

Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi educativi e formativi

Transactional Analysis's motivational model as a frame for the observation and evaluation of the educational and training paths

Paolo Torresan

Department of Modern Languages and Cultures
Santa Monica College, CA
p.torresan1@lancaster.ac.uk

ABSTRACT

This essay aims at drawing Transactional Analysis's motivational theory. Its pivotal point is the definition of three fundamental needs: structure, stimulation, and acknowledgment. It thus assesses the possibility—proposed by Meredith—of including a fourth element in the list. Finally, it focusses on the creation of tools for the evaluation of the satisfaction of the above-stated needs within training and educational paths.

In questo saggio delineiamo la teoria motivazionale dell'Analisi Transazionale, che verte attorno alla definizione di tre bisogni fondamentali: struttura, stimolazione e riconoscimento. Prendiamo quindi in considerazione la possibilità, adotta da Meredith, dell'inserzione di un quarto fattore.

Infine ci concentriamo sulla confezione di strumenti di valutazione del soddisfacimento dei bisogni all'interno di percorsi educativi e formativi.

KEYWORDS

Transactional Analysis, Motivational model, Control, Observation, Evaluation.

Analisi Transazionale, Modello motivazionale, Controllo, Osservazione, Valutazione.

Per molti è un fatto naturale poter disporre di aria, di cibo, di acqua e di un riparo, al fine di soddisfare i bisogni biologici, tuttavia non è loro chiaro cosa siano i bisogni di ordine psicologico né come si possano soddisfare

(Meredith 1986: 161)

1. Introduzione all'Analisi Transazionale

L'Analisi Transazionale (d'ora in poi AT) è una teoria della personalità elaborata alla metà del secolo scorso da Eric Berne.

Le interazioni, nella logica dell'AT, sono regolate a seconda dello stato psicologico in cui si collocano gli interlocutori: *Io-Adulto*; *Io-Bambino*; *Io-Genitore* (Berne 1957; 1958; 1961; 1963 [1959]). Si tratta di tre dimensioni, in sostanza, che coabitano in una stessa persona.

Ogni *stato* è dotato di coerenza propria¹:

- quello *genitoriale* si forma durante le esperienze primarie con i genitori e figure in autorità (fratelli maggiori, parenti più anziani, insegnanti), può essere più critico o comprensivo;
- quello *bambino* è legato al mondo delle emozioni, può essere fortemente influenzato dalle condizioni imposte dell'ambiente (con forme di compiacenza o di ribellione) o maggiormente libero;
- quello *adulto* si regola sull'oggettività: calcola il rapporto tra costi e benefici, e media tra le istanze genitoriali e quelle infantili².

In un rapporto complementare *Adulto-Adulto*, la comunicazione procede in maniera lineare, del tipo (Newell, Jeffery 2002, 44; la traduzione è nostra):

1 Scrive Berne (1996 [1959]: 154; la traduