

⁴⁶ Bonino analizza dettagliatamente i casi in cui i soggetti mettono in atto difese contro la condivisione e mostra disagio personale (idem, pp. 66-68).

⁴⁷ C. Capanna, M. Vecchione, “Valori e prosocialità”, in G.V. Caprara, S. Bonino, cit., pp. 91-103.

altro stile di vita.⁴⁸ A differenza di un atteggiamento, che è sempre collegato ad una determinata situazione, i valori si riferiscono a credenze generali e trascendono le specifiche situazioni, e allo stesso modo si scostano dai desideri che si riferiscono a una dimensione transitoria e contingente. Egli inoltre ha catalogato i valori dividendoli in due categorie: terminali – che sono gli obiettivi e le finalità della vita a lungo termine - e strumentali – che sono invece quelli funzionali a raggiungere i valori terminali (per fare un esempio, l'ambizione è un valore strumentale al valore terminale del conseguire successo). Rokeach ha anche sottolineato come sia necessario parlare più che di un valore singolo di un sistema di valori plurimi e correlati tra loro. Nonostante i valori siano generalmente stabili, il sistema è dinamico, perché suscettibile di modifiche e cambiamenti nel corso di una vita: tale dinamismo è ciò che permette ad una società di evolvere e mutare. In tale sistema i valori sono poi ordinati gerarchicamente dal singolo individuo che definisce priorità proprie (si pensi, ad esempio, all'orientamento sessuale, alle credenze religiose, all'orientamento politico, etc.).

Nella *Teoria della struttura psicologica universale dei valori*⁴⁹ invece Schwartz mostra l'esistenza di un sistema motivazionale comune agli individui di diverse culture che guida le scelte individuali. Con tale teoria egli porta avanti il discorso di Rokeach, che non si era soffermato ad analizzare la relazione che può intercorrere tra i diversi valori. Nello schema sottostante è illustrata la struttura di tale sistema valoriale, in cui i valori:

- costituiscono il patrimonio condiviso di principi e obbligazioni, trasmessi di generazione in generazione, a fondamento dell'ordine sociale;
- si riferiscono a ciò che le persone considerano importante;
- variano nella priorità a loro assegnata.

⁴⁸ M. Rokeach, *The nature of human values*, New York, Free Press, 1973, p. 5ss.

⁴⁹ S. Schwartz, *Universals in the content and Structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries*, in M.P. Zanna (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 25, Academic Press, New York, 1992, pp. 1-65.

Il sistema proposto da Schwartz è composto da dieci valori terminali e dai loro relativi valori strumentali, la cui definizione è riportata nella Tabella II.1.

Nella figura II.1 si evidenzia invece l'articolazione del sistema: la relazione tra i valori è in funzione della loro distanza rispetto alla circonferenza. Valori più simili tra di loro si trovano in posizioni adiacenti, mentre i valori che non sono uno accanto all'altro sono tanto più divergenti quanto più sono lontani.

Si possono dunque postulare due assi principali:

1. Auto affermazione / auto trascendenza:

si situano lungo la direzione dell'auto affermazione i valori del potere, dell'edonismo e del successo, che hanno come priorità il perseguimento di interessi personali; lungo la direzione dell'auto trascendenza si sviluppano invece quelli dell'universalismo e della benevolenza, il cui fine è il benessere altrui.

2. Apertura / conservatorismo:

valori quali l'autodirezione e la stimolazione tendono ad una maggiore apertura al cambiamento, mentre la sicurezza, la tradizione e il conformismo producono una certa resistenza al cambiamento.

<i>Valore</i>	<i>Definizione</i>	<i>Valori Strumentali</i>	<i>Contesto di Soddisfazione</i>
Universalismo	Apprezzamento e protezione degli individui e dell'ambiente, comprensione e tolleranza	Giustizia Sociale, Ecologismo, Uguaglianza, Tolleranza	Gruppi Organismo
Benevolenza	Preservazione e miglioramento del benessere delle persone con cui si è in contatto	Supporto, Onestà, Comprensione	Organismo Interazione Gruppi
Conformismo	Limitazione ad azioni, inclinazioni e impulsi che possono nuocere ad altri o violare le aspettative e norme sociali	Educazione, Obbedienza, Onore	Interazione Gruppi
Tradizione	Rispetto e accettazione di idee e pratiche proprie della cultura e della religione di riferimento	Umiltà, Devozione, Accettazione	Gruppi
Sicurezza	Armonia e stabilità della società, delle relazioni interpersonali e di se stessi	Ordine, Rispetto, Sicurezza	Interazione Gruppi
Potere	Controllo degli altri, status sociale e prestigio	Potere Sociale, Ricchezza, Autorità	Interazione Gruppi
Successo	Affermazione personale e dimostrazione delle proprie competenze	Ambizione Competenza	Interazione Gruppi
Edonismo	Ricerca del piacere e della gratificazione	Piacere, Divertimento, Leggerezza	Organismo
Stimolazione	Eccitazione e ricerca di novità	Audacia, Eccitazione, Sfida	Organismo
Autodirezione	Pensiero autonomo e scelte indipendenti di comportamento	Creatività, Curiosità, Libertà	Organismo Interazione

Tabella II.1: Sistema dei valori proposto da Schwartz (Sofia Scatena, 2018,

<https://psynaction.wordpress.com/2018/01/19/il-sistema-dei-valori/>)



Figura II.1: la struttura del sistema dei valori nella teoria di Schwartz 1992 (G.M. Vecchio, Educare alla prosocialità, come attivare modelli di relazioni sociali positive, 2014, Pearson Academy, <https://it.pearson.com>italy>pearson-italy>pdf>).

I valori personali sono risultati, in diverse ricerche, particolarmente significativi nel determinare comportamenti prosociali. In particolare, dalle ricerche di Schwartz continuate anche nel decennio successivo, si è notato che la dimensione *autoaffermazione vs. autotrascendenza* è risultata quella maggiormente implicata nei comportamenti prosociali; infatti, i valori dell'autotrascendenza sono alla base della maggioranza delle condotte prosociali:

- il valore della benevolenza ritiene prioritario il benessere del proprio gruppo, privilegia l'aiuto e la lealtà verso le persone più vicine e viene trasmesso prevalentemente in famiglia e nei gruppi primari;
- il valore dell'universalismo si riferisce al benessere di tutti, privilegia l'eguaglianza, la giustizia sociale, la tutela della natura e dell'ambiente; probabilmente emerge e può

essere trasmesso in modo efficace in contesti relazionali più estesi, scelti sulla base della condivisione di idee e comportamenti.⁵⁰

Anche le indagini di Capanna e Vecchione, che hanno studiato un campione di oltre 1500 soggetti con la tecnica dello *scaling multidimensionale* e della *correlazione*, hanno confermato tali conclusioni, sottolineando come i comportamenti altruistici sono incompatibili con valori quali potere e successo; allo stesso modo ad una accentuazione del valore della sicurezza, che si preoccupa dell'incolumità del sé e dei propri cari, corrisponde, secondo tale ricerca, un certo grado di chiusura ed indifferenza nei confronti dell'altro.⁵¹

Per concludere dunque, se la genetica e la biologia possono avere un certo peso nella messa in atto di comportamenti prosociali, anche tale predisposizione, se non è supportata dalla costruzione di un sistema valoriale che prediliga la benevolenza e l'universalismo, non genererà comportamenti così virtuosi come ci si potrebbe aspettare.

In tal proposito, vivendo noi in una società complessa e fortemente orientata su valori inerenti la sfera dell'autoaffermazione (potere, successo, edonismo), è massimamente importante che le agenzie educative, quali la scuola e la famiglia, orientino il bambino nell'acquisizione di valori altri che permettano anche una maturazione nella dimensione prosociale, che favoriscano nell'individuo l'apertura all'altro e l'impegno generoso per il bene comune.⁵²

⁵⁰ S. Schwartz, *Universalism values and the inclusiveness of our moral universe*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 2007, pp. 711–728. <https://doi.org/10.1177/0022022107308992>

⁵¹ C. Capanna, M. Vecchione, , “Valori e prosocialità”, in G.V. Caprara, S. Bonino, cit., pp. 91-103.

⁵² Cfr. anche S. Bonino, *Altruisti per natura*, cit., pp. 101-103.

II.2 Fattori esterni

Tra i fattori esterni all'individuo vengono di seguito analizzati gli stili educativi e i modelli culturali.

II.2.1 Stili educativi

Uno degli elementi maggiormente messi in evidenza per lo sviluppo di comportamenti prosociali è senza dubbio l'aver sperimentato sin dai primi giorni di vita un atteggiamento accudente ed affettuoso da parte delle figure di riferimento. Non si tratta della possibilità che si fornirebbe al bambino di costruirsi un modello di comportamento da imitare quanto piuttosto, come messo in evidenza dalla psicologia del profondo, di sperimentare una relazione affettiva che permetta la costruzione del sé e che induca una tale fiducia nel bambino da impedirgli di maturare sentimenti di ostilità o timore nei confronti dell'altro: *la fiducia, sia in sé che negli altri, è il frutto di un buon rapporto affettivo.*⁵³

Crescendo, nel processo di acquisizione di una progressiva autonomia, il bambino si trova a dover affrontare diverse scelte personali che dipendono anche dai diversi stili educativi sperimentati sia in ambito familiare sia in ambito scolastico. Le ricerche dimostrano che uno stile educativo autorevole, capace di combinare regole e dinamiche finalizzate al controllo con pratiche quali una buona comunicazione e una dimensione affettiva soddisfacente, è quello che maggiormente permette al figlio di sviluppare comportamenti cooperativi e non competitivi. Modelli autoritari, che veicolano atteggiamenti ostili e poco flessibili, favorirebbero invece lo sviluppo dell'aggressività, mentre una educazione troppo permissiva, priva di regole, non favorirebbe lo sviluppo dell'autocontrollo e quel superamento

⁵³ Ibidem, p. 104.

dell'egocentrismo necessario per sviluppare l'attenzione verso gli altri, mentre alimenterebbe atteggiamenti impulsivi e irascibilità.

L'autorevolezza deve combinarsi con un'educazione capace di rendere consapevole il bambino della responsabilità delle sue azioni: se il bambino prende coscienza delle conseguenze delle sue azioni che possono riflettersi su terzi, sarà più incoraggiato ad evitare comportamenti deleteri e a mettere in atto comportamenti, almeno non lesivi delle personalità altrui e, successivamente, sempre più aperti all'altro. In tale direzione le tecniche disciplinari più funzionali sono dunque quelle induttive, che spingono alla consapevolezza e anche alla riparazione (dalla richiesta di scuse dei danni arrecati all'azione per favorire i terzi).⁵⁴

Anche le dinamiche espressive influenzano l'emotività e le scelte dei bambini, in un rapporto reciproco: diversi studi evidenziano il rapporto che esiste tra l'espressività dei genitori e le risposte più o meno empatiche dei figli: più l'espressività è positiva più l'empatia cresce.⁵⁵

Tutto ciò presuppone, evidentemente, una presenza costante e assidua delle figure di riferimento, che favorisca l'instaurarsi di una relazione solida con il bambino: gli studi evidenziano che più la relazione è solida, soprattutto quella in ambito familiare, meno i bambini saranno inclini a mettere in atto comportamenti conflittuali o condotte antisociali.

II.2.2 Modelli culturali

Nella società occidentale, assai complessa perché molto articolata e differenziata al suo interno, vige una pluralità di modelli culturali, peraltro soggetti a una continua e rapida evoluzione. In questa pluralità di fondo, agiscono anche altre variabili personali, quali il contesto sociale in cui il bambino vive e le persone con cui si relaziona, nella famiglia, nella scuola, nei gruppi di pari frequentati in ambiti quali, per esempio lo sport o la musica. Tutte le persone che si prendono cura del bambino e che interagiscono quotidianamente con lui

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ V. Mestre, A. M. Tur, P. Samper, M.J. Nacher, M.T. Cortes, *Stili educativi e condotta prosociale*, in G.V. Caprara, S. Bonino, cit., p. 135-156.

forniscono, assieme ai rinforzi positivi, importanti modelli di comportamento e propongono degli standard a cui adeguarsi.⁵⁶ Quanto più avranno agito modelli che offrono modelli positivi tanto meno verranno messi in atto quelli che Bandura chiama i *meccanismi di disimpegno morale*, ragionamenti cioè che giustificano comportamenti non in linea con i propri valori o con quelli della comunità di riferimento o con le richieste che arrivano dal contesto e che, non facendo sentire in colpa il soggetto perché non attua comportamenti prosociali, lo pongono appunto al riparo dal disagio e dal malessere legati ai sensi di colpa.⁵⁷

II. Esperienze dirette

Tutte le esperienze orientate ad acquisire comportamenti prosociali vanno a rinforzare e consolidare i modelli di comportamento che diventano via via acquisiti e interiorizzati, incrementando la stabilità e la coerenza del soggetto. Diverse ricerche mostrano che maggiori sono le occasioni di mettere in atto comportamenti prosociali in ambienti ricchi di stimoli, anche al di fuori dell'ambito scolastico, maggiore è la motivazione che acquisisce il soggetto nel promuovere e mettere in atto, anche una volta diventato adulto, tali comportamenti.

Basti pensare, per fare qualche esempio, alle esperienze fatte nell'ambito dello sport o della musica, specialmente laddove esse prevedono interazioni di gruppo (gioco di squadra, lavoro d'orchestra): sono situazioni che si configurano come "palestre" di prosocialità; vi si impara la cooperazione nell'ottica del raggiungimento di un obiettivo, lo sviluppo di capacità decisionali, la capacità, necessaria per rimanere parte del gruppo, di mediare in situazioni conflittuali e di gestire le proprie emozioni in modo da non sopraffare gli altri.

Anche per questo motivo tali esperienze dovrebbero essere potenziate nella scuola primaria, auspicio che non ha ancora trovato piena realizzazione. Alcuni sforzi stanno andando in tale

⁵⁶ M. Vecchione, L. Picconi, *Differenze di età e di genere nella condotta prosociale*, in G.V. Caprara, S. Bonino, cit., p. 59-75.

⁵⁷ Cfr. A. Bandura, *Moral disengagement*, 2011.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9780470672532.wbep165>.

direzione, ma non sono sufficienti: la recente legge statale che presuppone la presenza dell'insegnante di educazione motoria non solo nella scuola secondaria, ma anche nella scuola primaria nelle classi di quarta e di quinta,⁵⁸ recepita a livello regionale nel 2022 e che sarà applicata a partire dall'anno 2023/24, per esempio, potrebbe costituire un passo in avanti, ma molto potrebbe essere ancora fatto con una formazione più specifica degli insegnanti di classe che garantiscono la continuità educativa e l'interdisciplinarietà. Ancora meno potenziato è l'insegnamento della musica nella scuola primaria, nonostante diverse ricerche abbiano mostrato le ricadute estremamente positive sullo sviluppo di tutta l'area emotiva attraverso l'esperienza musicale sia attiva sia passiva; al momento attuale l'insegnamento e l'esperienza musicale resta spesso demandata alla buona volontà di insegnanti che potenziano i curricula tradizionali con progetti esterni, qualora le finanze dell'istituzione lo permettano.

Anche per questi motivi, diventa fondamentale orientare l'azione didattica in classe verso un maggior sviluppo della prosocialità coinvolgendo tutte le discipline, affinché, attraverso le esperienze messe in atto in aula, chi non riceve molti stimoli extrascolastici possa comunque progredire verso un maggior benessere e una più proficua gestione del sé e una migliore relazione con gli altri.

⁵⁸ Legge n° 234 del 30 dicembre 2021 (Legge di Bilancio Valle d'Aosta 2022).

CAPITOLO TERZO

MODELLI DI RIFERIMENTO

III.1 L'urgenza di nuovi modelli educativi. Il quadro di riferimento in Valle d'Aosta

Specialmente in un tempo post-pandemico come il nostro, in cui le recenti ricerche mostrano che il disagio a scuola è cresciuto in maniera esponenziale e può compromettere in maniera importante l'adeguata acquisizione dei contenuti e il benessere personale, che deve sempre costituire il principale fondamento su cui poggia qualsivoglia azione didattica, si rende necessaria l'applicazione di modelli di apprendimento che tengano conto della dimensione emotiva e sociale dell'individuo e che presuppongano una didattica basata su una visione olistica della persona umana.

Già nel 2018 l'OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità metteva in luce un aumento dei disturbi depressivi nell'età evolutiva, che hanno determinato richieste sempre più frequenti di interventi psicologici sui singoli discenti, con i conseguenti riconoscimenti di *bisogni educativi speciali* (BES) e stesura di *piani educativi individualizzati* (PEI)⁵⁹; dopo gli anni COVID molte ricerche hanno mostrato con dati aggiornati che tali fenomeni sono cresciuti in maniera esponenziale. La conseguenza immediata della manifestazione di tale disagio, già in nuce nella scuola primaria e che esplode poi nella scuola secondaria di primo e secondo grado, è anche e soprattutto la dispersione scolastica.

Una ricerca sul campo di Francesca Bracci e Teresa Grange del 2017⁶⁰ ha analizzato e mostrato l'incidenza del fenomeno nella scuola media valdostana in un'epoca precedente alla pandemia. I dati messi a disposizione dal SREV (Struttura regionale per la Valutazione del Sistema Scolastico della Valle d'Aosta) relativi al 2022 mostrano che la curva di incidenza

⁵⁹ Tali acronimi stanno per “Bisogni educativi speciali” e “Piano Educativo Personalizzato”, e sono variamente finalizzati alla messa in atto di misure capaci di aiutare ogni singolo alunno ad affrontare i compiti richiesti.

⁶⁰ Cfr. per esempio l'articolo di F. Bracci, T. Grange, “Disagio e dispersione scolastica. Una ricerca sul campo”, in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, Suor Orsola University Press, 2017.

della dispersione è ancora molto alta: essa rimane un elemento di forte criticità, soprattutto se messa a confronto con i dati relativi all'Italia Settentrionale.⁶¹

Dopo anni di insegnamento sbilanciato sull'asse cognitivo, di cui unico fine è l'apprendimento mnemonico e canonico di contenuti prefissati, diventa dunque sempre più necessario stabilire un patto di collaborazione tra attori operanti nella scuola e psicologi dello sviluppo, in vista dell'individuazione di pratiche funzionali a trovare forme di integrazione della dimensione socioaffettiva con quella cognitiva, per suscitare quella che Daniela Lucangeli - psicanalista dello sviluppo che lavora in tal direzione con un pool di docenti all'Università di Padova -, chiama "l'emozione di apprendere",⁶² e, si potrebbe aggiungere, di insegnare.

Tale emozione deve infatti nascere, o meglio ri-nascere, prima di tutto nel cuore degli insegnanti. Anche in questa categoria, infatti, si manifestano sintomi depressivi per la scarsa incidenza dell'azione educativa o per la difficoltà di operare in classi percepite come "difficili", in cui il rischio di cadere nell'effetto *burnout* diventa molto realistico, con conseguenti gravi ricadute sul clima e sulle relazioni interpersonali tra pari e tra studenti e docenti. Una ricerca dell'università di Bologna ha studiato i nessi molto stretti tra intelligenza emotiva e il fenomeno del burnout professionale negli insegnanti della scuola primaria, mostrando che lavorare sull'intelligenza emotiva riduce lo stress e produce maggior soddisfazione personale nel docente, e produce un conseguente miglioramento sul clima di lavoro nell'ambiente educativo in cui si opera.⁶³

Il capitolo che segue illustra alcuni modelli teorici che, se applicati, permetterebbero di agire in maniera preventiva, in vista non solo, dunque, di un maggior benessere scolastico ma anche

⁶¹ Cfr. *Memento statistico della scuola valdostana 2022*. <https://www.regione.vda.it/istruzione/srev/default.iaspx>.

⁶² D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, 2019.

⁶³ G. Mancini, N. Righi, E. Trombini, L. Biolcaati, *Intelligenza emotiva di tratto e burnout professionale negli insegnanti di scuola primaria. Una rassegna sistematica della letteratura*, 2022. <https://journals.francoangeli.it/index.php/riboa/article/view/13705/1332>.

di un maggior successo formativo, con una conseguente drastica riduzione della dispersione scolastica. Non sono modelli nuovi, anzi ben noti a chi opera nel quadro della ricerca scientifica di ambito psicologico e pedagogico. Tuttavia, manca ancora tutta una letteratura che mostri la ricaduta a livello sistematico tali modelli nella realtà della scuola, già nella scuola primaria e poi massimamente nella scuola secondaria. Le nuove criticità e le recenti istanze sociali di cui abbiamo parlato sopra hanno indotto, certamente, molti insegnanti a migliorare le proprie pratiche educative andando in questa direzione; tuttavia, si è trattato quasi esclusivamente di azioni intraprese a titolo personale, mentre si auspicherebbe una svolta più globale e sistematica, capace di mutare in profondità la scuola e rinnovarla in una direzione di una maggior efficacia formativa.

Si presentano quindi, nelle prossime pagine, non solo il quadro teorico di tali modelli ma anche qualche applicazione pratica⁶⁴ che possano mostrarne l'efficacia profonda.

⁶⁴ Cfr. Capitolo IV.

III.2 I MODELLI

III.2.1 Modello CASEL

Il CASEL (Collaborazione per l'apprendimento accademico, sociale ed emotivo)⁶⁵ è un programma che parte dal presupposto che l'apprendimento sociale ed emotivo (SEL, *Social and Emotional Learning*) è parte integrante dello sviluppo umano. Esso è finalizzato ad aiutare educatori e insegnanti a rendere tale apprendimento parte integrante dei *curricula* scolastici, dalla scuola materna fino alla scuola secondaria di secondo grado.

Finalità generali

L'obiettivo del modello CASEL è quello di proporre un apprendimento che sia “accademico, sociale ed emotivo”, espressione con cui si intende, generalmente, una forma olistica di educazione che vuole coniugare gli apprendimenti e i contenuti (“apprendimento accademico”) con la dimensione emotiva del singolo (“apprendimento emotivo”) e la dimensione relazionale (“apprendimento sociale”), affinché i bambini e i ragazzi trovino l'equilibrio di cui hanno bisogno e progrediscono in un clima disteso e cooperativo. Si tratta di un processo che permette ai bambini di acquisire e applicare conoscenze, abilità e competenze per sviluppare delle personalità in grado di conoscere e gestire le proprie emozioni, vivere delle relazioni positive e aperte all'altro, prendere decisioni responsabilmente e consci delle conseguenze, raggiungere gli obiettivi prefissati. Esso è stato messo a punto anche per prevenire i disagi e i comportamenti a rischio che nell'infanzia si manifestano principalmente nelle forme del bullismo, ma che possono successivamente

⁶⁵ La sintesi presente in questo capitolo è tratta principalmente dalla *2015 CASEL GUIDE. Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and High School Edition*. Cfr. www.CASEL.org.

sfociare in violenze fisiche e psicologiche, abuso di sostanze o forme più o meno gravi di isolamento sociale.

Il modello prevede un'organizzazione del lavoro in aula finalizzato ad aiutare bambini e bambine ad affrontare positivamente le sfide della vita, per sviluppare allo stesso tempo:

- l'area cognitiva, con l'obiettivo di imparare contenuti rilevanti dal punto di vista epistemologico;
- l'area linguistica, per apprendere un linguaggio efficace in grado di esporre i contenuti previsti, ma anche raccontare e raccontarsi agli altri;
- l'area relazionale, affinché lo studente impari a costruire relazioni positive, comprendere sempre più le necessità degli altri fino a sviluppare empatia, coltivare rapporti interpersonali costruttivi, sia con i pari sia con gli adulti.

Le ricerche mostrano che un'istruzione che promuove il SEL ha un impatto positivo su un'ampia gamma di risultati, includenti sia il rendimento scolastico sia la creazione di relazioni sane e l'accrescimento del benessere mentale. Come ha sottolineato Elias nel 2003, *quando l'apprendimento accademico e socio-emotivo diventano entrambe parti del far scuola, gli studenti sono più motivati a ricordare e utilizzare ciò che è stato loro insegnato. Inoltre, si incorpora nella loro educazione un senso di responsabilità, cura, e preoccupazione per il benessere altrui, così come per il proprio. L'apprendimento, perciò, può dirsi toccare "la testa" ed il "cuore" ed il risultato nelle classi è che funzionano meglio e gli studenti sono più consapevoli.*⁶⁶

⁶⁶ M.J. Elias, *Academic and social-emotional learning. Report: Educational Practices*, 11, The International Academy of Education, IAE, 2003, p. 1.

Obiettivi specifici

Il CASEL si basa principalmente sull'acquisizione di cinque macro-competenze (cfr. figura III.1):

1. *AWARENESS* - AUTOCONSAPEVOLEZZA

Essa consiste nella capacità di riconoscere e denominare pensieri e sentimenti, proprio e altrui; la ricaduta a livello comportamentale di tale autoconsapevolezza è la capacità di valutare i propri punti di forza e i propri limiti, con un atteggiamento costruttivo di fiducia e ottimismo.

2. *SELF-MANAGEMENT* - AUTOGESTIONE

Essa consiste nella capacità di regolare le proprie emozioni, i propri pensieri e comportamenti in modo efficace e in diverse situazioni. Implica la capacità di gestire lo stress, controllare gli impulsi, motivare sé stessi e saper programmare in modo funzionale il percorso e le attività finalizzate al raggiungimento dei propri obiettivi.

3. *SOCIAL AWARENESS* - CONSAPEVOLEZZA SOCIALE

Essa si manifesta nella capacità di comprendere il punto di vista dell'altro e provare per lui empatia, indipendentemente dalla sua estrazione sociale o dalla sua cultura. Presuppone inoltre la comprensione delle regole di comportamento e delle leggi che stanno alla base di vari contesti sociali, e di riconoscere la famiglia, la scuola e la comunità come risorse importanti.

4. *RELATIONSHIP SKILLS* o ABILITA' RELAZIONALI

Si basano sulla capacità di stabilire e mantenere nel tempo relazioni gratificanti con individui e gruppi di diversa natura, sapendo anche chiedere aiuto qualora necessario. Tali abilità si manifestano in comportamenti empatici, cooperativi e che presuppongono il rispetto dell'altro, in pensieri capaci di includere la diversità e concepirla come una risorsa, e nel desiderio e nella messa in pratica di azioni finalizzate a risolvere i conflitti interpersonali.

5. *RESPONSIBLE DECISION MAKING* – ASSUNZIONE DI DECISIONI RESPONSABILI

Essa consiste nella capacità di prendere decisioni e fare scelte costruttive e rispettose delle norme vigenti, della morale condivisa e dell'altro, valutando bene le conseguenze delle proprie azioni, anche in relazione alle altre persone.

A questa si associa la capacità di decidere in ambito scolastico e sociale e di contribuire al benessere della scuola e della comunità.



FIGURA III.1: Social & Emotional Learning (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>).

Per ciascuna delle aree descritte (figura III.1), in un'ottica di sviluppo armonico della personalità e della mente dello studente, Elias ha proposto un'applicazione dell'*Academic and social-emotional learning* declinando alcuni comportamenti virtuosi corrispondenti alle aree suddette. Se ne elencano alcuni qui di seguito:⁶⁷

1. Gestione delle proprie emozioni;
2. Regolamentazione dei propri sentimenti in modo che essi favoriscano piuttosto che impediscano la gestione delle situazioni;
3. Capacità di definire in modo preciso le circostanze in cui ci si trova in modo da poter intervenire in maniera efficace;
4. Definizione di obiettivi e piani di lavoro, per raggiungere specifici risultati a breve e a lungo termine;
5. Capacità di risolvere i problemi in modo creativo, attraverso l'esplorazione di modalità alternative di lavoro, divergenti rispetto ai consueti processi di insegnamento-apprendimento e capaci di individuare nuove modalità di superamento degli ostacoli;
6. Empatia;
7. Desiderio e realizzazione di comportamenti in cui ci si prende cura degli altri;
8. Comunicazione efficace, attraverso l'uso di abilità verbali e non verbali per esprimere sé stessi e promuovere scambi efficaci con gli altri;
9. Capacità di costruire relazioni - stabilire e mantenere legami sani e gratificanti con gli individui e i gruppi;
10. Abilità di negoziazione, affinché i conflitti siano risolti pacificamente;
11. Rifiuto consapevole di comportamenti indesiderati, pericolosi e amorali o disonesti;
12. Riconoscimento della necessità di essere aiutati;

⁶⁷M.J. Elias, cit, p. 5.

13. Riconoscimento del valore delle regole condivise e dei codici di comportamento e rispetto degli stessi.

Lavorando su questi obiettivi, si possono mettere in atto pratiche didattiche finalizzate contemporaneamente al successo formativo e al mantenimento e/o accrescimento del benessere scolastico.

Progressività

Denham e Brown hanno sottolineato l'importanza di *descrivere i fenomeni di sviluppo del SEL in termine di compiti chiave che i bambini devono affrontare in ogni periodo di sviluppo.*⁶⁸

Nella prima infanzia le competenze di SEL sono organizzate soprattutto intorno ai compiti dello sviluppo sociale, che richiedono ai bambini di partecipare in modo positivo e di gestire le proprie emozioni nell'interazione sociale. In un contesto nuovo per il bambino, quali possono essere l'asilo nido e la scuola dell'infanzia, i compiti proposti e monitorati potranno dunque essere, per esempio, relativi al rispetto di alcune regole fondamentali concernenti la condivisione dello spazio, le dinamiche tipiche dell'interazione tra pari e tra bambini e adulti di riferimento (aspettare il proprio turno, seguire le indicazioni della maestra, ascoltare gli altri, ecc.), l'apprendimento del *cooperative-learning* attraverso il gioco (rispettare il proprio ruolo, ecc.).

Con la crescita del bambino i compiti chiave dello sviluppo cambiano e si complessificano: il bambino è ora sollecitato a sviluppare la capacità di includere e accettare l'altro nel gruppo dei pari, e soprattutto a saper gestire e a esprimere le proprie emozioni. Dal punto di vista meramente cognitivo poi, i bambini sono chiamati a impegnarsi in compiti scolastici molto

⁶⁸ S. Denham, A. Brown, "Plays Nice with others", *Social-emotional learning and Academic success. Early education and Development*, 21(5), pp. 652-680, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409289.2010.497450>.

più complessi, come studiare discipline nuove, imparare a passare da una disciplina all'altra, gestirsi il tempo di lavoro scegliendo strategie efficaci e funzionali ai risultati attesi.

*Questi compiti di sviluppo sono tappe di riferimento importanti per valutare a quale stadio dell'apprendimento socio-emotivo si trova il bambino; è dentro questi compiti evolutivi che operano tutte le componenti dell'apprendimento socio-emotivo.*⁶⁹

Se prendiamo in considerazione nuovamente le macroaree, dunque, ad età diverse ci saranno possibilità di sviluppo differenti:

1. *AWARENESS* - AUTOCONSAPEVOLEZZA

Measelle, Ablow, Philip Cowan e Caroline Cowan hanno dimostrato che sebbene i bambini in età prescolare abbiano già un senso del sé definito, gran parte del loro sviluppo si verifica nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, dove le convinzioni di auto-efficacia per i bambini assumono via via una rilevanza crescente.⁷⁰

2. *SELF-MANAGEMENT* - AUTOGESTIONE

Il riconoscimento delle proprie emozioni, la gestione dello stress, la perseveranza di fronte agli ostacoli nel raggiungere gli obiettivi diventano fondamentali durante la scuola primaria, dove inizia ad esserci la necessità di coniugare tutti questi elementi con il successo scolastico. Alcuni studiosi ritengono infine che la gestione del sé comprenda anche la capacità di auto-motivarsi e di stabilire obiettivi.⁷¹

3. *SOCIAL AWARENESS* - CONSAPEVOLEZZA SOCIALE

La consapevolezza sociale, come sopra definita, diventa nella scuola primaria oggetto di grande attenzione, in ottica anche di prevenzione dei problemi di condotta scolastica e sociale. Viceversa, una scarsa consapevolezza sociale, che si manifesta nell'incapacità di interpretare

⁶⁹M.J. Elias, cit., pp. 5ss.

⁷⁰J.R. Measelle, J.C. Ablow, P.A. Cowan, C.P. Cowan, *Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview*, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06177.x>.

⁷¹ Si pensi all'equipe di J.E. Zins (Cfr. Deahm cit., p. 7).

le emozioni altrui o di interagire in maniera funzionale all'apprendimento, può rendere la classe un luogo confusionario e opprimente.⁷²

4. *RELATIONSHIP SKILLS* o ABILITA' RELAZIONALI

Sin dalla scuola dell'infanzia, l'azione educativa può prevedere attività finalizzate a sviluppare queste abilità che si manifestano nella disponibilità a mettere in atto tutte quelle competenze che si definiscono genericamente "prosociali", come spiegato nel primo capitolo. Esempi ne sono comportamenti virtuosi quali la manifestazione del desiderio di ascoltare e includere bambini e/o gruppi di pari, saper esprimere apprezzamento per il successo di un altro o contenere l'ira quando il compagno è oppositivo.

Altre abilità concernenti questo ambito, che si sviluppano nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, riguardano la capacità di comunicare in modo assertivo (quando per esempio si riesce a non cedere alla pressione dei pari quand'essi inducono a trasgredire o a mettere in atto comportamenti rischiosi o non rispettosi delle regole e degli altri) e di mediare, negoziando, per ottenere un'ottimizzazione dei risultati, quand'anche questi non corrispondano alle proprie aspettative.⁷³

5. *RESPONSIBLE DECISION MAKING* – ASSUNZIONE DI DECISIONI RESPONSABILI

Saper prendere decisioni in modo responsabile è importante sin dall'età prescolare. I bambini devono imparare a risolvere piccoli problemi sociali sin dalla prima infanzia: viene loro proposta l'analisi di una situazione o la messa a fuoco di un problema e la ricerca condivisa di soluzioni possibili; altresì viene loro richiesto di riflettere in modo semplice e trovare i modi più convenienti per risolvere i piccoli conflitti che si instaurano tra di loro.

⁷² Cfr. C.C.Raver, P.W., Garner, e R.Smith-Donald, *The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal?*, 2007, <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/the-roles-of-emotion-regulation-and-emotion-knowledge-for-children>.

⁷³ Esempi tratti da S.A. Deham, cit., p. 8.

È evidente che nel processo decisionale intervengono diverse componenti del *Social Emotive Learning* come, per esempio, la messa a fuoco e l'analisi delle emozioni altrui. Procedendo, nella scuola primaria sempre più questa competenza verrà acquisita, se potenziata, e porterà anche a sviluppare la capacità di prendere decisioni etiche appropriate che promuovano il benessere della scuola e della comunità tutta.

Modalità di azione

CASEL presuppone la messa in atto di azioni in aula e attività didattiche finalizzate allo sviluppo delle aree sopracitate. Ciò presuppone tuttavia la disponibilità di alcuni elementi imprescindibili per la buona riuscita dell'azione educativa. In particolare:

1. la collaborazione tra scuola-famiglia-comunità di riferimento;
2. la disposizione di un *setting* proficuo all'apprendimento;
3. la scelta di metodologie efficaci.

1. Collaborazione scuola-famiglia-comunità

Il primo punto da prendere in considerazione è la necessità di instaurare una stretta collaborazione tra scuola-famiglia-comunità di riferimento per stabilire le condizioni migliori in cui tale tipo di apprendimento possa avvenire.

Le ricerche hanno messo in luce che quando casa e scuola collaborano strettamente per implementare programmi di apprendimento socio-emotivo, gli studenti apprendono meglio e gli effetti sono più duraturi.

Alcune azioni particolarmente significative suggerite da Elias in tal direzione sono:

- Offrire rimandi con cadenza regolare ai genitori sui livelli di apprendimento raggiunti dai loro figli, non solo per ciò che concerne la dimensione accademica (i contenuti) ma

anche e soprattutto per ciò che riguarda la dimensione emotivo-sociale, evidenziando i progressi;

- dare l'opportunità ai genitori di incontrarsi per definire insieme come diventare comunità che coopera con lo staff insegnante affinché i risultati dell'azione educativa in entrambi gli ambiti (scuola e famiglia) possano progredire proficuamente;
- stabilire assieme, insegnanti e genitori, come programmare lo studio e la routine dei compiti a casa, per ridurre i rischi di innescare conflitti a casa;
- riflettere con i genitori sulla necessità di trascorrere del tempo con i figli e/o svolgere con loro attività significative al fine di costruire la fiducia e l'ottimismo nei bambini stessi;
- creare un clima accogliente per i genitori a scuola e invitarli al suo interno, dove potranno essere organizzati momenti condivisi (presa visione di lavori artistici, recite teatrali, ecc.).⁷⁴

La comunicazione non deve poi limitarsi all'ambito familiare ma deve includere anche i diversi soggetti che lavorano e interagiscono con i discenti. In tale direzione è fondamentale, come abbiamo già illustrato in apertura di capitolo, la collaborazione con tutti coloro che in qualche modo sono figure di riferimento per gli alunni e per gli insegnanti stessi, a partire dagli allenatori sportivi fino ad arrivare ai professionisti dell'area psicologica con cui i docenti, ma anche gli alunni stessi, possono interfacciarsi.

2. Setting: una didattica che si svolge in un contesto motivante

Come ha ben spiegato Elias, perché l'apprendimento abbia luogo è necessario che gli insegnanti vadano d'accordo con gli studenti e che gli studenti vadano d'accordo tra loro.⁷⁵

⁷⁴ M.J. Elias cit. p. 12.

⁷⁵ Ibidem.

Le ricerche mostrano che *l'apprendimento socio-emotivo durevole, il carattere solido e il successo scolastico sono basati su classi e scuole che non intimoriscono gli alunni e che li sfidano ad imparare di più, ... luoghi in cui gli alunni sono considerati, accolti, valorizzati e visti come qualcosa di più che allievi, sono considerati come risorse.*⁷⁶

Si tratta prima di tutto di allestire aule in cui apprendere sia bello. Se vogliamo al contempo potenziare l'area relazionale, possono essere gli alunni a costruire insieme, in prima persona, l'allestimento delle zone di lavoro. In tale direzione si sollecita gli stessi a offrire un contributo per il funzionamento positivo della classe, anche attraverso azioni pratiche quali predisporre l'arredo, pulire sedie e banchi, aiutare l'insegnante ad appendere mappe o cartine, ecc.

Il benessere personale degli alunni in un certo *setting* si può implementare anche attraverso pratiche molto semplici quali:

- un'accoglienza in aula positiva all'entrata dell'alunno/a;
- momenti iniziali di presentazione delle attività proposte e momenti finali di *feed back* su quanto svolto in classe, in cui si chieda all'alunno anche di esprimere i propri desideri e di offrire suggerimenti riguardo al proseguo dei lavori;
- condivisione e stesura di regole funzionali al buon andamento della classe, che favoriscano atteggiamenti quali la cooperazione, la cura, l'incoraggiamento e il supporto dell'altro;
- esplicitazione delle procedure, affinché sia chiaro e condiviso il lavoro che si svolgerà in aula, e l'alunno possa manifestare le sue perplessità o esprimere le proprie aspettative;
- dimostrazione, da parte dell'insegnante, di un interesse sincero per gli alunni in quanto persone e anche per il loro vissuto extrascolastico, specialmente laddove possano

⁷⁶ Ibidem, p. 4.

esserci delle ricadute sul successo scolastico (es. sportivi agonisti o musicisti in erba, che possono fare diversi giorni di assenza dal lavoro in aula).

Fondamentale risulta inoltre per gli insegnanti sviluppare attenzione a elementi che, se trascurati, facilmente favoriscono la genesi o lo sviluppo di comportamenti problematici. Tali elementi dovrebbero essere presi in considerazione non solo dagli insegnanti ma da tutti gli adulti che interagiscono e si prendono cura del soggetto. Parliamo in particolare di tutto ciò che concerne le condizioni in cui lo studente è chiamato a svolgere le sue attività di apprendimento: le abitudini alimentari, i ritmi del sonno, le condizioni in cui si svolge lo studio (zona luminosa, silenziosa, ecc.) sono tra le aree importanti per promuovere l'apprendimento scolastico e socio-emotivo.

Inoltre, in una società sempre più complessa in cui gli adulti hanno vite molto impegnate, anche la scuola è chiamata a prendere in considerazione quegli eventi che accadono a livello extrascolastico e che coinvolgono l'alunno per evitare ricadute che ne inficino l'apprendimento: *fornire un'assistenza socio-emotiva ai bambini che affrontano eventi difficili è una strategia di prevenzione che promuove anche un migliore apprendimento scolastico. A maggior ragione tutto ciò è vero per gli alunni che hanno maggiori difficoltà e quelli con bisogni educativi speciali: essi devono ricevere uno skill-building socio-emotivo di istruzioni ed essere inclusi nelle attività connesse.*⁷⁷

Uno studio di Zins ed Elias, che in America hanno dedicato tanta parte della loro ricerca al *Social Emotional Learning*, mostra quanto la scuola, se vuole promuovere un'azione efficace, debba essere un sistema inclusivo nel cui cuore devono esservi i discenti maggiormente in difficoltà e via via, allontanandosi dal centro, tutta la classe: senza un'adeguata collaborazione

⁷⁷M.J. Elias, cit., p. 5.

tra scuola famiglia e comunità tutto il sistema crolla, perché non poggia più su fondamenta solide (Fig. III.2).⁷⁸

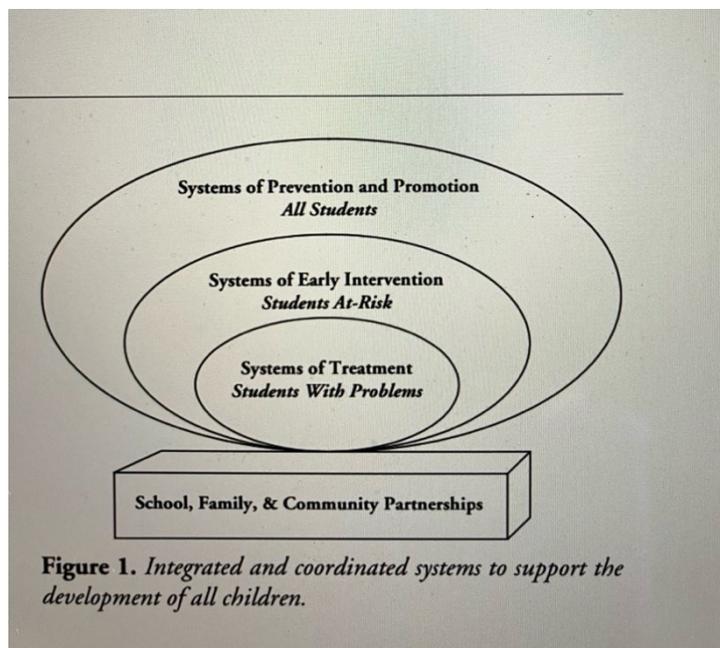


Figura III.2: Integrated and coordinated systems to support the development of all children (J.E. Zins e M.J. Elias, *Social and Emotional Learning* Rutgers University, New Brunswick, NJ, 2006, p.2).

3. Metodologie efficaci

Aspetti motivazionali

Affinché l'apprendimento sia efficace e duraturo è necessario che l'allievo comprenda la reale utilità e ricaduta di ciò che gli viene richiesto e sappia collegare le nuove competenze/conoscenze acquisite con ciò che già possiede, affinché ritenga proficuo lo sforzo di apprendere. Non si tratta solo di selezionare contenuti la cui utilità pratica sia

⁷⁸ J. E. Zins e M. J. Elias, *Social and Emotional Learning* Rutgers University, New Brunswick, NJ, 2006, p. 2.

immediatamente visibile, ma anche e soprattutto di mostrare che quelle materie, che possono apparire di primo acchito infunzionali, senza cioè una ricaduta diretta immediata sul vissuto presente dell'allievo, possono invece essere di grande aiuto per l'elaborazione di strategie e abilità di vita che permarranno nel tempo.

Se consideriamo per esempio la materia della storia, Elias ci propone un esempio di un approccio diverso dal consueto che prevede l'applicazione di un modello agile di *Problem Solving* che, partendo dal sé, può essere poi esteso all'oggetto preso in considerazione. Tale approccio può prevedere le seguenti strategie:

- *Domandare agli studenti come si calmano quando sono molto agitati; ricordare loro di utilizzare questa strategia quando si trovano di fronte a situazioni frustranti o difficili, o insegnare loro una strategia auto-calmante;*
- *Invitare gli studenti a fissare gli obiettivi in modo che includano il loro miglioramento in una particolare area di studio o d'istruzione e in modo che offrano anche un contributo alla classe;*
- *Insegnare una strategia di risoluzione dei problemi per la comprensione del testo narrativo, la storia o l'attualità, che utilizza una struttura come quelle illustrate nei seguenti esempi o simili.*

Di seguito è riportato un esempio che può essere utilizzato per la storia. Questo può essere facilmente adottato per la discussione di eventi attuali.

Riflettendo su eventi importanti della storia:

- *Qual è l'evento a cui stai pensando? Quando e dove è successo? Riportare l'evento in termini di problema o di scelta o di decisione.*
- *Quali persone o gruppi sono stati coinvolti nel problema? Quali erano le loro differenti emozioni? Quali erano i loro punti di vista circa il problema?*

- *Che cosa ognuna di queste persone o gruppi vogliono che succeda? Provare a mettere per iscritto i loro obiettivi.*

- *Per ogni persona o gruppo, definire alcune differenti opzioni o soluzioni al problema che li potrebbero aiutare a raggiungere i loro obiettivi.*

- *Per ciascuna opzione o soluzione, immaginare tutte le cose che potrebbero succedere dopo. Immaginare decorsi sia lunghi che corti.*

- *Quali sono state le decisioni finali? Come sono state realizzate? Da chi? Sei d'accordo o in disaccordo? Perché?*

- *Com'è stata realizzata la soluzione del problema? Qual era il piano? Quali ostacoli o blocchi si sono incontrati? Quanto bene è stato risolto il problema? Perché?*⁷⁹

Nel capitolo successivo si mostrerà un esempio concreto di applicazione di tale metodo attraverso un'unità didattica di storia romana costruita attorno al fallito colpo di stato di Catilina.⁸⁰

Pluralità di approcci

La didattica per l'apprendimento accademico e socio-emotivo dovrebbe avere come motore cardine la differenziazione didattica che tiene conto dei diversi livelli di apprendimento raggiunti, dei diversi stili cognitivi, del modello di sviluppo delle intelligenze multiple di Gardner e anche, laddove possibile, delle preferenze dei discenti. La ricerca ha infatti mostrato che le esperienze educative contraddistinte da una didattica che usa diversi metodi e approcci sono maggiormente funzionali sia a livello motivazionale sia a livello di risultati finali.

Risultati particolarmente efficaci si ottengono laddove anche la dimensione corporea viene coinvolta nell'apprendimento, attraverso attività manuali quali il modellamento o la

⁷⁹M.J. Elias, cit., p. 7.

⁸⁰ Cfr. cap. IV, Uda "Catilina e Cicerone, un conflitto nella storia", p. 118.

manipolazione e il lavoro con diversi materiali, o ancora attività come il *role-play*, l'arte, la danza, il teatro. Tutte le singole attività devono essere precedute, come abbiamo già accennato sopra, dalla presentazione dell'attività stessa affinché l'alunno sia messo al corrente degli obiettivi che devono essere raggiunti e delle fasi di lavoro che dovranno affrontare, e affiancati da regolari e costruttivi *feedback*: la modalità della discussione e del dibattito includenti domande aperte e frequenti richiami all'uso delle competenze socio-emotive contribuisce ad accrescere l'efficacia di qualunque azione educativa.

Si tratta dunque di individuare e bilanciare diverse strategie di apprendimento, variando non soltanto le attività proposte e la tipologia delle lezioni ma anche i gruppi di lavoro, in modo da favorire sempre anche le azioni di tutoraggio e di *cooperative-learning*. Anche gli interventi in aula di figure significative della comunità di riferimento e la predisposizione di lavori che prevedano un'interazione con il territorio sono molto interessanti al fine di accrescere la consapevolezza sociale e la capacità di prendere decisioni.⁸¹

L'insegnante ideale secondo il modello Casel

Le ricerche di Jennings e di Greenberg hanno esplorato le caratteristiche ideali della classe prosociale,⁸² indicando non solo che cosa ci si aspetta dagli alunni in un ambiente di insegnamento-apprendimento tale, ma anche e soprattutto quale sia il profilo che deve avere l'insegnante che opera in tale tipo di classe e quali siano la preparazione adeguata e le caratteristiche che deve avere per mettere in atto il modello CASEL.

Nella figura III.3 sono ben evidenziate le strette interrelazioni che intercorrono tra le varie componenti prese in esame.

⁸¹ Cfr. anche M.J. Elias, cit, p. 10.

⁸² P.A. Jennings, M.T. Greenberg, *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, Review of educational research, 79(1), 2009, pp. 491-525.

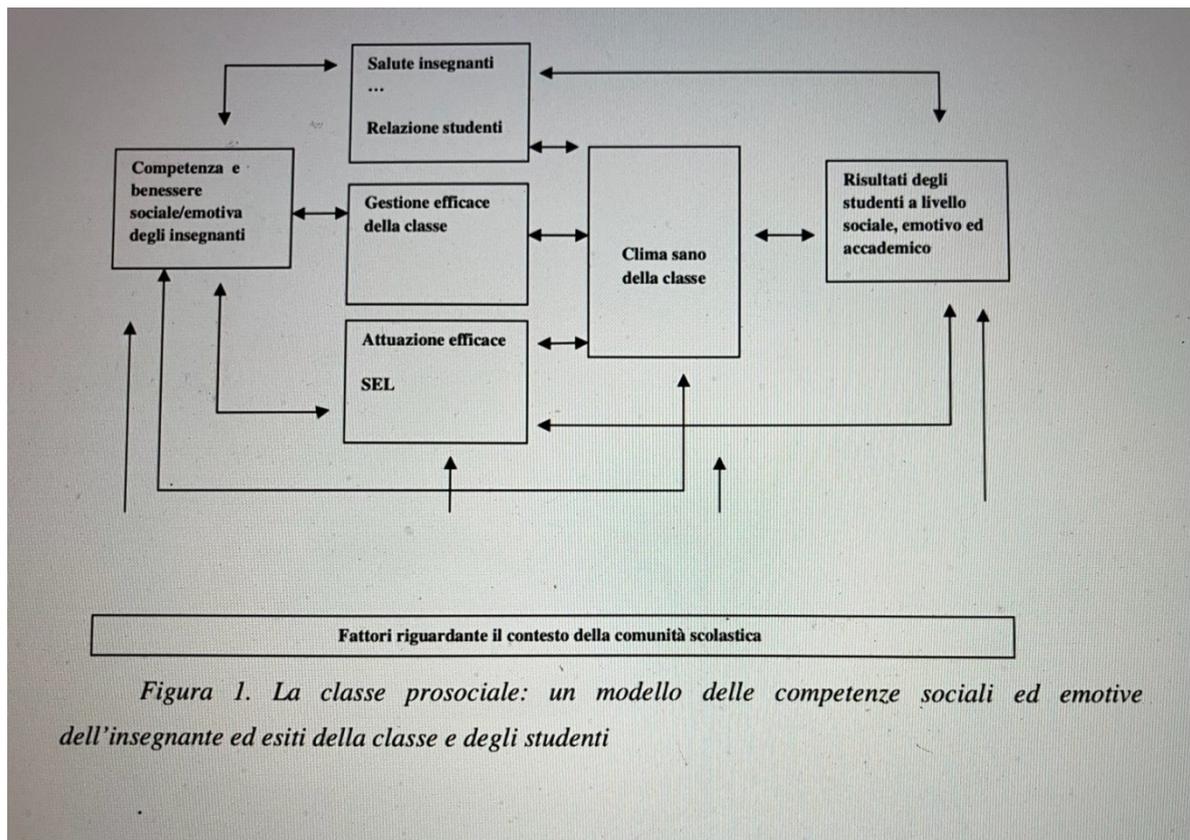


Figura 1. La classe prosociale: un modello delle competenze sociali ed emotive dell'insegnante ed esiti della classe e degli studenti

Figura III.3: La classe prosociale: un modello delle competenze sociali ed emotive dell'insegnante ed esiti della classe e degli studenti (P.A Jennings, M.T. Greenberg, *La classe prosociale: le competenze emotive e sociali dell'insegnante in relazione ai risultati degli studenti e della classe*, 2009, Review of educational research, 79(1), pp. 491-525).

Competenza sociale ed emotiva di un insegnante

Insegnanti che siano socialmente ed emotivamente competenti (definiti dall'acronimo SEC) sono insegnanti che hanno sviluppato tutte e cinque le macroaree indicate dal CASEL:⁸³

1. Hanno una giusta consapevolezza di sé: mettono a fuoco, dunque, quali sono le loro reali capacità, le loro debolezze e le loro fragilità di tipo emotivo;
2. Sanno nominare consapevolmente le loro emozioni e sanno utilizzare le emozioni per ingenerare motivazione nei propri studenti e proporre unità didattiche finalizzate

⁸³ Cfr. sopra, p. 35.

all'acquisizione del SEL; anche in situazioni impegnative o critiche mantengono un alto autocontrollo manifestando reazioni che non inficiano il clima sereno di insegnamento-apprendimento in classe;

3. Essi sanno altresì riconoscere le emozioni altrui e operare in un contesto di cui hanno grande consapevolezza, in cui si dispongono empaticamente nei confronti degli altri, cercando sempre di favorire la cooperazione e la mediazione nelle situazioni conflittuali;
4. Sono sensibili, comprendono coloro che assumono posizioni divergenti rispetto alle loro e si relazionano in modo costruttivo con tutti; tollerano anche un certo livello di incertezza, se questo è funzionale a lasciar spazio al punto di vista degli studenti;
5. Così come rispettano le decisioni altrui, sanno assumere decisioni quando opportuno, assumendosene totalmente la responsabilità. Tale capacità si manifesta in una autorevolezza che genera rispetto e non timore.

Tutte queste caratteristiche, qualora assunte dal docente, lo portano a lavorare in un contesto in cui il benessere è sicuramente maggiore, a maturare grande padronanza di sé e al contempo a sentirsi efficace e sicuro che il suo lavoro; anche se non porta frutti nell'immediato, è efficace e spesso può essere anche divertente.⁸⁴

Criticità

Risulta evidente che il profilo dell'insegnante che riassume in sé tutte queste caratteristiche rientra più nell'ambito dell'ideale che non del reale: è oggettivamente assai raro poter trovare sulla propria strada un simile insegnante.

⁸⁴ Cfr. anche gli studi di R. Goddard, W. Hoy, A. Woolfolk Hoy, *Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions*, 2004, https://www.researchgate.net/publication/240801496_Collective_Efficacy_BeliefsTheoretical_Developments_Empirical_Evidence_and_Future_Directions.

Solo ultimamente, d'altronde, la letteratura scientifica concernente la didattica ha insistito sulla possibilità di acquisire suddette caratteristiche che, anche se non innate, possono essere coltivate. Vale d'altronde anche per l'insegnante quanto abbiamo esposto nei primi capitoli ossia l'influenza della predisposizione e della personalità sulla messa in atto di comportamenti prosociali, ma anche la possibilità di acquisire dimestichezza con tali comportamenti e di metterli in atto attraverso le buone pratiche derivanti dall'acquisizione di certi stili educativi e di modelli che funzionano nell'ambito dell'insegnamento. Quندانche la letteratura scientifica abbia mostrato tutti i vantaggi nell'elaborazione di modelli educativi SEL, la formazione su questi temi resta ancora molto debole, non diffusa capillarmente e poco acquisita, permanendo, in generale, un modello educativo più incentrato sui contenuti da acquisire che sulle competenze emotive da implementare.

Il passaggio poi dal livello formativo (frequenza di corsi di formazione sul tema o del corso di laurea di scienze della formazione primaria e adesione generica al modello del singolo) al livello operativo si scontra ancora con ulteriori difficoltà: non deve essere il singolo insegnante ad aderire a tale modello indirizzato al SEL, ma tutta l'equipe che si trova a lavorare nella medesima scuola dovrebbe aderire a tale modello e collaborare lavorando nella stessa direzione, pena la drastica riduzione dell'efficacia dell'applicazione del modello stesso. Si renderebbe necessario, in questo campo, elaborare solidi moduli di formazione culturale, previa immissione in ruolo degli insegnanti, e in itinere durante tutto l'arco dell'istruzione scolastica, e alla fine di ogni anno e di ogni ciclo momenti di valutazione condivisa delle pratiche, nell'ottica di analizzare le criticità e di condividere invece le pratiche virtuose.

Tali buone pratiche e una formazione specifica sulla dimensione sociale ed emotiva contribuirebbero infatti, oltre che al benessere generale e al clima in cui si svolge l'azione didattica (cfr. sopra, figura III.1), anche a contrastare fortemente gli alti livelli di stress a cui sono sottoposti gli insegnanti e a diminuire il rischio di *burnout*. Tale fenomeno deriva infatti

*da una rottura nell'affrontare le capacità nel tempo e viene considerata come avente tre dimensioni: esaurimento emotivo, depersonalizzazione, e sentimenti di una mancanza di realizzazione personale.*⁸⁵

Dal momento che si nota, negli ultimi anni, un continuo e progressivo aumento di “richieste emotive” degli alunni a cui non corrisponde però un adeguato supporto e una formazione efficacemente orientata in tal direzione, non bisogna stupirsi se il tasso di incidenza del *burnout* nella categoria degli insegnanti stia aumentando e se si manifestano fenomeni di abbandono della professione stessa in maniera assai preoccupante, abbandono finalizzato alla salvaguardia dell'integrità della persona e al riequilibrio delle emozioni che sono state sollecitate a livelli troppo alti. Thumberg ci spiega bene il fenomeno offrendoci anche un esempio concreto:

*a differenza di molte altre professioni, gli insegnanti sono costantemente esposti a situazioni emotivamente provocatorie e hanno opzioni limitate per l'auto-regolazione quando una situazione provoca una forte reazione emotiva. Per esempio, quando si vive una forte emozione, un insegnante non può semplicemente allontanarsi finché non si calma. L'insegnante deve restare in classe con gli studenti. Infatti, relazionarsi con le proprie risposte emotive negative è un fattore di stress notevole per gli insegnanti [...] Le emozioni possono influenzare le funzioni cognitive e la motivazione degli insegnanti, e la cattiva condotta degli studenti suscita spesso emozioni negative di distrazione che di conseguenza possono avere un effetto negativo sull'insegnamento.*⁸⁶

Le ricerche svolte in questo campo dimostrano che insegnanti con inadeguate competenze emotive e sociali fronteggiano tali situazioni difficili in maniera non adeguata, provocando, a loro insaputa, quell'effetto noto come “cascata *burnout*”, che si spiega in questi termini:

⁸⁵ C. Maslach, S. Jackson, M. Leiter, “The Maslach Burnout Inventory Manual”, in *Evaluating Stress: A Book of Resources*, The Scarecrow press, 1997, pp.191-218.

⁸⁶ A. Jennings, M. T. Greenberg, cit., pp. 9-10.

esse potrebbero sviluppare un atteggiamento spietato e cinico verso studenti, genitori e colleghi (depersonalizzazione) ed eventualmente crescere sentendosi insegnanti inefficaci (mancanza di realizzazione personale).⁸⁷

Al contrario, le ricerche che hanno preso in esame la ricaduta dell'atteggiamento e dei comportamenti degli insegnanti sugli studenti e sulla classe, dimostrano che il SEC di un insegnante favorisce risultati decisamente positivi nel contesto in cui si opera sia in termini di benessere sia in termini di successo scolastico.⁸⁸

⁸⁷ Idem.

⁸⁸ Diverse ricerche indagano la correlazione tra relazioni sane tra docenti e discenti, effettiva attuazione del programma SEL e gestione della classe efficace. Cfr. A. Jennings, M.T. Greenberg, cit. p. 12-26.

II.2.2 Modello CEPIDEAS

Il *Programma CEPIDEAS, Competenze Emotive e Prosociali: un'IDEA per la Scuola* è stato realizzato dal Centro Interuniversitario per la Ricerca sulla Genesi e sullo Sviluppo delle Motivazioni Prosociali e Antisociali (CIRMPA) dell'Università di Roma Sapienza e finanziato dal Ministero della Salute nel 2007. Il gruppo che ha lavorato su tale programma, guidato da Gian Vittorio Caprara, è uno dei più rilevanti gruppi di ricerca in Europa sui comportamenti prosociali e sulla loro ricaduta in ambito scolastico.

L'intervento, condotto con allievi della scuola Secondaria di primo grado, si basa su di un quadro di riferimento teorico in cui la convinzione di autoefficacia è una delle principali leve su cui agire per sperimentare comportamenti dai quali possono nascere cambiamenti di abitudini e di atteggiamenti. È importante riflettere sul fatto che ciascuna persona si cimenta in prove che ritiene alla propria portata: più riesce a mettersi in gioco più riesce a sviluppare nuovi talenti e a creare nuove opportunità. Se è vero che per secoli le donne e le persone povere si sono sentite meno capaci, meno intelligenti e per secoli sono state private del diritto all'istruzione, è *compito del buon educatore aiutare ciascuno a scoprire, coltivare e valorizzare le proprie potenzialità; è compito del buon governo assicurare a tutti le condizioni per mettersi alla prova, sviluppare capacità e riconoscersi degni di merito.*⁸⁹

Essere consapevoli della propria efficacia personale ha un'influenza sulla motivazione e sull'agire, e ha ripercussioni nelle varie sfere della vita, come ad esempio nella scuola, nello sport, nella tutela e nel recupero della salute e nell'interagire con gli altri.

Lo studio effettuato ha evidenziato come il tratto dell'amicalità e la convinzione di saper gestire le emozioni siano fattori importanti che contribuiscono a promuovere la prosocialità.

⁸⁹ G.V. Caprara, M. Gerbino, B. P. Luengo Kanacri, G. M. Vecchio, *Educare alla prosocialità teoria e buone prassi*, Pearson, PC, 2014, p. 13.

In particolare, il saper esprimere le emozioni positive e il saper essere empatici con i sentimenti altrui aumentano la capacità di prendersi cura del benessere delle altre persone.

Il modello CEPIDEAS prevede un intervento che è stato condotto su tali basi e ha mirato, attraverso la pratica e la riflessione, all'assimilazione di valori prosociali e alla sperimentazione dei benefici che ne possono derivare. Da sottolineare che il progetto di intervento ha guardato agli adolescenti non come portatori di problemi in cui promuovere un comportamento prosociale bensì come attori capaci di cambiamento sociale.

Presupposti teorici

L'intervento parte dal presupposto che si possa prevenire il malessere e promuovere il benessere attraverso lo sviluppo di *Life Skills*, attraverso cioè la *capacità di saper intrattenere relazioni interpersonali e di assunzione di responsabilità legata al proprio ruolo sociale, di saper fare scelte e risolvere conflitti senza ricorrere a comportamenti che danneggiano la propria o l'altrui persona*⁹⁰.

La promozione del benessere può avvenire attraverso lo sviluppo di varie competenze:

- sociali: comprendere le situazioni in cui ci si trova e agire in maniera efficace;
- emotive: saper riconoscere e gestire le proprie emozioni;
- cognitive: trovare soluzioni ai problemi, prendere decisioni, possedere un atteggiamento positivo verso la vita ed essere capaci di utilizzare la logica e il ragionamento astratto;
- comportamentali: comunicare e relazionarsi in maniera positiva adattandosi ai vari contesti;
- morali: conoscere e rispettare le regole avendo interiorizzato un senso di giustizia sociale.

⁹⁰ M. J. Elias, "An action research approach to evaluating the impact of a social decision-making and problem-solving curriculum for preventing behavior and academic dysfunction in children", *Evaluation and Program Planning*, 1991, 61, pp. 409-417.

Uno dei principali presupposti teorici del modello CEPIDEAS è la teoria social-cognitiva *che considera l'individuo capace di esercitare il proprio controllo su di sé, sul proprio comportamento e sull'ambiente*⁹¹, un valido terreno perché guarda allo sviluppo umano in modo globale, come una risultante tra fattori personali e ambientali. Lo sviluppo umano viene considerato in una prospettiva agantica, secondo l'idea cioè che ciascun individuo è in grado di agire sulla realtà, di riflettere e di organizzarsi costruendo in modo attivo il proprio percorso di crescita con intenzionalità, capacità di anticipazione, autoregolazione e autoriflessione. Questa teoria ha importanti ricadute in ambito educativo; infatti, *l'utilizzo di una prospettiva agantica dell'individuo implica che la promozione del benessere e la prevenzione del disagio si realizzino attraverso azioni che promuovono nei giovani maggiori responsabilità nei riguardi di sé stessi e dei propri comportamenti*⁹².

Autoefficacia percepita

Come già sottolineato in precedenza, l'autoefficacia percepita è una tra le risorse più importanti che l'individuo utilizza per organizzare le proprie azioni e raggiungere i propri obiettivi e può avere origine da quattro differenti esperienze:

- *l'esperienza di padronanza*: essa si ottiene attraverso l'esperienza diretta in cui l'individuo si impegna per perseguire i propri scopi; se li ottiene con fatica e perseveranza, è probabile che se ne ponga di nuovi e magari più impegnativi; se, al contrario, li ottenesse con facilità, potrebbe successivamente scoraggiarsi al minimo fallimento;
- *l'esperienza vicaria*: essa si mette in atto quando una persona si identifica in un "modello" e ne trae motivazione;

⁹¹ G.V. Caprara, M. Gerbino, B.P. Luengo Kanacri, G.M. Vecchio, cit, p. 44.

⁹² Ibidem, p. 45.

- *la persuasione verbale*: avviene nel momento in cui un'altra persona aiuta l'individuo a focalizzare i propri punti di forza e di debolezza, ad analizzare la situazione da affrontare e le prove che ha dinanzi riflettendo sulla propria autoefficacia;
- *il riconoscimento dei propri stati fisiologici*: rende la persona più consapevole; ascoltare il proprio corpo e saper riconoscere ad esempio i momenti di stanchezza fisica od emotiva aiuta la persona a far fronte alle situazioni difficili non cadendo in stati di stress.⁹³

Valori

Per cercare di promuovere i comportamenti prosociali nella scuola, i ricercatori del programma CEPIDEAS hanno inoltre tenuto in considerazione i dieci valori base individuati da Schwartz⁹⁴ in particolare cercando di attivare i valori della dimensione di autotrascendenza. Se un individuo riesce ad essere consapevole dei bisogni altrui, il valore della benevolenza lo aiuterà a comprendere e ad aiutare la persona bisognosa, soprattutto se facente parte del suo gruppo, ma anche al di fuori del proprio gruppo di riferimento grazie al valore dell'universalismo. Per un individuo, inoltre, essere consapevole di poter agire per alleviare i bisogni altrui è un altro passo verso la consapevolezza che raggiunge il suo apice quando si sviluppa il senso di responsabilità verso gli altri. I valori di autotrascendenza promuovono l'instaurarsi di relazioni attente al benessere altrui, mentre i valori di conservazione frenano le persone nell'aiutare l'altro e cercano piuttosto di spingere l'individuo a soddisfare i propri bisogni in una sfera di sicurezza; i valori di autoaffermazione infine evitano i rapporti che avvertono come ostacolo al proprio successo.

⁹³ C. Pastorelli, M. Vecchio, "Promuovere i comportamenti prosociali nella scuola. Il programma Cepideas", in G.V. Caprara, M. Gerbino, B.P. Luengo Kanacri, G.M. Vecchio, cit., pp.39-64, in particolare p. 46.

⁹⁴ Trattati nel primo capitolo della tesi.

Regolazione emotiva ed empatia

A scuola, come nella vita, è fondamentale riuscire a regolare le proprie emozioni per adattarsi positivamente a situazioni e ambienti. Basti pensare a quante volte a scuola un bambino possa sentirsi prevaricato da un compagno e quanto sia importante che questo bambino non ceda a comportamenti di rabbia o di sconforto. Diversi studi hanno rivelato come *saper regolare la rabbia contribuisca alla riduzione dell'irritabilità e dei comportamenti aggressivi, mentre saper contenere la tristezza tenda a ridurre la timidezza e metta al riparo da stati depressivi*⁹⁵. Inoltre, la ricerca ha evidenziato come emozioni positive, come ad esempio la gioia, l'amore, la speranza, la compassione, l'umorismo, possano contribuire al benessere personale.

Altro tassello importante è educare i bambini all'*empatia*⁹⁶ con l'obiettivo di sviluppare la capacità di condividere, ma evitando il rischio di farsi sopraffare dalle emozioni di chi ci circonda.

Componenti e finalità generali

L'intervento previsto nel modello CEPIDEAS si è sviluppato in cinque macro-componenti e ha cercato di promuovere:

- *i valori prosociali*, con l'intento di rendere i ragazzi consapevoli dei valori prosociali che sono alla base della condivisione, dell'aiuto reciproco e del sapersi prendere cura degli altri;
- *le competenze emotive* imparando a gestire le proprie emozioni e comprendendo quelle altrui;
- *la capacità di assumere le prospettive altrui e di empatia* per cercare di comprendere al meglio gli altri e i loro bisogni;

⁹⁵ G.V. Caprara, L. Di Giunta, N. Eisenberg, M. Gerbino, C. Pastorelli, C. Tramontano, *Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries*, *Psychological Assessment*, 20, 2008, pp. 227-237.

⁹⁶ Cfr. p. 15.

- la comunicazione efficace e l'autoregolazione del comportamento tra gli alunni per riuscire a comunicare;
- l'impegno civico, ossia il sentirsi parte attiva di una comunità.⁹⁷

Obiettivi specifici

Gli obiettivi specifici sono stati declinati per ogni componente sopracitata secondo la tabella

III.1:⁹⁸

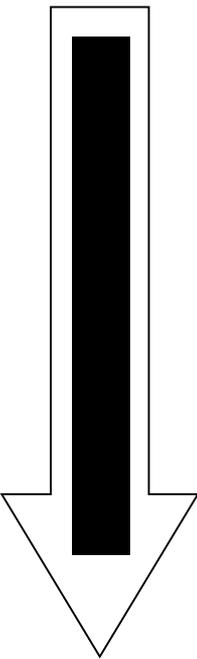
Tematiche prosociali	Componenti dell'intervento	Obiettivi (competenze)
<p>Valori prosociali</p>  <p>Impegno Civico</p>	<p>Valori prosociali (obiettivo trasversale al programma)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saper riconoscere i valori prosociali e i comportamenti che ne derivano ✓ Saper dare valore al benessere dell'altro ✓ Saper mettere in atto comportamenti prosociali
	<p>Emozioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saper riconoscere il linguaggio delle emozioni ✓ Saper esprimere le emozioni positive ✓ Saper gestire le emozioni negative ✓ Saper usare le proprie emozioni nelle relazioni con gli altri
	<p>Empatia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saper assumere la prospettiva dell'altro ✓ Saper riconoscere i bisogni altrui
	<p>Comunicazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saper ascoltare attivamente e dare risposte adeguate agli stati emotivi degli altri ✓ Saper comunicare assertivamente ✓ Saper utilizzare strategie di comunicazione adeguate in situazioni di conflitto.

Tabella III.1: Obiettivi principali del programma CEPIDEAS (G.V. Caprara, M. Gerbino, B.P. Luengo Kanacri, G.M. Vecchio, *Educare alla prosocialità teoria e buone prassi*, Pearson, PC, 2014, P.63).

⁹⁷ C. Pastorelli, G.M. Vecchio, "Promuovere i comportamenti prosociali nella scuola. Il programma Cepideas", in G.V. Caprara, M. Gerbino, B.P. Luengo Kanacri, G.M. Vecchio, cit., pp. 39-64.

⁹⁸ Ibidem, p. 63.

Linee di intervento

L'intervento del programma CEPIDEAS è stato riconosciuto nel Piano di Offerta Formativa delle scuole coinvolte, e sia la dirigenza sia i docenti hanno accettato il loro coinvolgimento nel programma attraverso la formale approvazione nel Collegio dei docenti.

Il programma ha dedicato grande attenzione alla formazione degli insegnanti *ancorata ai principali presupposti della teoria social-cognitiva, nella quale si assegna un ruolo importante ai processi di apprendimento per imitazione (modellamento) per rinforzare i comportamenti prosociali.*⁹⁹ Il coinvolgimento degli insegnanti si è attuato in tre fasi: è partito con degli incontri di informazione, per passare poi attraverso attività di formazione mirata costituita da giornate di riflessione e da laboratori applicativi; infine, vi è stata la pianificazione degli interventi in classe e la loro valutazione. L'intervento si è basato sulla consapevolezza dell'importanza di partire da un chiaro modello concettuale per utilizzare la flessibilità durante la fase pratica e la rilevanza della creazione di rapporti personali positivi tra gli esperti e gli insegnanti.

Naturalmente fulcro centrale del programma sono stati gli studenti che hanno avuto un coinvolgimento attivo nel progetto insieme alle loro famiglie. Per consolidare il rapporto tra gli esperti del CEPIDEAS e le famiglie sono state organizzate riunioni informative, incontri individuali e uno spazio di ascolto e di orientamento per i genitori. Infine, vi è stata, nella giornata conclusiva del progetto, una mostra realizzata dai ragazzi e la diffusione dei risultati del progetto a cui sono state invitate le famiglie.

Il programma, inoltre, non si è dimenticato del rapporto con il territorio, fondamentale per offrire ai ragazzi l'opportunità di formazione ai valori della responsabilità e della cittadinanza attiva; perciò, ogni classe ha proposto e attuato dei micro-progetti per migliorare l'ambiente scolastico o il quartiere. Il progetto ha cercato di essere il più possibile trasparente, di uscire

⁹⁹ B.P. Luengo Kanacri, C. Pastorelli, "Dal modello teorico all'intervento. L'implementazione del programma CEPIDEAS", in G.V. Caprara, M. Gerbino, B.P. Luengo Kanacri, G.M. Vecchio, cit., pp. 85-99, in particolare p. 89.

dalla scuola, di divenire sostenitore del cambiamento sociale ispirandosi ai valori della cooperazione e della solidarietà.

Nella tabella III.2 vengono riportate le attività del curriculum CEPIDEAS.¹⁰⁰

Componenti dell'intervento	Laboratori	Lezioni curricolari
1.Valori prosociali (componente trasversale al programma)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Laboratorio 1 Presentazione del programma ✓ Laboratorio 2 La prosocialità nella nostra classe ✓ Laboratorio 3 Perché fare del bene agli altri? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Azioni prosociali nella letteratura (<i>Materia: Lettere</i>) ✓ Il valore del volontariato (<i>Materia: Matematica</i>) ✓ Trova il Nobel (<i>Materia: Religione</i>) ✓ Personaggio prosociali nella nostra storia (<i>Materia: Storia</i>)
2.Emozioni	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Laboratorio 4 – Pensare alle emozioni ✓ Laboratori 5 Amici stretti ed emozioni ✓ Laboratorio 6 La gestione della rabbia – 1 ✓ Laboratorio 7 – La gestione della rabbia – 2 (“Io penso positivo..”) ✓ Laboratorio 8 – La gestione della tristezza (“...da dove riparto?”) ✓ Laboratorio 9 – L’espressione delle emozioni positive (Io sento positivo...) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Canzone prosociale (<i>Materia: Musica</i>) ✓ Emozioni in musica (<i>Materia: Musica</i>) ✓ Con una lente prosociale: immagini a confronto (<i>Materia: Tecnologia</i>)

¹⁰⁰ Ibidem, p. 64.

3. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Laboratorio 10 Da un'altra prospettiva ✓ Laboratorio 11 Vedere veramente l'altro ✓ Laboratorio 12 Tu, vittima della mia empatia 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rinarrare la storia (<i>Materia: Storia</i>) ✓ La prosocialità a fumetti (<i>Materia: Arte/Tecnologia</i>) ✓ Integrazione: una storia comune (<i>Materia: Geografia</i>)
4. Comunicazione e autoregolazione	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Laboratorio 13 – Saper dire la tua senza rompere con il gruppo ✓ Laboratorio 14 – Crea la tua corrente ✓ Laboratorio 15 Complimenti, davvero! 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lettera ad un amico nei guai (<i>Materia: Lettere</i>) ✓ Il vocabolario prosociale dell'accoglienza (<i>Materia: Lingua straniera</i>)
5. Precursori di impegno civico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Laboratorio 16 – Guardiamoci attorno ✓ Laboratorio 17 – Qual è il problema? ✓ Laboratorio 18 – Un micro-progetto vincente 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diamoci da fare (<i>Materia: Cittadinanza e Costituzione</i>) ✓ Mecenati di ieri e di oggi (<i>Materia: Storia</i>) ✓ Fotovoltaico: calcoli sull'energia pulita (<i>Materia: Matematica</i>) ✓ Preserviamo l'acqua (<i>Materia: Scienze</i>)

Tabella III.2.: Attività del curriculum CEPIDEAS (G.V. Caprara, M. Gerbino, B.P. Luengo Kanacri, G.M. Vecchio, *Educare alla prosocialità teoria e buone prassi*, Pearson, PC, 2014, p.64).

Campione

Il campione della ricerca-intervento prevista dal programma CEPIDEAS è costituito da ragazzi e ragazze tra i 12 e 14 anni, alunni delle classi seconde della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "G. Garibaldi" di Genzano di Roma. I ricercatori

hanno scelto di lavorare con degli adolescenti perché li hanno ritenuti soggetti capaci di interagire in modo creativo con la realtà e di diventare protagonisti attivi del proprio apprendimento.

Vi erano due gruppi di ragazzi: il gruppo di intervento, composto da 151 studenti, 52,3% maschi, con un'età media di 12,4 anni che nell'anno scolastico 2009-2010 hanno preso parte al progetto, e il gruppo di confronto, costituito da 173 studenti, 50,3% femmine, con un'età media di 13 anni che nell'anno scolastico precedente non aveva partecipato al programma.

Lo *status* socioeconomico delle famiglie degli allievi rispecchiava ampiamente quello nazionale basandosi sui dati ISTAT del 2005: nel 14% si trattava di genitori professionisti, nel 25% di commercianti o operatori di imprese, nel 31% di operai specializzati, nel 29% di lavoratori non qualificati; soltanto l'1% era in pensione. Vi era poi il dato che il 7% circa degli studenti apparteneva a famiglie con genitori separati o divorziati.

Il progetto ha di fatto coinvolto tutte le componenti della scuola: dirigente scolastico, docenti, studenti e genitori.

Metodologie adottate

Il programma interviene sia sulle competenze relazionali collegate alla prosocialità sia sulla prosocialità tramite i programmi curricolari. Esso utilizza sia il metodo induttivo, che parte da un contenuto curricolare specifico per collegarsi agli aspetti prosociali, sia un metodo deduttivo che, al contrario, parte da un comportamento prosociale per collegarsi poi a un contenuto curricolare.

L'intervento a scuola ha previsto diverse fasi con attività specifiche:

- *la formazione e il monitoraggio degli insegnanti*, per illustrare i modelli ai docenti e fornire supporto nella fase di attuazione del modello;

- le attività “curricolari” o lezioni di prosocialità”, attività didattiche concernenti il programma, tenute dagli insegnanti con l’obiettivo di sensibilizzare gli alunni alla prosocialità;
- i “laboratori di prosocialità”, condotti con l’ausilio di esperti con l’intento di far sperimentare ai ragazzi i comportamenti prosociali;
- gli spazi di ascolto e orientamento per insegnanti e genitori, momenti cioè dedicati agli insegnanti e ai genitori che avevano l’opportunità di confrontarsi con degli psicologi a cadenza settimanale o quindicinale.

Per cercare di potenziare la convinzione di autoefficacia sono state utilizzate varie strategie:

- fornendo esempi di comportamenti prosociali (*modeling*);
- offrendo opportunità per sperimentare tali comportamenti (*giochi di ruolo*);
- dando alla classe o ai singoli soggetti validi riscontri (*feedback di prestazione*);
- incoraggiando i soggetti ad utilizzare le abilità apprese nel contesto scolastico, a casa e in altri contesti di vita (*formazione di trasferimento*).

Valutazione

Particolarmente rilevante è stato per il gruppo di lavoro comprendere cosa valutare e come valutare. Il programma CEPIDEAS ha preso in esame, a fini valutativi, due gruppi di ragazzi, uno di controllo e uno di intervento; li ha valutati in tre diversi tempi, pre-test, post-test e follow-up cioè a una certa distanza di tempo per constatare a lungo termine l’efficacia dell’intervento svolto. Il programma ha avuto una durata di ventotto mesi (da febbraio 2009 a luglio 2011) incluse la formazione dei docenti, le attività in classe e la valutazione.

Le valutazioni sono avvenute a distanza di sei mesi l’una dall’altra attraverso l’utilizzo di questionari auto-valutativi e attraverso le valutazioni dei pari, i compagni di classe, focalizzati

sulle principali variabili che il programma voleva esaminare. I questionari sono stati somministrati dai ricercatori in ogni classe durante l'orario di lezione.

Gli indicatori presi in considerazione sono stati:

- il progetto ha prodotto esiti comportamentali desiderati, cioè un comportamento prosociale, o indesiderati, ad esempio aggressività;
- quali sono state le metodologie più appropriate.

Alcuni esempi di domande sulla valutazione dell'intervento che i ricercatori si sono posti sono riportati nella tabella III.3:¹⁰¹

Possibili domande per la valutazione di un programma di promozione del comportamento prosociale
1. Sugli esiti
✓ Il comportamento prosociale è aumentato nei partecipanti all'intervento?
✓ I comportamenti aggressivi (o comportamenti di tipo esternalizzante) sono stati contrastati?
✓ Sono state sviluppate migliori competenze emotive negli studenti?
✓ Il clima della classe è migliorato?
✓ L'intervento ha avuto effetti su altri comportamenti?
2. Sulla forza della teoria sottostante (ovvero sui meccanismi e sugli effetti di mediazione)
✓ Le principali determinanti del comportamento prosociale considerate nel programma CEPIDEAS presentano un miglioramento dopo l'intervento (ad esempio, i valori prosociali, la capacità di presa di prospettiva, l'empatia, l'espressione delle emozioni positive ecc.)?
✓ Le convinzioni di efficacia sociale, interpersonale, empatica e nella gestione delle emozioni sono aumentate nei partecipanti? Queste convinzioni di autoefficacia sono state veri veicoli di cambiamento a livello comportamentale?
✓ Ci sono differenze di genere nei nessi concettuali e nei meccanismi attraverso cui il programma ha agito?
3. Sulla popolazione target (ovvero sugli effetti di moderazione)
✓ Il programma ha agito meglio sui ragazzi o sulle ragazze?

¹⁰¹ B.P. Luengo Kanacri, C. Pastorelli, G.M. Vecchio, "Gli interventi di promozione dei comportamenti prosociali. Implementazione e valutazione", in G.V. Caprara, M. Gerbino, B.P. Luengo Kanacri, G.M. Vecchio, cit. pp. 65 -84, in particolare p. 71, 72.

Possibili domande per la valutazione di un programma di promozione del comportamento prosociale
✓ Il programma ha avuto degli effetti migliori per coloro che presentavano livelli più alti di comportamento aggressivo o per quelli con livelli più bassi?
✓ Il programma ha agito su coloro che in partenza presentavano caratteristiche di personalità (ad esempio amicalità) più favorevoli al comportamento prosociale?
✓ Ci sono differenze di genere nei nessi concettuali e nei meccanismi attraverso cui il programma eventualmente ha agito?
4. Sull'implementazione (assumendo la classe come unità d'implementazione)
✓ Quale è stato il grado di esposizione al programma per ciascuna delle classi partecipanti?
✓ Quale è il numero e la qualità dei laboratori di prosocialità svolti per ciascuna classe? Quale la quantità e qualità delle lezioni di prosocialità svolte dagli insegnanti per ciascuna classe?
✓ Alcune classi hanno avuto esiti migliori rispetto ad altre? Quali in questo caso le differenze nell'implementazione del programma?

Tabella III.4: Esempi di alcune possibili domande sulla valutazione dell'intervento tratte dall'esperienza del programma CEPIDEAS (G.V. Caprara, M. Gerbino, B.P. Luengo Kanacri, G.M. Vecchio, *Educare alla prosocialità teoria e buone prassi*, Pearson, PC, 2014, P.71,72).

I risultati

Il programma CEPIDEAS ha rilevato che, a distanza di sei mesi dall'avvio del progetto, nel gruppo sperimentale vi era *un incremento dei livelli medi di comportamento prosociale (valutazione dei pari), di autoefficacia nella comunicazione interpersonale e di autoefficacia empatica. Nei successivi sei mesi (follow-up) è stata evidenziata, solo nel gruppo di intervento, una diminuzione significativa dei livelli medi dei comportamenti aggressivi (valutazione dei pari); nello stesso arco di tempo, a differenza di quanto rilevato nel gruppo di controllo, si sono mantenuti stabili gli effetti riscontrati nei primi sei mesi nel comportamento prosociale e nell'autoefficacia nella comunicazione interpersonale. Infine, gli*

studenti partecipanti al programma CEPIDEAS hanno ottenuto un aumento nel rendimento scolastico alla fine della scuola secondaria di primo grado.¹⁰²

I ricercatori hanno sottolineato l'importanza che ha avuto nel programma la partecipazione attiva di tutti i membri della scuola in vista di un obiettivo comune e in un'ottica di collaborazione.

¹⁰² Ibidem, p. 81.

CAPITOLO QUARTO

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Sulla base dei due modelli descritti nel terzo capitolo vengono qui presentate alcune unità di apprendimento (UdA), appositamente progettate, finalizzate allo sviluppo e all'implementazione di competenze prosociali. Le UdA si basano, oltre che sul quadro teorico e sui modelli presentati nei capitoli precedenti, anche sulle finalità e sugli obiettivi specifici delle Indicazioni Nazionali.

Saranno presentate, in sequenza, cinque UdA, una per ciascun anno della scuola primaria:

1) Le emozioni (classe prima)

L'obiettivo principale è stato quello di offrire ai bambini che hanno appena intrapreso il percorso della scuola primaria un'occasione di introspezione e di riconoscimento e rispetto per le emozioni altrui. È stata pensata nell'ottica di creare un gruppo classe coeso e collaborativo.

2) L'unione fa la forza (classe seconda)

L'unità didattica è rivolta ad una classe di seconda, e, a partire dalla lettura di un libro, utilizza il teatro per favorire la presa di coscienza, la capacità di mettersi nei panni altrui e di imparare a lavorare insieme.

3) La *grammaire des émotions* (classe terza)

Questa UdA, a differenza delle altre, presenta un'esperienza realizzata in una classe terza durante il periodo del *lockdown*, nella primavera del 2020. Essa è stata dunque svolta in *classroom*. È finalizzata all'approfondimento della grammatica francese partendo dall'analisi delle emozioni, elaborata dopo la visione di un video costruito appositamente per l'occasione.

4) Perché fare del bene (classe quarta)

L'UdA, partendo dalla visione di un film di animazione, ha proposto in una classe quarta delle attività costruite seguendo il Modello Cepideas. È costruita attraverso la partecipazione degli alunni a tre laboratori e ad una lezione.

5) Catilina e Cicerone: un conflitto nella storia (classe quinta)

L'UdA, concepita entro il programma previsto di Storia romana, è finalizzata all'esplorazione dei sentimenti di due grandi personalità che si sono duramente scontrate a Roma e alla comprensione delle possibili dinamiche per superare un conflitto. Essa è stata costruita a partire dal modello CASEL.

IV.1. Le emozioni

Titolo UdA	LE EMOZIONI
Contestualizzazione	L'unità di apprendimento si colloca nelle prime settimane di scuola, durante il periodo di ambientamento per aiutare i bambini a conoscersi meglio.
Destinatari	Classe prima della scuola primaria
Monte ore complessivo	10/12 h
Problema/ Tema di riferimento dell'UdA	Riconoscere le emozioni proprie ed altrui La lettura del libro di Patricia Geis e Sergio Folch <i>Oggi mi sento così</i> edito da Mondadori offre lo stimolo per discutere e ragionare in gruppo sulle emozioni provate dai protagonisti del racconto e soprattutto sulle proprie emozioni e sugli avvenimenti che possono favorire tali sentimenti. L'attività mira a favorire: <ul style="list-style-type: none">- una partecipazione attiva dei bambini- rispettare i turni di parola- saper ascoltare i compagni- riconoscere le proprie ed altrui emozioni.
Finalità generali	L'UdA, oltre a sviluppare diverse competenze ed attivare

	<p>conoscenze diversificate, offre ai bambini un'occasione di introspezione delle proprie emozioni e il riconoscimento e il rispetto per quelle altrui.</p>
Obiettivi formativi	<ul style="list-style-type: none"> - Ascoltare gli altri e comunicare rispettando i turni di parola; - riconoscere le proprie emozioni; - comunicare le proprie emozioni attraverso diversi linguaggi: verbale e grafico-pittorico; - comprendere che le emozioni degli altri possono essere diverse dalle proprie; - intuire le cause dei vari stati d'animo; - ascoltare e comprendere narrazioni e racconti; - saper comunicare, raccontare e inventare storie; - riordinare sequenze; - saper riconoscere, esprimere e comunicare agli altri emozioni e sentimenti attraverso differenti linguaggi.
Insegnamenti coinvolti	<p>Italiano, Arte e immagine, Educazione Civica</p>
Attività	<ul style="list-style-type: none"> - Lettura da parte dell'insegnante del libro <i>Oggi mi sento così</i>; - Discussione e riflessione in gruppo sulle emozioni provate dai protagonisti del libro e soprattutto sulle proprie emozioni;

	<ul style="list-style-type: none"> - Costruzione di un cartellone a diagramma (cfr. Materiale n. 1); - Costruzione da parte di ogni bambino del “sentimentometro” (cfr. Materiale n. 2) costruito a forma di orologio dove in ogni spicchio i bambini disegnano le varie emozioni e con una lancetta possono indicare di che umore sono; - Preparazione a gruppi di un cartellone che riporti ciò che è emerso durante la discussione; - Racconto da parte dell’insegnante di altre due storie a schede (cfr. Materiali 3 e 4) sui sentimenti di tristezza, rabbia e felicità, e successiva attività sul riordino delle tessere concernenti le storie e racconto delle storie da parte dei bambini; - Rielaborazione grafica sul proprio quaderno delle proprie emozioni.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Ascolto di lettura - Discussione in gruppo - Lavori individuale - <i>Cooperative learning</i> - Rielaborazione grafica sul quaderno
Spazi	Aula scolastica
Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> - P. Geis –S. Folch, <i>Oggi mi sento così</i>, Mondadori, 2010; - Cartoncino; - Fogli da disegno;

	<ul style="list-style-type: none">- Pennarelli;- Fermacampioni;- Due racconti a schede da riordinare e raccontare.
--	--

PIANO DI LAVORO DELL'UdA

FASI DI LAVORO	METODOLOGIA	ATTIVITÀ E MATERIALI
<p>FASE 1 A ATTIVITÀ A PARTIRE DA UNA LETTURA IN CLASSE</p>	<p>Lettura animata; lavoro in gruppo classe; discussione interattiva</p>	<p>L'insegnante di italiano leggerà ai bambini, seduti in cerchio, il libro <i>Oggi mi sento così</i> di Patricia Geis e Sergio Folch.</p> <p>Seguirà una discussione sulle emozioni provate dai protagonisti del racconto e soprattutto sulle proprie emozioni e sugli avvenimenti che possono indurre tali sentimenti.</p> <p><u>Domande guida:</u></p> <p><i>Cosa provano secondo voi i protagonisti del racconto?</i></p> <p><i>Quali avvenimenti possono indurre tali emozioni?</i></p>
<p>FASE 1 B COSTRUZIONE DI UN DIAGRAMMA</p>	<p>Lavoro in gruppo classe, discussione interattiva</p>	<p>Il docente prenderà nota di ciò che i bambini raccontano durante la discussione in gruppo e in seguito potrà costruire insieme agli alunni un cartellone a diagramma da appendere in classe, in cui si raccoglieranno i rimandi dei bambini (cfr. Materiale 1).</p> <p><u>Domande guida:</u></p>

		<p><i>Quando vi sentite allegri, tristi, arrabbiati o avete paura?</i></p>
<p>FASE 2 COSTRUZIONE DEL SENTIMENTOMETRO</p>	<p>Discussione in gruppo; lavoro di riflessione sulle emozioni; produzione di un elaborato grafico.</p>	<p>L'insegnante di arte e immagini proporrà ai bambini di costruire ciascuno il proprio "sentimentometro", una specie di orologio che invece di indicare le ore indica gli stati d'animo, scegliendo quelli che dalla discussione con i bambini sono emersi maggiormente, come potrebbero essere ad esempio allegria, tristezza, rabbia e paura.</p> <p>Prima di disegnare le varie espressioni sul "sentimentometro" il docente potrà suggerire agli studenti di simulare i vari sentimenti cogliendone le particolarità (ad esempio quando si è allegri si sorride, quando si ha paura si spalancano occhi e bocca ecc.); così da verificare che tutti i bambini dimostrino una buona conoscenza delle emozioni e possano poi impegnarsi nella rielaborazione grafica (cfr. materiale 2).</p> <p><u>Valenza del "sentimentometro":</u></p> <p>sarà un modo per ciascun bambino di esprimersi e di raccontare come si sente, inoltre sarà utile ai compagni per meglio</p>

		<p>comprendere gesti e comportamenti e per cercare, ad esempio, di sollevare il morale ad un amico triste, di condividere la gioia e l'allegria di un altro o ancora di rassicurare un compagno impaurito. Sarà un utilissimo strumento anche per gli insegnanti che potranno comprendere maggiormente i propri studenti e tarare meglio le attività quotidiane.</p> <p>Il "sentimentometro" potrà diventare uno strumento da utilizzare quotidianamente dedicando un momento della giornata all'ascolto dei bambini e del loro stato d'animo.</p>
<p>FASE 3.A NARRAZIONE DI DUE STORIE A SCHEDE</p>	<p>Racconto da parte dell'insegnante, rielaborazione verbale delle storie e riordino delle schede</p>	<p>L'insegnante di italiano narrerà due storie con l'ausilio di due racconti a schede avendo cura di sottolineare i passaggi in cui meglio emergono i sentimenti di tristezza, rabbia e felicità. In seguito, dedicherà un momento alla discussione in gruppo e chiederà ai bambini a turno di riordinare e raccontare le storie (cfr. materiali 3 e 4).</p> <p><u>Domande guida:</u></p> <p>- <i>Cosa provano secondo voi i personaggi della storia?</i></p>

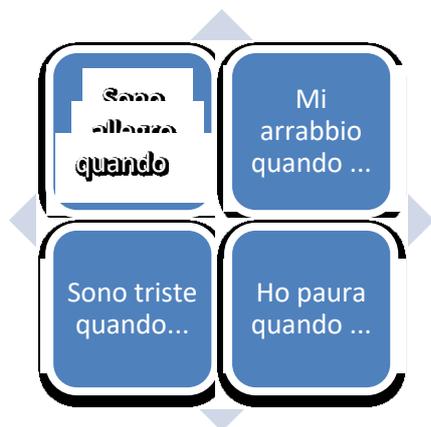
		<p>- <i>Al posto dei personaggi voi, come vi sareste sentiti?</i></p> <p><u>Consegna:</u></p> <p><i>Riordina e racconta una delle due storie a tua scelta.</i></p>
<p>3. B</p> <p>RACCONTI</p> <p>PERSONALI</p>	<p>Discussione in gruppo e rielaborazione grafica su quaderno</p>	<p>Partendo poi da uno spunto, come ad esempio <i>“Quando mi sento felice”</i> l’insegnante potrà chiedere ai bambini che si impegneranno nel rispettare dei turni di parola, di raccontare episodi per loro particolarmente piacevoli e, dopo averli esposti verbalmente, potranno fare un disegno relativo ad essi sul quaderno.</p> <p><u>Domanda guida:</u></p> <p>- <i>Quando vi siete sentiti felici?</i></p> <p><u>Consegna:</u></p> <p>- <i>Disegna sul quaderno un momento in cui ti sei sentito felice.</i></p>
<p>FASE 4.</p> <p>ATTIVITA’ DI</p> <p>RIELABORAZIONE</p> <p>GRAFICA</p>	<p>Attività di <i>cooperative learning</i> divisi in gruppo</p>	<p>Infine, l’insegnante di arte e immagine, dividerà i bambini della classe in gruppi al massimo di quattro componenti. Impartirà la consegna di scegliere uno dei due racconti, narrati durante la lezione di italiano, di disegnare su un grande foglio la parte che il</p>

		<p>gruppo ha preferito e insieme di scegliere e scrivere un titolo.</p> <p><u>Consegna:</u></p> <p><i>Scegliete un racconto, disegnatene la parte che avete preferito e scegliete un titolo per la storia.</i></p>
--	--	--

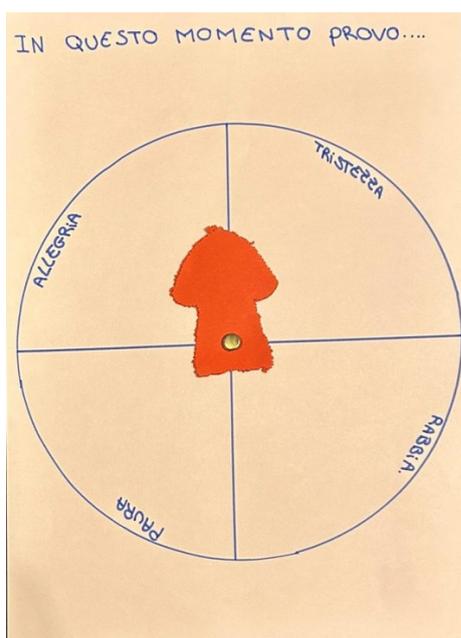
VALUTAZIONE FORMATIVA		Tutte le attività saranno monitorate e valutate in itinere.
VALUTAZIONE FINALE	Attività orale	Utilizzando lo strumento del “sentimentometro”, si chiederà a ciascun bambino a turno di inventare una storia su un’emozione data.
	Produzione grafico-pittoriche	<p><u>Consegna:</u></p> <p><i>Disegna un avvenimento che ti ha reso triste.</i></p>
	Saper raccontare verbalmente e riordinare in sequenze	<p><u>Consegna:</u></p> <p><i>Riordina le schede e ricostruisci la giusta sequenza.</i></p>
	Test di autovalutazione	<p><u>Domande guida:</u></p> <p><i>Come mi sono sentito nel lavorare in gruppo?</i></p> <p><i>Che cosa ho imparato?</i></p>

MATERIALI

MATERIALE 1: Esempio di diagramma



MATERIALE 2: il “sentimentometro”



MATERIALE 3: primo racconto a schede



MATERIALE 4: secondo racconto a schede



IV.2 L'unione fa la forza

Titolo UdA	L'unione fa la forza
Contestualizzazione	L'unità di apprendimento si colloca nel secondo quadrimestre dopo aver lavorato sul discorso diretto e indiretto e sugli aggettivi qualificativi.
Destinatari	Classe seconda della scuola primaria
Monte ore complessivo	13/15 h
Situazione-problema/compito di realtà/tema di riferimento dell'UdA	<p>Comprendere che “insieme è meglio”</p> <p>A partire dalla lettura in classe, da parte dell'insegnante, del libro di Roberta Brioschi, Annarita da Bellonio e Lorenzo Sangiò, <i>Se riesco io, puoi farcela anche tu</i>, edito da Carthusia, si ragiona su temi quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I benefici che si ottengono dalla cooperazione; - I pensieri e le emozioni che si provano collaborando con gli altri; - I benefici che derivano da un comportamento prosociale sia per chi lo mette in atto sia per i destinatari; - Forza del gruppo-classe nel condividere un progetto.
Finalità generali	L'UdA, oltre a sviluppare diverse competenze ed attivare conoscenze diversificate, è finalizzata a sensibilizzare sull'importanza della cooperazione e della condivisione.

<p>Obiettivi formativi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sperimentare che la cooperazione può consentire di superare degli ostacoli; - Saper condividere; - Saper mettere in secondo piano la soddisfazione personale per la buona riuscita di un progetto comune; - Analizzare i pensieri e le emozioni che si provano in una situazione di aiuto; - Saper rispettare il turno di parola; - Saper usare gli aggettivi qualificativi per descrivere; - Esprimere apprezzamenti reali per persone che si conoscono, ma che non sono necessariamente amici; - Riconoscere le emozioni positive provate di fronte a degli apprezzamenti; - Esercitarsi ad assumere il punto di vista degli altri, riconoscendone le emozioni e i pensieri.
<p>Insegnamenti coinvolti</p>	<p>Italiano, Educazione Civica e Arte e Immagine</p>
<p>Attività</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lettura in classe del libro di Roberta Brioschi, Annarita da Bellonio e Lorenzo Sangiò <i>Se riesco io, puoi farcela anche tu</i>; - Discussione in gruppo sui pensieri suscitati dal racconto; - <i>Brainstorming</i> sulle parole che indicano una collaborazione e sugli aggettivi che aiutano a descrivere sé stessi e gli altri;

	<ul style="list-style-type: none"> - Attività individuale su di un foglio con alcune domande stimolo e un'attività grafica pittorica; - Messa in comune e discussione delle risposte emerse; - Esercizio individuale di scrittura creativa; - Gioco del peluche; - Esprimere gratitudine con un messaggio; - Drammatizzazione della storia coinvolgendo in un primo momento le altre classi della scuola e poi invitando le famiglie alla rappresentazione.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Ascolto della lettura da parte dell'insegnante; - Discussione in gruppo; - Lavori individuali; - <i>Cooperative learning</i>; - Rielaborazione scritta; - Rielaborazione grafico pittorica; - <i>Brainstorming</i>; - <i>Role playing</i>; - Attività ludica.
Spazi	Aula scolastica e auditorium della scuola
Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> - R. Brioschi, A. Bellonio, L. Sangiò <i>Se riesco io, puoi farcela anche tu</i>, Carthusia, Mi, 2020. - Lavagna;

	<ul style="list-style-type: none"> - Quaderno di italiano; - Fogli; - Copione; - Oggetti, trucco e vestiti per la drammatizzazione; - Pennarelli; - Matite; - Penne; - Un peluche.
--	--

PIANO DI LAVORO DELL'UdA

FASI DI LAVORO	METODOLOGIA	ATTIVITÀ E MATERIALI
FASE 1. A ASCOLTO DELLA LETTURA DA PARTE DELL'INSEGNANTE	Lavoro in gruppo classe, discussione interattiva, <i>brainstorming</i> .	L'insegnante di italiano, insieme ai bambini, sposta i banchi e prepara il <i>setting</i> per l'ascolto, in modo che i bambini possano sedersi in cerchio a terra per ascoltare la lettura del libro. Segue una discussione guidata sui pensieri emersi dall'ascolto della storia e un <i>brainstorming</i> sulle parole che indicano cooperazione e sugli aggettivi che aiutano a descrivere sé stessi e gli altri. L'insegnante annota alla lavagna le parole emerse.

		<p><u>Domande guida:</u></p> <p><i>Che cosa vi ha colpito?</i></p> <p><i>Perché Orso ha deciso di seguire i consigli di Tartaruga?</i></p> <p><i>Cos'altro avrebbe potuto fare Orso?</i></p> <p><i>Secondo voi i consigli di Tartaruga erano buoni consigli?</i></p> <p><i>Come si sarà sentito Orso?</i></p> <p><i>Come si saranno sentiti i protagonisti della storia?</i></p>
<p>FASE 1. B</p> <p>TU COME SEI?</p>	<p>Lavoro individuale di scrittura e grafico pittorica su di un foglio, discussione.</p>	<p>L'insegnante di Arte e Immagine distribuisce ai bambini un foglio contenente alcune domande stimolo e chiede loro di fare un disegno (cfr. Materiale 1).</p> <p>Messa in comune delle considerazioni emerse.</p> <p><u>Consegna:</u></p> <p><i>Rispondi alle varie domande e disegna:</i></p> <p><i>“se fossi un animale, quale saresti?”</i></p>
<p>FASE 2.</p> <p>SCRITTURA</p> <p>CREATIVA</p>	<p>Esercizio individuale di scrittura.</p>	<p>L'insegnante di italiano propone agli alunni di svolgere individualmente sul</p>

		<p>proprio quaderno un esercizio di scrittura creativa e di descrizione (cfr. Materiale 2).</p> <p><u>Consegna:</u></p> <p><i>Rispondi alle domande sul quaderno.</i></p>
--	--	---

<p>FASE 3. A.</p> <p>GIOCO DEL PELUCHE</p>	<p>Attività ludica</p>	<p>Dopo aver predisposto la classe, l'insegnante chiede ai bambini di sedersi in cerchio a terra e propone un gioco. Si mette una musica allegra di sottofondo, si fa girare tra i componenti del gruppo un peluche. Quando la musica si interrompe chi ha in mano il peluche deve indicare due caratteristiche positive della persona seduta accanto a lui/lei. Il gioco prosegue in modo da poter interpellare tutti gli alunni.</p> <p>Segue una discussione in classe sul gioco fatto e sulle difficoltà e risorse che gli alunni hanno riscontrato.</p> <p><u>Domande guida:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Il gioco è stato complicato?</i> - <i>È stato difficile oppure semplice individuare le caratteristiche dei compagni?</i> - <i>Come vi siete sentiti nel sentir lodare le vostre qualità?</i>
--	------------------------	---

<p>FASE 3. B</p> <p>UN MESSAGGIO PER ESPRIMERE GRATITUDINE</p>		<p>I bambini tornano al proprio banco, l'insegnante distribuisce loro un bigliettino e ciascun bambino può esprimere gratitudine verso un compagno che è stato con lui gentile o che lo ha aiutato in qualche occasione.</p> <p>L'insegnante si occupa di ritirare i biglietti e di distribuirli ai destinatari.</p> <p><u>Precisazione:</u></p> <p>Questa attività potrà essere presentata più volte durante le settimane successive con differenti consegne in modo che tutti i bambini possano diventare beneficiari di messaggi di apprezzamento.</p> <p>Discussione in gruppo su come ci si sente ad esprimere gratitudine e a ricevere apprezzamento.</p> <p><u>Consegna:</u></p> <p><i>Scrivete un messaggio di gratitudine ad un compagno/a che vi ha aiutato in qualche occasione o che è stato gentile con voi. Scrivete il destinatario dietro il biglietto, firmatelo e piegatelo.</i></p>
--	--	--

<p>FASE 4.</p> <p>TEATRO</p>	<p>Discussione in gruppo, pianificazione di un evento, <i>cooperative learning</i> e <i>role playing</i>.</p>	<p>L'insegnante propone ai bambini di drammatizzare la storia letta, distribuisce il copione (cfr. Materiale 3), assegna le parti e chiede agli alunni di studiare a casa le battute a memoria.</p> <p>Segue una discussione in gruppo in cui si immaginano gli oggetti e i travestimenti di cui si ha bisogno per mettere in scena il racconto. Si chiede a ciascun bambino, su base volontaria, di portare un oggetto o un vestito di cui la nuova "compagnia teatrale" necessita.</p> <p>Vi sono varie prove a scuola. Quando i bambini hanno imparato le loro battute e si sentono a loro agio nella drammatizzazione, si propone la messa in scena, prima per i compagni di scuola delle altre classi, e poi invitando i genitori alla rappresentazione teatrale così che anche le famiglie possano condividere le esperienze dei propri figli.</p>
--	---	--

VALUTAZIONE FORMATIVA		<p>Tutte le attività saranno monitorate e valutate in itinere.</p> <p>L'insegnante inoltre valuterà l'impegno degli alunni, la capacità di cooperare e di contribuire al lavoro in gruppo.</p>
VALUTAZIONE FINALE	Produzione scritta	<p>L'insegnante chiede a ciascun bambino di rispondere sul quaderno a due domande stimolo (cfr. Materiale 4).</p>
	Test di autovalutazione	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Come mi sono sentito nel lavoro di gruppo?</i> - <i>Che cosa ho imparato?</i> - <i>L'attività di drammatizzazione è stata per me un'esperienza positiva o meno?</i> - <i>Mi sono divertito?</i> - <i>È stato impegnativo?</i> - <i>Come mi sono sentito nel recitare davanti ad un pubblico?</i>

Materiale 1.¹⁰³

TU COME SEI?

Tartaruga è saggia e gentile, i Pettirossi sono svelti e veloci, le Api sono tenaci e laboriose, i

Castori abili e ingegnosi. E tu come sei?

Se fossi un animale, quale saresti?.....

Disegnati qui.

Quali sono le tue qualità? Scrivi almeno due aggettivi:

.....
.....

Possono essere utili anche ai tuoi amici?

Perché?.....
.....
.....

¹⁰³ Per i Materiali 1, 2 e 4 ho preso spunto dalle attività proposte da Roberta Brioschi, Annarita da Bellonio, Lorenzo Sangiò nel loro libro *Se riesco io, puoi farcela anche tu*, Carthusia Edizioni, Milano, 2020.

Materiale 2.

INSIEME È MEGLIO!

Gli amici che Tartaruga e Orso incontrano sono tanti, ma potrebbero essere ancora più numerosi. Che altri animali avresti voluto che i due amici incontrassero?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quali caratteristiche avrebbero avuto e come avrebbero potuto aiutare gli altri?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Materiale 3.

COPIONE PER LA DRAMMATIZZAZIONE DELLA STORIA

Tratto da: Roberta Brioschi, Annarita da Bellonio, Lorenzo Sangiò, *Se riesco io, puoi farcela anche tu*, Carthusia Edizioni, Milano, 2020.

NARRATORE: La neve si era già sciolta, non c'erano più gli inverni di una volta. Il gorgoglio del ruscello e l'aria frizzante avevano risvegliato con anticipo dal letargo gli animali del bosco. Tartaruga avrebbe raggiunto prima del solito la sua casa e i suoi amici sulla collina; per lei era un anno davvero speciale. Così tartaruga si mise in viaggio. Fatti pochi passi, Tartaruga incontrò Orso.

ORSO: Buongiorno Tartaruga, sono ancora molto assonnato, ma la mia tana si è completamente allagata e non so dove andare.

TARTARUGA: Vieni con me sulla collina.

ORSO: Sarebbe bello, ma che fatica.

TARTARUGA: Se riesco io che sono così lenta, puoi farcela anche tu che sei grande e grosso.

NARRATORE: Così Tartaruga e Orso si misero in viaggio. La pancia di Orso cominciò a brontolare.

ORSO: Ho fame, mangerò uno Scoiattolo.

TARTARUGA: Ma no, prova piuttosto a chiedergli delle nocciole.

ORSO: Per favore mi offriresti delle nocciole?

SCOIATTOLO: No, ne ho poche e non voglio dividerle con nessuno.

TARTARUGA: Dai, per favore, offri ad Orso alcune delle tue nocciole, poi sali con noi sulla collina e là Orso te ne raccoglierà moltissime altre.

SCOIATTOLO: Sarebbe bello, ma che fatica.

TARTARUGA: Se riesco io che sono così lenta, puoi farcela anche tu che sei agile e scattante.

NARRATORE: Così Tartaruga, Orso e Scoiattolo si misero in viaggio. Presto Orso si stancò di camminare.

ORSO: Farei un riposino, ma qui è scomodo. Prenderò le soffici piume di quel Pettiroso.

TARTARUGA: Non farlo! Guarda che bei nidi sa intrecciare, prova a chiedergli aiuto per costruire un comodo giaciglio.

ORSO: Per favore mi aiuteresti a costruire un comodo giaciglio?

PETTIROSSO: No, ho pochi rametti e tu Orso sei enorme.

TARTARUGA: Dai, per favore, offri ad Orso alcuni dei tuoi rametti, poi sali con noi sulla collina e là Orso te ne raccoglierà moltissimi altri.

PETTIROSSO: Sarebbe bello, ma che fatica.

TARTARUGA: Se riesco io che sono così lenta, puoi farcela anche tu che sei svelto e vivace.

NARRATORE: Così Tartaruga, Orso, Scoiattolo e Pettiroso si misero in viaggio. Finché Orso sentì un buon profumo.

ORSO: Che buon profumo! Porterò con me alcuni di questi fiori.

TARTARUGA: No! Morirebbero. Chiedi qualche seme a quel Moscardino.

ORSO: Per favore mi offriresti dei semi?

MOSCARDINO: No! Li ho custoditi con molta cura!

TARTARUGA: Dai, per favore, offri ad Orso alcuni dei tuoi semi, poi sali con noi sulla collina, là li planteremo e sbocceranno moltissimi fiori.

MOSCARDINO: Sarebbe bello, ma che fatica.

TARTARUGA: Se riesco io che sono così lenta, puoi farcela anche tu che sei operoso e instancabile.

NARRATORE: Così Tartaruga, Orso, Scoiattolo, Pettiroso e Moscardino si misero in viaggio. Finché la pancia di Orso non brontolò di nuovo.

ORSO: Prendo quell'alveare e mi mangio tutto il miele.

TARTARUGA: E se provassi a chiederlo a Ape?

ORSO: Per favore mi offriresti un po' di miele?

APE: No, ho faticato molto per produrlo!

TARTARUGA: Dai, per favore, offri ad Orso un po' del tuo miele, poi sali con noi sulla collina e là Orso proteggerà il tuo alveare e potrai produrre tanto miele in tranquillità.

APE: Sarebbe bello, ma che fatica.

TARTARUGA: Se riesco io che sono così lenta, puoi farcela anche tu che sei tenace e laboriosa.

NARRATORE: Così Tartaruga, Orso, Scoiattolo, Pettiroso, Moscardino e Ape si misero in viaggio. Finché arrivarono ad un torrente.

ORSO: E questo torrente? Non voglio bagnarmi le zampe! Adesso prendo due castori e li uso come pantofole.

TARTARUGA: E se ci facessimo costruire un ponte?

ORSO: Per favore costruireste un ponte?

CASTORI: No! Abbiamo poca legna e non vogliamo finirla.

TARTARUGA: Dai, per favore, costruite un ponte con la vostra legna, poi salite con noi sulla collina, là Orso ve ne raccoglierà molta di più e potrete costruire grandi dighe.

CASTORI: Sarebbe bello, ma che fatica.

TARTARUGA: Se riesco io che sono così lenta, potete farcela anche voi che siete abili e ingegnosi.

NARRATORE: Così Tartaruga, Orso, Scoiattolo, Pettirosso, Moscardino, Ape e Castori si misero in viaggio.

A Orso, però, scappava la pipì e corse a farla dietro un cespuglio e uscì ricoperto di bozzoli.

ORSO: Che prurito! Adesso li schiaccio tutti!

TARTARUGA: Fermati! Lì dentro ci sono dei Bruchi che diventeranno bellissime farfalle! Riprendiamo subito il cammino, volete venire con noi sulla collina?

BRUCHI: Sarebbe bello, ma che fatica.

TARTARUGA: Se riesco io che sono così lenta, potete farcela anche voi, vi porterà Orso: siete così minuscoli e leggeri che nemmeno se ne accorgerà.

NARRATORE: Così Tartaruga, Orso, Scoiattolo, Pettirosso, Moscardino, Ape, Castori e Bruchi si misero in viaggio. Finché non scese la sera.

ORSO: Che buio! Catturerò alcune Lucciole per fare luce.

TARTARUGA: E se lo chiedessi loro con gentilezza?

ORSO: Per favore potreste fare un po' di luce?

LUCCIOLE: No! Voi siete in tanti e noi rischiamo di stancarci troppo.

TARTARUGA: Dai, per favore, ci basta poca luce, poi salite con noi sulla collina, là Orso vi proteggerà dai predatori e non vi dovrete più stancare.

LUCCIOLE: Sarebbe bello, ma che fatica.

TARTARUGA: Se riesco io che sono così lenta, potete farcela anche voi che siete energiche e brillanti.

NARRATORE: Così Tartaruga, Orso, Scoiattolo, Pettirosso, Moscardino, Ape, Castori e Bruchi si addormentarono illuminati dalle Lucciole. Il mattino dopo Orso si svegliò tutto accaldato.

ORSO: Adesso mi butto nel torrente.

TARTARUGA: Attento ai Salmoni che risalgono la corrente.

NARRATORE: I Salmoni si spaventarono.

ORSO: Venite con noi!

TARTATUGA: Tranquillo, Orso non vi mangerà.

SALMONI: Speriamo di farcela, siamo davvero molto stanchi!

TARTARUGA: Se riesco io che sono così lenta, potete farcela anche voi che siete determinati e coraggiosi.

NARRATORE: Così Tartaruga, Orso, Scoiattolo, Pettiroso, Moscardino, Ape, Castori, Bruchi, Lucciole e Salmoni proseguirono il viaggio.

Finalmente arrivarono in cima alla collina, dove c'era posto per tutti. Orso aiutò Scoiattolo a far scorta di nocciole, Pettiroso a raccogliere rametti e i Castori ad accatastare legna. Piantò i semi insieme a Moscardino e sistemò Ape e le Lucciole in un posto sicuro. Alla fine, tutti insieme, s'incantarono a guardare il volo colorato dei Bruchi che, nel frattempo, erano diventati Farfalle. Viaggiare in compagnia era stato meno faticoso per tutti.

SALMONI: Ora che abbiamo deposto le nostre uova dobbiamo tornare al mare.

ORSO: Vi accompagno io! Così recupererò anche il mio orsetto di pezza che ho dimenticato nella tana.

NARRATORE: Orso aveva capito che aiutare gli altri gli piaceva.

ORSO: Aspettatemi per festeggiare il compleanno di Tartaruga: per spegnere le sue cento candeline dobbiamo soffiare tutti insieme.

NARRATORE: Poi Orso e i Salmoni si rimisero in viaggio.

MATERIALE 4

DOMANDE PER LA VERIFICA SCRITTA

Ti è mai capitato di aiutare qualcuno a realizzare un sogno? Chi? Come? Prova a raccontarlo e a disegnarlo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hai un sogno che vorresti realizzare con l'aiuto di qualcun altro? Con chi vorresti realizzarlo? Prova a raccontarlo e a disegnarlo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV.3 La grammaire des émotions.

Expérience d'enseignement de l'expression des Emotions-Sentiments.

On présente ici un projet d'enseignement qui a été réalisé dans une classe de troisième pendant le *lockdown* 2020.

L'Unité vise à reconnaître les émotions, les savoir nommer et les savoir interpréter.

Titre UdA	LA GRAMMAIRE DES ÉMOTIONS
Contexte	L'Unité d'apprentissage est présentée à la classe à la fin du parcours de troisième. Parcours présenté en Classroom.
Destinataires	Classe de troisième
Nombre total d'Heures	5 h
Situation problème	Quelles émotions éprouvent les autres? Comment les comprendre seulement en les regardant? Et comment les exprimer?
Finalités générales	Ce projet a pour principal objectif l'enseignement et l'apprentissage du lexique des émotions ou des sentiments et le développement dans le sujet apprenant d'une attention aux émotions d'autrui, de plus en plus grande

	jusqu'à arriver, si possible, à l'empathie.
Objectifs formatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Donner les moyens linguistiques de décrire les émotions d'autrui et ses propres émotions. - Travailler sur l'expression orale. - Développer l'imagination parmi la création de vidéos. <p>Objectifs linguistiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réviser les verbes être et avoir et les verbes du premier groupe - Travailler sur les accords avec le verbe être (masculin/féminin, singulier/pluriel, surpris/surprise, heureux/heureuse, triste/tristes...).
Enseignements impliqués	Français et éducation civique
Méthodologie	Regarder une vidéo Travail individuel Partage d'idées
Instruments	Vidéo Cahier personnel Ordinateur
Démarche	<p>Première phase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignant a envoyé le texte (cfr. Matériel 1) et la vidéo aux enfants en classroom.

2. L'enseignant a demandé aux enfants de choisir une émotion, de l'interpréter dans une vidéo réalisée à la maison à l'aide des parents et de lui envoyer la vidéo.
3. L'enseignant a recueilli toutes les vidéos des enfants et il en a fait un montage qui a été montré aux élèves pendant la leçon en ligne.

Deuxième phase

1. L'enseignant a repris le texte de la vidéo (Matériel 1) et a lu avec les élèves le texte écrit à la troisième personne (protagoniste « Petit Loup », cfr. Matériel 2);
2. La classe a réfléchi sur les accords avec le verbe être et les accords des adjectifs (singulier/pluriel, masculin/féminin);
3. L'enseignant a préparé des exercices écrits (à trou, etc.) visant à décrire les émotions pour mettre à point la grammaire (verbes et accords).

Troisième phase (évaluation formative)

L'enseignant a demandé d'écrire le texte de la vidéo.

MATERIEL 1/ LES ÉMOTIONS

ÊTRE HEUREUX

Ce soir Petit Loup va au
cinéma avec papa et maman.

Quelle joie!

Petit Loup sourit,

il a envie

de chanter,

de danser.

Regarde, Petit loup : il est heureux!

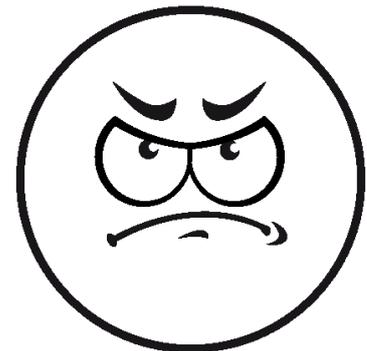


ÊTRE EN COLÈRE

Louana a cassé le camion
préférée de Petit Loup.

Grrr... Petit Loup est très
fâché: il crie, il tape du
pied!

Regarde, Petit-Loup : il est en colère.

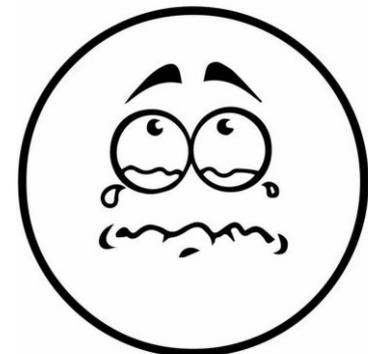


ÊTRE TRISTE

À l'école,

Théo ne veut pas jouer avec Petit
Loup. Petit Loup a le cœur gros,
il n'a plus envie de rien.

Il s'assied et il pleure dans son
coin. Regarde, Petit Loup : il
est triste.



ÊTRE SURPRIS

Abracadabra

Le magicien a sorti un lapin de son chapeau

Et puis un bébé chien.

Petit Loup ne s'y

attendait pas. Il ouvre de

grands yeux

et il fait des OH! Et des AH!

Regarde, Petit Loup : il est

surpris!



ÊTRE DÉGOÛTÉ

Petit Loup a oublié une

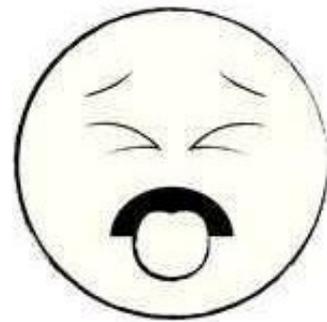
orange au fond de son

cartable.

Bleuh! Elle est moisie et sent mauvais

pas question de manger au goûter.

Regarde, Petit Loup : il est dégoûté.



AVOIR PEUR

C'est la nuit.

Petit Loup se réveille dans le

noir. Soudain la porte grince...

Et si c'était un

monstre? Petit Loup a

le coeur qui bat, il

tremble sous les

draps.

Regarde, Petit Loup : il a peur.



IV.4 Perché fare del bene

Titolo UdA	Perché fare del bene
Contestualizzazione	<p>L'unità di apprendimento è una applicazione del modello CEPIDEAS applicato ad una Scuola Secondaria di primo grado e riadattato per una classe quarta.</p> <p>Si realizza attraverso la partecipazione degli alunni a tre laboratori e a una lezione di italiano, che possono essere collocati durante il primo quadrimestre.</p> <p>Mira a fornire agli studenti gli strumenti per creare relazioni positive e un clima collaborativo in classe.</p>
Destinatari	Classe quarta della scuola primaria
Monte ore complessivo	10/12 h
Situazione-problema/compito di realtà/tema di riferimento dell'UdA	<p>Cosa proviamo quando aiutiamo</p> <p>A partire dalla visione in classe del film di animazione “La gabbianella e il gatto” si ragiona su temi quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I pensieri che si provano ricevendo e donando aiuto; - I benefici che derivano da un comportamento prosociale sia per chi lo mette in atto sia per i destinatari; - La forza del gruppo-classe nel prendere decisioni condivise;

	<ul style="list-style-type: none"> - Le motivazioni che spingono una persona ad aiutarne un'altra.
Finalità generali	L'UdA, oltre a sviluppare diverse competenze ed attivare conoscenze diversificate, si impegna a sensibilizzare all'importanza dei valori della cooperazione, della benevolenza, della condivisione, del dare aiuto e del prendersi cura.
Obiettivi formativi	<ul style="list-style-type: none"> - Analizzare i pensieri e le emozioni che si provano in una situazione di aiuto; - Esaminare i benefici che derivano dai comportamenti prosociali; - Saper rispettare il turno di parola; - Sperimentare che la cooperazione può consentire di superare degli ostacoli; - Confrontarsi con situazioni della vita quotidiana in cui ci si trova a decidere se aiutare o meno gli altri; - Analizzare le motivazioni che inducono una persona ad aiutarne un'altra anche quando può costare molta fatica; - Identificare le azioni prosociali presenti in un'opera letteraria; - Identificare alcuni personaggi reali che si sono distinti per atti prosociali a favore degli altri.
Insegnamenti coinvolti	Italiano ed Educazione Civica

<p>Attività</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visione in classe del film di animazione “La gabbianella e il gatto” e discussione in gruppo per condividere le riflessioni maturate; - Rielaborazione scritta e grafica, sul quaderno, di una vicenda personale in cui si è prestato il proprio aiuto ad un'altra persona e messa in comune delle proprie esperienze; - Attività sulla “metafora dei porcospini” di Schopenhauer e successiva attività ludica e discussione; - Attività sui comportamenti prosociali desiderabili; - Attività a partire dalla rielaborazione di un breve racconto; - Lettura da parte dell'insegnante di poesie e racconti in cui sono presenti contenuti prosociali e successiva rielaborazione attraverso il mimo e l'analisi del testo; - Lettura da parte del docente di alcuni articoli riguardanti persone famose che nella vita si siano distinte per atti prosociali e discussione in gruppo sulle cause per le quali questi personaggi si sono battuti e quali comportamenti hanno messo in atto; - Produzione da parte degli alunni di un elaborato scritto di sintesi.
<p>Metodologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visione di un film di animazione; - Ascolto di una metafora;

	<ul style="list-style-type: none"> - Discussione in gruppo; - Lavori individuali; - <i>Cooperative learning</i>; - Rielaborazione scritta; - Rielaborazione grafico pittorica; - <i>Brainstorming</i>; - Ascolto e poi lettura personale di alcuni articoli; - Attività ludica - Mimo.
Spazi	Aula scolastica
Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> - Una lavagna luminosa; - PC portatile; - Quaderno di italiano; - Metafora <i>Insieme è meglio</i>; - Fogli grandi per i cartelloni; - Storia “Giovanni e Michele”; - Articoli; - Poesie; - Racconti; - Pennarelli; - Matite; - Penne.

PIANO DI LAVORO DELL'UDA

FASI DI LAVORO	METODOLOGIA	ATTIVITÀ E MATERIALI
<p>LABORATORIO</p> <p>1. A</p> <p>VISIONE DEL FILM DI ANIMAZIONE “LA GABBIANELLA E IL GATTO”</p>	<p>Lavoro in gruppo classe, discussione interattiva.</p>	<p>L'insegnante di italiano propone ai bambini la visione in classe, utilizzando la LIM, del film di animazione “La gabbianella e il gatto”.</p> <p>Segue una discussione guidata sui pensieri emersi guardando il film.</p> <p><u>Domande guida:</u></p> <p><i>Che cosa vi ha colpito?</i></p> <p><i>Perché Zorba ha deciso di proteggere e aiutare Fortunata?</i></p> <p><i>Cos'altro avrebbe potuto fare Zorba?</i></p> <p><i>Sarà stato faticoso per lui prendere questa decisione?</i></p> <p><i>Come si sentirà Zorba?</i></p> <p><i>Come si sentirà Fortunata?</i></p>
<p>LABORATORIO</p> <p>1. B</p> <p>RIELABORAZIONE SCRITTA E GRAFICA DI UN'ESPERIENZA VISSUTA</p>	<p>Lavoro individuale, disegno, condivisione.</p>	<p>Il docente chiede ai bambini di pensare ad una vicenda personale in cui hanno prestato il proprio aiuto ad un'altra persona e di descriverla per iscritto e con un disegno sul proprio quaderno.</p> <p>Messa in comune delle esperienze narrate.</p>

		<p><u>Consegna:</u></p> <p><i>Scrivete e disegnatte sul vostro quaderno un'esperienza vissuta in cui avete prestato il vostro aiuto ad un'altra persona.</i></p>
<p>LABORATORIO</p> <p>2. A</p> <p>LETTURA E</p> <p>ATTIVITÀ LUDICA</p>	<p>Ascolto di un racconto, attività ludica, discussione in gruppo.</p>	<p>Durante le ore di Educazione civica l'insegnante racconta la metafora dei porcospini di Schopenhauer (cfr. Materiale 1) per aiutare i bambini a riflettere sul fatto che quando si è in gruppo è importante riuscire a rispettare lo spazio altrui e nel frattempo impegnarsi per collaborare.</p> <p>In seguito, il docente predispone lo spazio facendo spostare gli zaini in un angolo della classe e propone agli alunni un'attività ludica. Ogni bambino sceglie un compagno e l'insegnante distribuisce a ciascuna coppia due stecchini che i bambini tengono sulla punta del dito indice di ciascuna mano e uniti così dagli stecchini devono cercare di non farli cadere mentre si alzano e siedono. L'insegnante poi chiede ai bambini di farlo in un gruppo di quattro e poi in otto.</p> <p>Segue una discussione in classe sul gioco fatto e sulle difficoltà e risorse che gli alunni hanno riscontrato.</p>

		<p><u>Domande guida:</u></p> <p><i>Il gioco è stato complicato?</i></p> <p><i>In quale delle tre situazioni è stato più difficile?</i></p> <p><i>Cosa ha facilitato e cosa ha ostacolato la buona riuscita dell'attività?</i></p>
<p>LABORATORIO</p> <p>2. B</p> <p>COMPORAMENTI DESIDERABILI</p>	<p><i>Brainstorming,</i></p> <p>riflessione in gruppo,</p> <p>costruzione di un cartellone.</p>	<p>L'insegnante chiede ai bambini quali sono secondo loro i comportamenti desiderabili da attuare in classe e li scrive alla lavagna.</p> <p>Successivamente chiede alla classe di sceglierne dieci tra quelli emersi, se necessario si potrà utilizzare la votazione per la scelta.</p> <p>I bambini, suddivisi in gruppi da quattro, costruiscono dei cartelloni con i comportamenti desiderabili che si vorrebbero attuare in classe. I cartelloni verranno appesi nell'aula.</p> <p><u>Domande guida:</u></p> <p><i>Quali sono i comportamenti desiderabili che vorreste attuare in classe?</i></p> <p><i>Sceglietene dieci;</i></p>

		<p><u>Consegna al sottogruppo:</u></p> <p><i>Rappresentate graficamente due dei dieci comportamenti su un cartellone.</i></p>
<p>LABORATORIO 3</p> <p>AIUTARE O NON AIUTARE?</p>	<p>Ascolto di una breve storia, rielaborazione individuale, discussione in gruppo.</p>	<p>L'insegnante di italiano narra una breve storia in cui il protagonista deve scegliere se aiutare o stare in disparte (cfr. Materiale 2), per stimolare la riflessione individuale.</p> <p>L'insegnante chiede poi ai bambini di rispondere sul quaderno ad alcune domande che fornisce (cfr. Materiale 3).</p> <p>Al termine dell'attività vi è una messa in comune dei lavori individuali e una discussione in plenaria.</p> <p><u>Consegna:</u></p> <p><i>Rispondi alle seguenti domande sul quaderno (cfr. Materiale 4).</i></p>
<p>LEZIONE DI ITALIANO</p> <p>PROSOCIALITÀ NELLA</p>	<p>Lettura ed analisi di poesia o racconto, attività di <i>cooperative learning</i>,</p>	<p>L'insegnante di italiano propone ai bambini poesie e racconti in cui sono presenti contenuti prosociali; in seguito, forma dei gruppi da quattro bambini e distribuisce a ciascun gruppo una poesia o un racconto.</p>

<p>LETTERATURA</p>	<p>attività di mimo e lettura.</p>	<p>Gli alunni incollano sul quaderno il testo, rintracciano e annotano sul quaderno i comportamenti prosociali che vi ritrovano.</p> <p>Ciascun gruppo pensa ad un mimo del comportamento prosociale individuato e lo realizza; il resto della classe cerca di indovinare di che comportamento si tratta.</p> <p>In seguito, il gruppo sceglie un rappresentante che legge in classe la poesia o i passi del racconto in cui compaiono situazioni o comportamenti prosociali.</p> <p>Infine, l'insegnante riprende i testi e ne mette in luce alcune caratteristiche letterarie per approfondire le competenze di comprensione e analisi del testo.</p> <p><u>Consegne:</u></p> <p><i>Incollate sul vostro quaderno la poesia o il racconto che vi è stato distribuito, individuate al suo interno le situazioni o i comportamenti prosociali che emergono e annotateli sul quaderno.</i></p> <p><i>Ciascun gruppo mimi il comportamento prosociale individuato nel racconto o nella poesia.</i></p>
---------------------------	------------------------------------	--

		<i>Ciascun gruppo scelga un proprio rappresentante che esponga in classe il lavoro fatto.</i>
--	--	---

VALUTAZIONE FORMATIVA		Tutte le attività saranno monitorate e valutate in itinere. L'insegnante inoltre valuterà l'impegno degli alunni, la loro capacità di cooperare e di contribuire al lavoro in gruppo.
VALUTAZIONE FINALE	Produzione scritta	A ciascun bambino verrà consegnato un articolo con un personaggio che si è distinto per i suoi comportamenti prosociali e dovrà produrre un elaborato scritto che descriva il personaggio, la causa più importante per cui si è battuto e quali sentimenti gli evoca (Cfr. Materiale 4)
	Test di autovalutazione	Come mi sono sentito nel lavorare in gruppo? Che cosa ho imparato? È stato difficile o semplice l'analisi delle opere e degli articoli che l'insegnante ci ha proposto?

MATERIALI

Materiale 1

Insieme è meglio

In una fredda giornata di inverno un gruppo di porcospini si rifugia in una grotta e, per proteggersi dal freddo, si stringono tutti vicini.

Ben presto però sentono le spine reciproche e il dolore li costringe ad allontanarsi l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di riscaldarsi li porta di nuovo ad avvicinarsi, si pungono di nuovo.

Ripetono più volte questi tentativi, sballottati avanti e indietro tra due mali, finché non trovano quella moderata distanza reciproca che rappresenta la migliore posizione, quella giusta distanza che consente loro di scaldarsi e nello stesso tempo di non farsi male reciprocamente.

(Tratto da A. Schopenhauer, *Parerga e Paralipomena*, II, 2, cap. 30, 396)¹⁰⁴

Materiale 2

Racconto: Giovanni e Michele

Giovanni è un bambino timido e gentile, un giorno davanti a scuola vede dei bambini più grandi picchiare e prendere in giro il suo compagno di classe Michele. Michele non riesce a difendersi e piange. Giovanni vorrebbe intervenire e difendere Michele ma ha paura che verrebbe a sua volta picchiato e preso in giro.

¹⁰⁴ G.V. Caprara, M. Gerbino, B.P. Luengo Kanacri, G.M. Vecchio, *Educare alla prosocialità teoria e buone prassi*, Pearson, PC, 2014, p.112.

Materiale 3

Domande a cui rispondere individualmente sul quaderno:

- Cosa dovrebbe fare Giovanni?
- Perché?
- Come si sentono i protagonisti della storia?

Materiale 4.

Per la valutazione scritta

WANGARI MAATHAI **Attivista**

(Tratto da *Storie della buonanotte per bambine ribelli 100 vite di donne straordinarie* di Elena Favilli e Francesca Cavallo, VR, 2017, Mondadori Libri S.p.A.).

C'era una volta, in Kenya, una donna di nome Wangari. Quando i laghi vicino al suo villaggio cominciarono a prosciugarsi e i ruscelli a scomparire, Wangari capì che doveva fare qualcosa.

Così chiamò a raccolta alcune delle altre donne.

“Il governo abbatte gli alberi per fare spazio alle fattorie, ma ora dobbiamo camminare chilometri per raccogliere legna da ardere” disse una di loro.

“Ripiantiamo gli alberi, allora” esclamò Wangari.

“Quanti?” chiesero le altre.

“Qualche milione dovrebbe bastare” rispose lei.

“Qualche milione? Sei matta? Non esistono serre abbastanza grandi per coltivarne così tanti!”

“Non li comprenderemo in una serra. Li coltiveremo noi, a casa.”

Fu così che Wangari e le sue amiche raccolsero i semi nella foresta e li piantarono in barattoli. Li annaffiarono e li accudirono finché le piante nate da quei semi non furono alte una trentina di centimetri. Poi, piantarono gli arboscelli in cortile.

Tutto cominciò con un piccolo gruppetto di donne. Ma poi, proprio come un albero che spunta da un minuscolo seme, l'idea crebbe e diede vita a un grande movimento.

L'organizzazione Green Belt Movement, fondata da Wangari, ha superato i confini del Kenya. Sono stati piantati quaranta milioni di alberi, e Wangari Maathai ha ricevuto il Premio Nobel per la Pace per il suo lavoro. Ha festeggiato piantando un albero.

1 APRILE 1940 – 25 SETTEMBRE 2011

KENYA

Dopo aver letto la biografia di Wangari Maathai produci un elaborato che contenga la sua descrizione, la causa più importante per cui si è battuta e quali sentimenti ti evoca.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV .5 Catilina e Cicerone: storia di un conflitto

Titolo UdA	CATILINA E CICERONE
Contestualizzazione	<p>Si tratta di una Unità di Apprendimento costruita sulla base del Modello CASEL.</p> <p>L'unità di apprendimento si colloca dopo alcune UdA in cui si è approfondito lo studio della storia romana fino alla Repubblica, studio durante il quale gli alunni hanno altresì approfondito alcuni concetti concernenti lo Stato e le sue istituzioni in epoca romana.</p> <p>Si incentra sulle figure di Catilina e Cicerone e sul loro scontro in seno alla politica romana, col fallito tentativo del colpo di stato del primo e il celebre discorso di accusa che permette di sventarlo del secondo.</p>
Destinatari	Classe quinta della scuola primaria
Monte ore complessivo	12/15 h
5. Situazione-problema/compito di realtà/tema di riferimento dell'UdA	<p>La gestione del conflitto</p> <p>A partire dall'analisi di un episodio conflittuale (Cicerone contro Catilina) e delle modalità con cui esso si è concluso, si lavora sul sé e sulle dinamiche di interazione con l'altro da sé, ragionando su temi quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emozioni e sentimenti - Uso della parola - Soluzioni conflittuali/concilianti
Finalità generali	L'UdA, oltre a sviluppare diverse competenze ed attivare conoscenze diversificate, propone la presentazione di un momento

	<p>assai importante della storia romana generalmente omesso dai testi in adozione alla scuola primaria, il cui studio ha notevoli ricadute</p> <ul style="list-style-type: none"> - sul piano emotivo (competenze SEL); - sul piano cognitivo (per esempio fa comprendere bene i meccanismi della congiura funzionali poi a studiare la congiura contro Cesare affrontata nei testi); - sul piano sociale (offre chiavi di lettura dei conflitti nel nostro presente).
<p>Obiettivi e competenze sviluppate</p>	<p>A livello di conoscenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendere i meccanismi di una congiura; - Approfondire la conoscenza degli anni attorno al 63 a.C. per comprendere i meccanismi della detenzione del potere (Cicerone) e il tentativo del colpo di Stato di Catilina; - Riflettere su <i>res publica</i> e sulle istituzioni romane. <p>A livello di Competenze:</p> <p>L'UdA presuppone diverse tipologie di lavoro, miranti a sviluppare alcune competenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gioco di ruolo - Scrittura di testi espositivi, narrativi, riflessivi - Esposizione orale - Discussione in grande e piccolo gruppo - Comparazione di oggetti (quadri, testi).

	Competenze SEL: v. sotto	
Competenze SEL	Per la macroarea CONSAPEVOLEZZA DEL SÈ	Riconoscere e denominare i propri sentimenti e i sentimenti e i pensieri altrui (specialmente nelle fasi 3,5,8)
	Per la macroarea AUTOGESTIONE	<i>Regolare le proprie emozioni, i propri pensieri e comportamenti in modo efficace e in diverse situazioni (specialmente nelle attività 6,9)</i>
	Per la macroarea CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	<i>Sviluppare la capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro (nelle fasi 5, 6, 7); Comprendere diversi contesti sociali (nelle fasi 4,5,9).</i>
	Per la macroarea GESTIONE DELLE RELAZIONI	<i>Sviluppare empatia attraverso delle "mise en situation" (nelle fasi 5 e 9); Imparare a relazionarsi con gli altri (in tutti i lavori di gruppo e nelle lezioni partecipate)</i>

	Per la macroarea CAPACITÀ DECISIONALE	<i>Capacità di prendere decisioni valutando bene le conseguenze delle proprie azioni, anche in relazione alle altre persone (particolarmente nella fase 9 bis)</i>
Insegnamenti coinvolti	Storia, Arte, Educazione Civica	

PIANO DI LAVORO DELL'UDA

FASI DI LAVORO	METODOLOGIA PROPOSTA	MATERIALI
FASE 1 A Osservazione di particolari del dipinto	Lavoro in gruppo classe, discussione interattiva.	Figura IV.1 (immagine proiettata alla LIM) <u>Domande guida:</u> <i>Che cosa vedete nella Figura IV.1?</i> <i>Come si sente secondo voi l'uomo? Da che cosa lo possiamo dedurre?</i>
FASE 1B Osservazione di particolari del dipinto	Lavoro in gruppo classe, discussione interattiva.	Figura IV.2 <u>Domande guida:</u> Che cosa vedete nella Figura IV.2?
FASE 2 Lavoro di gruppo. Ipotesi interpretative	Divisione della classe in sottogruppi (al massimo quattro	Figura IV.3 <u>Consegna:</u> <i>Osserviamo ora il quadro nella sua interezza e cerchiamo di trovare insieme la giusta chiave</i>

	<p>persone per gruppo)</p>	<p><i>interpretativa</i> (Figura IV.3).</p> <p><u>Domande guida</u></p> <p><i>Dalla posizione dei personaggi cosa potete dedurre riguardo alle figure IV.1 e IV.2?</i></p> <p><i>E dagli abiti?</i></p> <p><i>Che cosa fanno secondo voi i due personaggi principali?</i></p> <p><u>Prodotto da consegnare:</u></p> <p>Ciascun gruppo scrive su un biglietto da consegnare all'insegnante l'ipotesi condivisa ed elaborata dal gruppo.</p>
<p>FASE 3. Lavoro personale (entro il modello Casel)</p>	<p>Lavoro di riflessione sul sé.</p> <p>Produzione di un testo riflessivo/ Narrativo</p>	<p><u>Lavoro a casa</u></p> <p>Chiedere agli alunni di pensare ad una situazione conflittuale in cui si sono trovati, in cui erano o nella posizione dell'accusato (Catilina) o in quella dell'accusatore.</p> <p>Essi devono scrivere sul quaderno una storia (testo narrativo), in cui rispondono a domande prestabilite scelte dall'insegnante entro le domande CASEL (Materiale 1)</p> <p><u>Restituzione in aula</u></p> <p>L'insegnante raccoglie i testi e ne dà una restituzione in aula, mettendo in evidenza i punti chiave che mostrano il valore a livello SEL.</p>

<p>FASE 4. Spiegazione dell'insegnante</p>	<p>Lezione frontale con supporto digitale (power point)</p>	<p>Il dipinto rappresenta Catilina che ascolta Cicerone in Senato: lezione in forma narrativa con il supporto di scheda (cfr. Materiale 2) Si racconta ciò che è accaduto entro la cornice di riferimento già nota agli alunni e si illustrano brevemente pensieri e sentimenti che avevano l'uno e l'altro personaggio il mattino in cui si sono trovati uno di fronte all'altro.</p>
<p>FASE 5. I ritratti: oggettiva rappresentazione dell'altro?</p>	<p>Lettura in classe di alcuni passi. Analisi di testo, riflessione condivisa nel gruppo classe.</p>	<p>L'insegnante in gruppo classe legge alcuni passi scelti dai testi di autori che aiutano a ricostruire il profilo di Catilina (cfr. Materiale 3) Riflessione in gruppo: <i>Quale ritratto ci lascia Sallustio di Catilina?</i> <i>Come Cicerone percepisce Catilina a seconda delle situazioni?</i> <i>I ritratti coincidono?</i></p>
<p>FASE 6 A Gioco di ruolo/teatro: Cicerone e Catilina sul palco</p>	<p>Lavoro a due macro-gruppi</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ciascun gruppo stende un copione, utilizzando tutti i documenti presentati (fasi 4 e 5); - Ciascun gruppo assegna i ruoli: Cicerone, Catilina, Cesare, senatori. - Messa in scena, a turno, della rappresentazione.
<p>FASE 6 B Feed back: emozioni e</p>	<p>Lezione dialogata</p>	<p>I protagonisti spiegano ciò che hanno provato durante la rappresentazione; si riflette insieme sui sentimenti,</p>

sentimenti emersi	nel gruppo classe	pensieri di Cicerone, Catilina, Cesare.
FASE 7 Riscriviamo LA STORIA	Lezione dialogata, con mappa concettuale delle parole chiave Testo scritto in gruppo	L'insegnante propone agli alunni di discutere insieme e costruire una mappa concettuale per mettere in luce gli elementi della narrazione sui quali non ci sarebbe potuta essere affatto conciliazione e quelli invece sui quali si sarebbe potuto negoziare. <u>Domande guida:</u> <i>C'era un'altra strada oltre quella di ordire una congiura usando la violenza?</i> <i>Ci sarebbe potuto essere un momento di confronto tra i due in cui prospettare una mediazione possibile?</i> <i>Cicerone ha fatto bene ad attaccare Catilina davanti a tutto il Senato? Se avesse agito diversamente sarebbe potuto cambiare qualcosa?</i> <i>Catilina avrebbe potuto ottenere i suoi scopi con altri mezzi?</i> <u>Consegna:</u> Riscrivete in gruppo un altro finale della storia.
FASE 8 A RIELABORAZIONE PERSONALE Riscriviamo le nostre storie	<i>Peer to peer:</i> lavoro a gruppi di due	Lettura l'un l'altro delle proprie storie personali (cfr. Fase 3), condivisione. Gli studenti si aiutano a vicenda a trovare soluzione per i loro "casi".

<p>FASE 8 B RIELABORAZIONE PERSONALE La mia congiura</p>	<p>Esposizione orale</p>	<p><u>Consegna:</u> <i>identificati con uno dei due personaggi principali; prepara un piccolo discorso da fare in una simulazione in classe.</i></p> <p><u>Domande guida:</u> <i>Chi vorrei denunciare e perché? (nel caso in cui mi identificassi con Cicerone)</i> <i>Che cosa vorrei cambiare e come? (nel caso in cui mi identificassi con Catilina)</i></p>
<p>Spunti per approfondimenti ulteriori</p>	<p>A. Educazione civica/ Informatica</p>	<p>UDA sul concetto di congiura/colpo di Stato (ricerca di gruppo su Internet)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisi di alcuni concetti chiave concernenti la politica nel mondo antico quali <i>res publica</i>, Senato, consolato, congiura. - Paragone con la modernità: Analisi di alcuni tentativi di colpi di stato nel XX o XXI secolo.
	<p>B. Italiano</p>	<p>UdA lessicale, sull'uso di alcuni termini tecnici concernenti l'evento divenuti correnti nella lingua italiana (lavoro con il dizionario)</p> <p>Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Catilinaria</u>, usato come sinonimo di aspra critica nei confronti di qualcuno,

		<ul style="list-style-type: none"> - “<u>Abusare di</u>”, prendendo spunto dall’incipit della Prima Catilinaria “<i>Quousque tandem abutere, Catilina, patientia nostra?</i>” («Fino a quando dunque, Catilina, abuserai della nostra pazienza?») - <u>Congiura, Congiurati</u>: estensione del significato - <u>Orazione e retorica</u>: l’arte del convincere
	<p style="text-align: center;">C. Arte</p> 	<p>UDA sul confronto tra quadri di epoche diverse di stesso soggetto</p> <p>Esempio: confronto con l’opera di Paolo Barbotti, <i>Cicerone e Catilina</i>, post 1841, olio su tela, Pavia, Musei Civici (Cfr. figura a lato)</p> <p>Altri confronti possibili:</p> <p>Francesco di Cristofano detto il Francabigio, <i>Trionfo di Cicerone</i>, circa 1520, affresco, Poggio a Caiano, Villa Medicea;</p> <p>Salvator Rosa, <i>La congiura di Catilina</i>, 1663, olio su tela, Firenze, Museo di Casa Martelli.</p> <p>B. Barloccini, <i>Cicerone denuncia Catilina</i>, di 1849, incisione;</p> <p>Hans W. Schmidt, <i>Il discorso di Cicerone contro Catilina nel Senato romano</i>, ,1912, acquerello su tavola</p> <p>Joseph-Marie Vien, <i>La congiura di Catilina</i>, olio su tela.</p>

ESEMPI DI VALUTAZIONE	Produzione scritta (Testo descrittivo)	<u>Consegna:</u> Illustra la figura di Catilina così come l'hai conosciuta e studiata in questo mese.
	Diario	<u>Consegna:</u> Io assomiglio a Cicerone perché -... e a Catilina perché ...
	Test di autovalutazione	Che cosa ho provato e pensato di me stesso durante questa UdA? Che cosa ho imparato?

MATERIALI

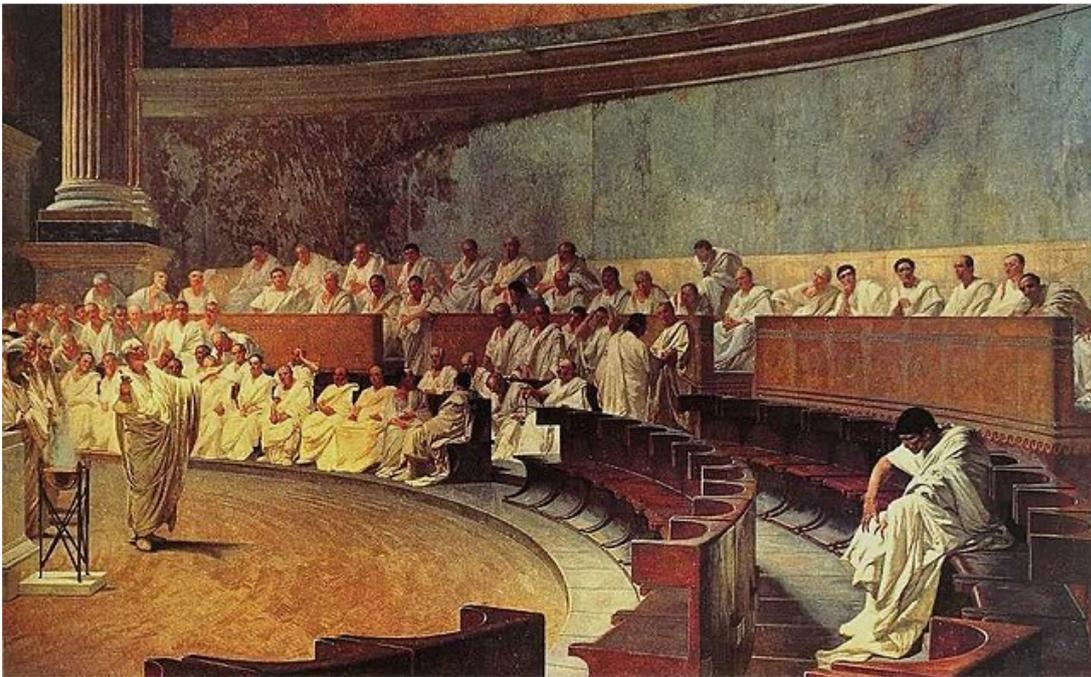


Figura IV.1: “Cicerone accusa Catilina in Senato”, celebre dipinto di Cesare Maccari, posto nell’omonima sala Maccari di palazzo Madama sede del Senato, raffigurante Catilina che ascolta isolato l’arringa pronunciata contro di lui da Cicerone davanti a tutto il Senato. (Tratto da [beniculturali.it](https://catalogo.beniculturali.it) <https://catalogo.beniculturali.it>>CulturalHeritage).

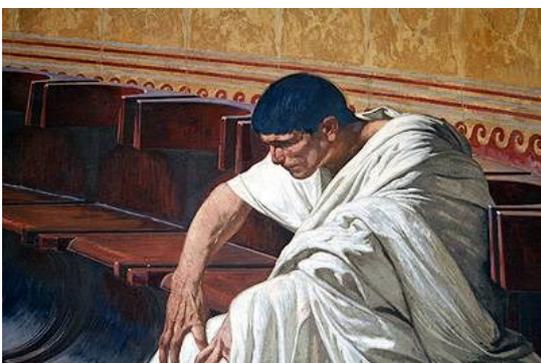


Figura IV.2: Catilina ascolta Cicerone in Senato (particolare).

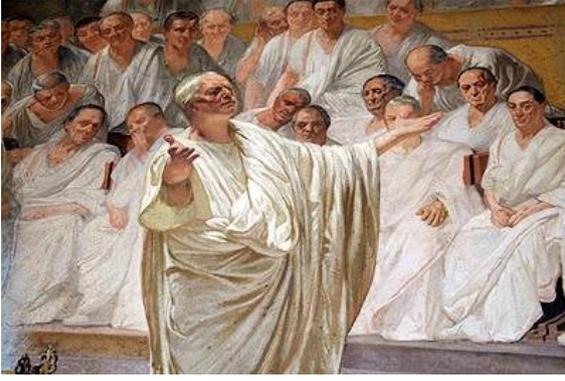


Figura IV.3: Cicerone pronuncia il suo famoso discorso in Senato contro Catilina (particolare).

MATERIALE 1

[Domande tratte da un esempio di applicazione del Modello CASEL, teorizzate da Elias¹⁰⁵]

Domande guida

- *Qual è l'evento a cui stai pensando? Quando e dove è successo? Riportare l'evento in termini*

di problema o di scelta o di decisione.

- *Quali persone o gruppi sono stati coinvolti nel problema? Quali erano le loro differenti emozioni? Quali erano i loro punti di vista circa il problema?*

- *Che cosa ognuna di queste persone o gruppi vogliono che succeda? Provare a mettere per iscritto i loro obiettivi.*

- *Per ogni persona o gruppo, definire alcune differenti opzioni o soluzioni al problema, che li potrebbero aiutare a raggiungere i loro obiettivi.*

- *Per ciascuna opzione o soluzione, immaginare tutte le cose che potrebbero succedere dopo.*

Immaginare decorsi sia lunghi che corti.

¹⁰⁵ Cfr. M.J. Elias, cit., p. 7.

- Quali sono state le decisioni finali? Come sono state realizzate? Da chi? Sei d'accordo o in disaccordo? Perché?

- Com'è stata realizzata la soluzione del problema? Qual era il piano? Quali ostacoli o blocchi si sono incontrati? Quanto bene è stato risolto il problema? Perché?

MATERIALE 2

LA CONGIURA DI CATILINA¹⁰⁶

Cosa accadeva, a Roma, mentre Pompeo era impegnato in Asia?	<p>Mentre <u>Pompeo era impegnato in Asia</u>, a Roma dilagavano la corruzione, il disordine e il malcontento.</p> <p>Il popolo viveva in condizioni di miseria e coloro a cui erano stati confiscati i beni, poiché erano stati inseriti nelle <u>liste di proscrizione di Silla</u>, erano disposti a tutto pur di riacquisire i propri diritti.</p>
Chi era Catilina?	<p>Lucio Sergio Catilina era un giovane nobile che si era riempito di debiti a causa dei suoi facili costumi.</p> <p>Egli aveva proposto la sua candidatura al <u>consolato</u> in più occasioni cercando di trovare seguaci, sia tra i nobili decaduti ed indebitati come lui, che nella <u>plebe</u> sempre più insofferente.</p> <p>Proponendo la cancellazione dei debiti e una nuova distribuzione delle terre, iniziò ad avere un buon numero di sostenitori.</p> <p>D'altra parte, egli era fortemente osteggiato dalle classi più agiate che erano quelle che controllavano il corpo elettorale dei <u>Comizi</u>.</p> <p>Quando, per l'ennesima volta, non riuscì a conquistare il potere</p>

¹⁰⁶ Tratta da https://www.storiafacile.net/pompeo_giulio_cesare/congiura_catilina.htm

	che desiderava in modo legale, decise di prendere il potere mediante una congiura .
In cosa consisteva la congiura di Catilina?	Catilina, nel 63 a.C. , preparò un piano audace: quello di togliere il potere al <u>Senato</u> .
Come si concluse la congiura di Catilina?	La congiura di Catilina fu scoperta prima ancora che l'azione iniziasse . Catilina riuscì a fuggire in Etruria dove radunò un esercito. In quel tempo era console Cicerone , uno dei più grandi oratori romani, e nemico giurato di Catilina, convinto sostenitore del Senato. Cicerone, con tutta la sua arte oratoria, ottenne dal Senato la condanna a morte di tutti i complici di Catilina che erano stati arrestati. A loro non fu concesso il diritto di appello .
Perché la condanna a morte dei complici di Catilina fu una grave violazione delle leggi allora esistenti?	La condanna a morte dei complici di Catilina fu una grave violazione delle leggi allora esistenti per due ragioni: <ul style="list-style-type: none"> • in primo luogo, perché fu decisa dal Senato, organo che non aveva alcun potere giudiziario; • poi perché non era stato concesso, ai condannati, il diritto di appello.
In Senato, qualcuno si oppose a questa procedura?	In Senato, solamente Cesare prese la parola per opporsi a tale procedura illegale, ma non venne ascoltato.
Cosa accadde all'esercito di Catilina?	L' esercito di Catilina fu sconfitto nel 62 a.C. a Pistoia e lo stesso Catilina fu ucciso in battaglia.

MATERIALE 3

RITRATTI DI CATILINA¹⁰⁷

a. Sallustio, De Coniuratione Catilinae, cap. 5

Catilina, nato da nobile famiglia, fu di grande forza sia dell'animo che del corpo, ma di indole malvagia e depravata. A questo fin dalla giovinezza furono gradite le guerre civili, i massacri, le rapine, la discordia civile, e lì esercitò la sua età matura. Il corpo era tollerante alla fame, al freddo, alla veglia, più di quanto possa essere credibile per chiunque. L'animo era temerario, subdolo, incostante, simulatore e dissimulatore di qualsiasi cosa, desideroso dell'altrui, prodigo del proprio, focoso nei desideri; aveva abbastanza eloquenza, ma poca saggezza. L'animo mutevole desiderava sempre cose smoderate e troppo alte. Dopo la dittatura di Silla lo aveva occupato il massimo desiderio di impadronirsi dello stato, e non gli importava per niente con quali mezzi conseguisse questa cosa, pur di procurarsi il regno. Il suo animo impetuoso era agitato sempre di più di giorno in giorno dalla mancanza di patrimonio familiare e dalla consapevolezza dei delitti, entrambe le quali cose egli aveva accresciuto con quelle arti che ho ricordato in precedenza. Inoltre, lo incitavano i costumi corrotti della cittadinanza, che i mali peggiori e diversi tra di loro - ovvero l'amore per il lusso e l'avidità - tormentavano. L'argomento stesso sembra esortarmi, poiché la circostanza mi ha fatto ricordare dei costumi della città, a ritornare indietro e a descrivere con poche parole le istituzioni degli antenati in pace e in guerra, in che modo abbiano governato lo stato e quanto grande l'abbiano lasciata, e come essendo mutato poco per volta sia diventato da bellissimo e ottimo, pessimo e scelleratissimo.

¹⁰⁷ Testi tratti da <https://library.weschool.com/lezione/sallustio-de-catilinae-coniuratione-ritratto-catilina-traduzione-analisi-11194.html> e da http://web.tiscali.it/latino/Cicerone_orazioni/pro_caelio.htm.

b. Cicerone, Pro Caelio, capp. 12-14

Premessa: il fine di Cicerone nell'orazione della *Pro Caelio* è quello di creare un ritratto positivo del suo protetto, al fine di **screditare per contrasto Clodia**, la donna che ha orchestrato l'accusa. Il problema è che Celio ha avuto un passato piuttosto turbolento, caratterizzato anche dalla **vicinanza politica a Catilina**. Per questo motivo, Cicerone deve fare un ritratto di Catilina che contenga, al fianco degli elementi negativi che lo hanno da sempre caratterizzato, anche delle qualità positive, tali da spiegare la vicinanza del buon Clodio al suo vecchio nemico.

E fu, appunto, solo dopo molti anni di vita forense, che Celio si entusiasmò per Catilina: ciò che, del resto, accadde a molti altri, di ogni ordine e di ogni età. E veramente c'erano in lui (lo ricorderete di certo) moltissimi indizi, non espressi ma appena accennati, di doti eccellenti. Si serviva, è vero, di molti uomini spregevoli, ma fingeva devozione ai migliori. Le seduzioni del vizio influivano largamente su di lui, ma insieme lo spronavano gli stimoli dell'attività e del lavoro. Ardevano in lui gli istinti lascivi, ma era pur vivo l'amore per la vita militare. Io non credo che sia mai apparso un così straordinario esemplare di confuso miscuglio di tendenze e passioni tra sé diverse, avverse e contrastanti.

[13] Chi più di lui gradito, a un certo tempo, agli uomini più eminenti, e chi più stretto ai peggiori? Quale miglior cittadino di lui, in certi momenti, e quale più orribile nemico della città? Chi più immerso nei piaceri, e più tollerante delle fatiche? Più avido nel carpire, e più prodigo nel donare? Meraviglioso veramente in lui, o giudici, il conquistare molti alla sua amicizia, il mantenerli col rispetto, il mettere il suo in comune con tutti, il soccorrere nel bisogno gli amici col denaro, col credito, col sacrificio personale, col delitto stesso, ove fosse necessario, o con l'audacia, il mutare e cambiare l'indole propria, e torcerla e piegarla or di

qua or di là, il vivere austeramente con le persone serie, lietamente cogli spensierati, serio coi vecchi, cameratesco coi giovani, sfrontato coi facinorosi, lussurioso con i corrotti.

[14] Con una così varia e multiforme natura, come aveva raccolto intorno a sé da ogni parte ogni disperata canaglia, così teneva nelle sue fila molte persone diritte e probe grazie all'apparenza di una finta virtù; né mai sarebbe da lui esploso un così scellerato furore distruttivo contro lo Stato, se un così grande cumulo di vizi non si fosse sostenuto sopra un fondamento di duttilità e di perseveranza. Bando, dunque, o giudici, a quella pretesa avversaria; e l'amicizia con Catilina non sia apposta come titolo d'accusa. Lo dovrebbe essere per troppi, e fra questi per molti galantuomini. Io stesso, io, dico, per poco un tempo non fui tratto da lui in inganno, quando mi parve di vedere in lui un buon cittadino, sollecito di ogni migliore relazione, amico sincero e fedele? Le sue infamie mi caddero innanzi agli occhi prima che io le immaginassi, le toccai con mano prima di sospettarle. Se perciò nella caterva dei suoi amici ci fu anche Celio, quel che importa è ch'egli si dolga di aver sbagliato (com'io mi dolgo e quante volte! dello stesso errore verso lo stesso uomo), assai più che non tema gli si faccia di quell'amicizia un'accusa.

c. Cicerone, Prima Catilinaria

*(1) Fino a che punto abuserai, o Catilina, della nostra pazienza? Quanto a lungo questo tuo furore si prenderà gioco di noi? Fino a che punto arriverà la **sfrontatezza sfrenata**? Non ti turbarono per niente il **presidio notturno** del Palatino, per niente le **sentinelle notturne** della città, per niente il timore del popolo, per niente l'affluenza di tutti gli onesti, per niente questo protettissimo luogo per tenere la riunione del senato, per niente la bocca e il volto di questi? Non senti che i tuoi piani sono svelati, non vedi che la tua congiura, conosciuta già da tutti questi, è tenuta sotto controllo? Chi di noi ritieni che ignori che cosa **hai fatto** la notte scorsa, che cosa in quella precedente, dove sei stato, chi hai convocato, quale decisione hai*

preso? (2) **O tempi, o costumi!** Il senato comprende queste cose. Il console le vede; questo tuttavia vive. Vive? Anzi, viene anche in senato, diventa partecipe delle decisioni pubbliche, annota e designa con gli occhi ognuno di noi per la strage. Invece sembra che noi, uomini forti, facciamo abbastanza per lo stato, se evitiamo il furore e le frecce di costui. A morte te, o Catilina; era opportuno che per ordine del console già prima fossi condotto, contro di te era opportuno che fosse portata quella rovina che tu progetti da tempo contro tutti noi. (3) Ma in verità un uomo magnificentissimo, Publio Scipione, pontefice massimo, da privato cittadino uccise Tiberio Gracco, che aveva danneggiato solo leggermente la condizione dello stato; noi consoli **sopporteremo** Catilina, che desidera devastare il mondo con la strage e gli incendi? Infatti io trascuro quegli eventi troppo antichi, ovvero che Caio Servilio Ahala uccise di sua mano Spurio Melio che desiderava la rivoluzione. Ci fu, ci fu un tempo all'interno di questo Stato una virtù tale che gli uomini forti punivano un cittadino dannoso **con pene più dure** di un nemico durissimo. Abbiamo un senatoconsulto contro di te, o Catilina, forte e autorevole, non manca allo stato il consiglio e l'autorevolezza di questo ordine. Noi, noi - lo dico apertamente - noi consoli **manchiamo**.

d. Cicerone, Seconda Catilinaria

E finalmente l'ultima di queste categorie, non soltanto nell'ordine d'elencazione, ma per la natura e i costumi di chi la compone, è veramente quella di Catilina! Di persone di suo gusto, o per dire meglio, di suoi intimi e amati! Guardateli! Con i capelli lisciati, lucidi d'olio, sbarbati o con la barba d'artistica foggia, in tuniche lunghe fino ai piedi, dalle maniche lunghe (indice di costumi corrotti), e non cinti di toghe, ma solo di veli. Solamente attivi e instancabili a banchettare tutta la notte! In questo branco sono i bari, gli adulteri, i seduttori, i corrotti e gli svergognati di Roma. Questi bei giovincelli, tutti in ghingheri, non soltanto appresero a fare l'amore o ispirarlo, a danzare, a cantare, ma pure a lavorare di pugnale e

trafficare con i veleni... Dobbiamo temere assai di più, deliberando una pena più leggera, di essere tacciati di crudeltà verso la patria, che non di eccessiva spietatezza verso dei mortali nemici infliggendo loro una pena esemplare.

MATERIALI DI SUPPORTO PER L'INSEGNANTE

LA CONGIURA DI CATILINA e LA PRIMA CATILINARIA

Le *Catilinarie* sono una **raccolta di quattro orazioni** recitate da Cicerone nel Senato e nel foro di Roma tra il novembre e il dicembre del **63 a.C.** in occasione dei convulsi eventi che hanno portato alla **repressione della congiura di Catilina.**

Contesto e protagonisti

Siamo l'8 novembre del 63 a.C. Due giorni prima i catilinari si erano riuniti presso la **casa di Leca, che era un importante senatore romano dell'epoca,** e avevano deciso di **eliminare il console Cicerone.** L'oratore, venuto a sapere della cosa grazie alla sua **informatrice Fulvia,** pone sotto sorveglianza la propria casa. Il mattino successivo Cicerone decide di **riunire il senato d'urgenza** per denunciare gli ultimi misfatti di Catilina. La riunione viene convocata straordinariamente presso il tempio di Giove Statore ¹⁰⁸ sul Palatino, un luogo riparato che poteva garantire una migliore difesa in caso di attacchi improvvisi, mentre in città vengono posizionati presidi armati per **evitare lo scoppio di disordini.** Catilina entra allora in Senato e tutti i senatori si alzano, lasciando il rivoluzionario completamente isolato nel suo seggio.

In questo clima straordinario Cicerone comincia a recitare la prima *Catilinaria*, che parte da subito con un attacco violento rivolto contro lo stesso Catilina. Successivamente Cicerone

¹⁰⁸ L'orazione non fu infatti pronunciata in Senato ma in questo luogo. La variazione apportata da Maccari nel rappresentare la scena è funzionale a mostrare la funzione del Senato, luogo in cui venivano svolte le discussioni più importanti concernenti la *Res Publica* romana.

evidenzia la **profonda contraddizione** esistente tra lo stato delle cose (Catilina vive e compie le proprie malefatte sotto lo sguardo delle istituzioni, consapevoli dei suoi delitti) e come le cose stesse dovrebbero andare (Catilina avrebbe dovuto essere stato ucciso già da tempo). Questa contraddizione viene resa ancora più paradossale da Cicerone **mediante l'utilizzo di *exempla* storici**, in cui la risposta delle istituzioni e addirittura dei privati cittadini era stata pronta e immediata. Con una grande abilità Cicerone non incolpa però il Senato, ma solo sé stesso, se la situazione è arrivata a tal punto.

Per accrescere la drammaticità del momento, Cicerone inserisce nell'opera ben **due prosopopee** (o personificazioni) della patria. Nella prima il console si immagina che la repubblica si rivolga allo stesso Catilina, invitandolo ad andarsene da una città che non lo vuole più. Nella seconda lo stato si rivolge allo stesso Cicerone, accusandolo di non fare abbastanza per salvarlo. Proprio in risposta a queste parole, Cicerone svela ai senatori per quale motivo si stesse comportando in questa maniera: il console non poteva attaccare Catilina in maniera ufficiale, dato che in senato sedevano molte persone che in passato avevano favorito involontariamente Catilina e che senza prove certe si sarebbero levati ancora una volta ad aiutarlo. In secondo luogo, eliminare Catilina non avrebbe salvato la repubblica, dato che sarebbero rimasti ancora in vita i suoi complici. Ma se Catilina avesse abbandonato Roma portandosi dietro tutti i suoi compagni, la città si sarebbe liberata finalmente da una minaccia mortale. L'orazione si chiude significativamente con **una preghiera a Giove Statore**, nel cui tempio si stava svolgendo la riunione del senato e a cui si affidava la salvezza della patria.

CONCLUSIONI

Lo studio e il lavoro svolto per questa tesi di laurea sono il frutto di uno studio universitario durato a lungo nell'Università della Valle d'Aosta, prima in Scienze dell'educazione e successivamente in Scienze della formazione primaria. Sono stati anni molto formativi, che mi hanno permesso non solo di acquisire le conoscenze teoriche, ma anche di esperire, attraverso i tirocini, le competenze necessarie per poter lavorare con tutte le fasce d'età, da 0 a 11 anni. Tale percorso di studio ha coinciso con un mio progressivo cambiamento di lavoro: dopo essermi occupata per molti anni di prima infanzia, lavorando in un asilo nido, sono passata ad insegnare nella scuola dell'infanzia e quest'anno nella scuola primaria, e ho potuto così via via mettere in pratica tutto ciò che ho imparato in questa università.

Sono stati anni faticosi, in cui ho dovuto conciliare lo studio con il lavoro e la famiglia, ma, posso dire ora, a posteriori, che tutto questo percorso ha portato in me ad una grande maturazione lavorativa e personale. Che questa tesi ne sia il coronamento è appena evidente, e lo è anche e soprattutto se si riflette sull'argomento scelto: venendo da una formazione, quella che avevo vissuto come alunna, molto focalizzata sul piano cognitivo, ho preso via via coscienza di una delle grandi carenze della scuola italiana, quella dell'educazione emotiva.

La necessità di porre una particolare attenzione agli obiettivi formativi connessi allo sviluppo della persona umana, delle sue capacità relazionali e della sua autostima nell'ottica della costruzione di una società più solidale ed umana è divenuta, nel corso di questi anni, più urgente, massimamente durante l'epoca della pandemia e ora ancor più in questa post pandemia, in cui le fragilità a livello emotivo dei bambini e dei preadolescenti sono sotto gli occhi di tutti. Occuparsi dunque di comportamento prosociale e immaginare buone prassi educative che vadano in questa direzione non è altro che tentare di dare risposta alle più profonde esigenze della società del nostro tempo. Anche i dati sulla dispersione scolastica, in

costante crescita e particolarmente evidente nella scuola secondaria di primo grado, ci dicono che è urgente integrare i precedenti modelli educativi con nuovi modelli miranti a potenziare l'asse socio-emotivo, in modo che il benessere a scuola possa essere coltivato sin dalla prima infanzia e dalla primaria e l'alunno non soccomba di fronte alle sue fragilità, ma si senta sufficientemente forte dal punto di vista emotivo per far fronte alle difficoltà della scuola secondaria.

Non bisogna negare che molti passi sono stati fatti in questi anni a livello scolastico, soprattutto con l'integrazione dell'educazione civica divenuta materia obbligatoria interdisciplinare e coniugata lungo diversi assi di lavoro che hanno come finalità anche l'approfondimento delle regole del vivere civile e lo sviluppo della solidarietà. Tuttavia, a queste linee guida ministeriali non sempre e non ancora si accompagna un lavoro meditato e proficuo che si ponga come obiettivo il *Social Emotive Learning*, permanendo comunque anche negli insegnanti una certa diffidenza su questi temi e una certa difficoltà nello scostarsi da prassi ormai consolidate. Il quarto capitolo della tesi è stato dunque pensato anche e soprattutto per loro, per noi docenti, per dimostrare che costruire unità di apprendimento incentrate sulle emozioni non significa "perder tempo" o scostarsi dal programma; significa semplicemente assumere un altro punto di vista, capace di coinvolgere il soggetto nell'apprendimento, a livello profondo. Per fare un solo esempio, non è forse più semplice comprendere la congiura di Catilina mettendosi nei suoi panni e nei panni di Cicerone? Si ragionerà così non solo sulle dinamiche di questo scontro celeberrimo tra i due illustri uomini della repubblica romana, ma anche sui meccanismi tipici di un rapporto conflittuale (uso della parola vs uso della violenza, mediazione e conciliazione vs attacco, uso accettato o rifiutato di intermediari, ecc.). Il tempo dello studio tradizionale verrà in una seconda fase, quando la curiosità sarà stata accresciuta dalle riflessioni svolte assieme in questa prima fase di

immedesimazione, cosicché possa restare una traccia più duratura possibile anche dell'avvenimento storico in sé.

Con questa tesi si è cercato dunque di riproporre i risultati delle ricerche scientifiche mostrandone alcune applicazioni affinché questo “mestiere dell'umano” così affascinante che è l'insegnamento possa evolvere nella direzione di un servizio alla società in cui si inserisce, in un approccio sistemico dove ogni istituzione e attore collabora al miglioramento del gruppo. La classe, d'altronde, non è altro che un microcosmo che riflette le dinamiche che vediamo nel macrocosmo della vita sociale. Cambiare è possibile: incominciamo noi!

BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

- Ardigò A. (1997), *Presentazione a E. Stein, L'empatia*, tr.it. Milano, Franco Angeli.
- Bandura A. (2011), *Moral disengagement*,
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9780470672532.wbepp165>.
- Barbanelli C., Fida R. (2006), “Personalità e prosocialità” in G.V. Caprara, S. Bonino, *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn, pp. 76-89.
- Batson C.D., Polycarpou M.P., Harmon-Jones E., Imhoff H.J., Mitchener E.C., Bednar L.L., Klein T.R., Highberger L. (1997), “Empathy and attitudes. Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group?”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), pp. 105-108, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.105>.
- Bonino S. (2012), *Altruisti per natura*, Laterza, Bari.
- Bonino S. (2006), “Contagio, empatia e comportamento prosociale”, in G.V. Caprara, S. Bonino, *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn, pp. 23-44.
- Bracci F., Grange T. (2017), “Disagio e dispersione scolastica. Una ricerca sul campo”, in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, Suor Orsola University Press.
- Brownell C. A., Carriger M. S. (1990), *Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. Child Development* 61(4), pp. 1164–1174, <https://doi.org/10.2307/1130884>.
- Burleson B. R. (1994), “Comforting messages: Features, functions, and outcome”, in J. A. Daly & J. M. Wiemann (Eds.), *Strategic interpersonal communication*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 135–161.
- Capanna C., Vecchione M. (2006), “Valori e prosocialità”, in G.V. Caprara, S. Bonino, *Il comportamento prosociale, Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn.

- Caprara G.V., Barbanelli C., Borgogni L., Steca P. (2003), Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), pp. 821-832.
- Caprara G.V., Bonino S., a cura di (2006), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn.
- Caprara G.V. (2006), “Comportamento prosociale e prosocialità”, in G.V. Caprara, S. Bonino, *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn, pp.7-22.
- Caprara G.V., Gerbino M., Luengo Kanacri B.P., Vecchio G.M. (2014), *Educare alla prosocialità teoria e buone prassi*, Pearson, PC.
- Caprara G.V., Di Giunta L., Eisenberg N., Gerbino M., Pastorelli C., Tramontano C. (2008), *Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. Psychological Assessment*, 20, pp. 227-237.
- Denham S.A., Brown C. (2010), “Plays Nice with others”. *Social-emotional learning and Academic success. Early education and Development*, 21(5), pp. 652-680,
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409289.2010.497450>.
- De Waal F. (1996), *Good Natured: The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals*, Harvard University Press.
- De Waal F. (2011), *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*, Garzanti.
- Eisenberg M., Fabes R., Spinrad T.L. (2006), *Prosocial Behavior*, in Damon W., Lerner R.M., Eisenberg N., *Handbook of child psychology: vol. 3 Social, Emotional and personality development*, New York, Wiley, pp. 646-718.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Murphy B.C. (1996), *Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior*,
<https://www.jstor.org/stable/1131620>.

- Eisenberg N., Fabes R.A., Spinrad T.L. (2006), "Prosocial Behavior", in W. Damon, R.M. Lerner, N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: vol. 3 Social, Emotional and personality development*, New York, Wiley, pp. 646-718.
- Elias M. J. (2003), *Academic and social-emotional learning. Report: Educational Practices – II*, The International Academy of Education -IAE.
- Elias M. J. (1991), "An action research approach to evaluating the impact of a social decision-making and problem-solving curriculum for preventing behavior and academic dysfunction in children", in *Evaluation and Program Planning*, 61, pp. 409-417.
- Favilli E., Cavallo F. (2017), *Storie della buonanotte per bambine ribelli 100 vite di donne straordinarie*, Mondadori, VR.
- Gerbino M., Paciello M. (2006), "Successo scolastico e comportamento prosociale" in G.V. Caprara, S. Bonino, *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn, pp.157-177.
- Goddard R., Hoy W., Woolfolk Hoy A. (2004), *Collective Efficacy Beliefs:Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions*, https://www.researchgate.net/publication/240801496_Collective_Efficacy_BeliefsTheoretical_Developments_Empirical_Evidence_and_Future_Directions.
- Graziano W., Eisenberg N. (1997), "Agreeableness: a dimension of personality", in *Handbook of Personality psychology and Psychiatry*, n. 35, pp. 1483-1494.
- Jennings P.A., Greenberg M.T. (2009), *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, Review of educational research, 79(1), pp. 491-525.
- Hay D., Castle J., Davies L., Demetriou H., Stimson C. (1999), *Prosocial Action in Very Early Childhood*, Cambridge University Press, <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-psychology-and-psychiatry-and->

[allied-disciplines/article/abs/prosocial-action-in-very-early-childhood/3FE3087CE04CE23F4352B174C0862B2E](#).

Holmes J. (2017), *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*, Cortina editore, Mi.

Lévinas E. (2002), *Tra noi*, Jaca Book, Mi.

Lucangeli D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson.

Luengo Kanacri B.P., Pastorelli C. (2014), “Dal modello teorico all'intervento. L'implementazione del programma CEPIDEAS”, in Caprara G.V., Gerbino M., Luengo Kanacri B.P., Vecchio G.M., *Educare alla prosocialità teoria e buone prassi*, Pearson, PC, pp. 85-99.

Luengo Kanacri B.P., Pastorelli C., Vecchio G.M. (2014), “Gli interventi di promozione dei comportamenti prosociali. Implementazione e valutazione”, in Caprara G.V., Gerbino M., Luengo Kanacri B.P., Vecchio G.M., *Educare alla prosocialità teoria e buone prassi*, Pearson, PC, pp. 65-84.

Mancini G., Righi N., Trombini E., Biolcati L. (2022), *Intelligenza emotiva di tratto e burnout professionale negli insegnanti di scuola primaria. Una rassegna sistematica della letteratura*, <https://journals.francoangeli.it/index.php/riboa/article/view/13705/1332>.

Marion J.L. (1982), *Dieu sans l'être*, Fayard, Paris, , tr. it. di Adriano dell'Asta, *Dio senza essere*, Jaca Book 1987.

Marion J.L. (1997), *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, Puf, Paris, 2 ed. corrigée, ivi 1998, tr. it. di Rosaria Caldarone, a cura di Nicola Reali, *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, Sei, Torino 2001.

Maslach C., Jackson S., Leiter M. (1997), “The Maslach Burnout Inventory Manual”, in *Evaluating Stress: A Book of Resources*, The Scarecrow press, pp.191-218.

- Measelle J.R., Ablow J.C., Cowan P.A., Cowan C.P. (1998), *Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview*, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06177.x>.
- Mestre M., Tur A.M., Samper P., Nacher M.J., Cortes M.T. (2006), “Stili educativi e condotta prosociale” in G.V. Caprara, S. Bonino, *Il comportamento prosociale, Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn, pp. 135-156.
- Paciello M., Vecchio G.M., Pepe S. (2006), “La misura della prosocialità”, in Caprara G.V., Bonino S., *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn, pp. 45-57.
- Pastorelli C., Vecchio G.M., Tramontano C. (2006), “Empatia, ragionamento morale e prosocialità”, in Caprara G.V., Bonino S., *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn, pp. 105-123.
- Pinotti A. (2013), *Empatia: destinazioni e aporie di un moto a luogo*, <http://www.coriscoedizioni.it/wp-content/uploads/2013/12/Pinotti.pdf>.
- Raver C.C., Garner P.W., e Smith-Donald R. (2007), *The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal?* <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/the-roles-of-emotion-regulation-and-emotion-knowledge-for-children>.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Mi, 1993.
- Roche-Olivar R. (1995), “Educare alla prosocialità. Definizione e programmi di intervento”, in Ricci C., Mancina A.M., Mancinelli E., *Educare alla socialità: il progetto del cognitive problem solving nella prospettiva di Psicologia della salute*.
- Rokeach M., *The nature of human values*, New York, Free Press, 1973.

- Schopenhauer A., *Parerga e Paralipomena*, II, 2, cap. 30, 396 in Caprara G.V., Gerbino M., Luengo Kanacri B.P., Vecchio G.M. (2014), *Educare alla prosocialità teoria e buone prassi*, Pearson, PC, p. 112.
- Schwartz S. (1992), *Universals in the content and Structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries*, in Zanna M.P. (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol 25, Academic Press, New York, pp. 1-65.
- Schwartz S. (2007), *Universalism values and the inclusiveness of our moral universe*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6) pp. 711–728, <https://doi.org/10.1177/0022022107308992>.
- Stein E. (2003), *Das Problem der Einfühlung*, in Pezzella A.M., *L'antropologia filosofica di Edith Stein. Indagine fenomenologica della persona umana*, Città Nuova, Roma, pp. 110-115.
- Stein E., *Storia di una famiglia ebrea*, Città Nuova Editrice, Roma, 1992.
- Vecchione M., Picconi L. (2006), “Differenze di età e di genere nella condotta prosociale”, in Caprara G.V., Bonino S., *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Tn, pp. 59-75.
- Wiemann M. (1994), *Strategic interpersonal communication*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 135–161.
- Zins J.E., Elias M.J. (2006), *Social and Emotional Learning* Rutgers University, New Brunswick, NJ.

Documenti consultati:

2015 CASEL GUIDE. Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and High School Edition. Cfr. www.CASEL.org.

Legge n° 234 del 30 dicembre 2021 (Legge di Bilancio Valle d'Aosta 2022).

Memento statistico della scuola valdostana 2022,

<https://www.regione.vda.it/istruzione/srev/default.iaspx>.

Treccani on line.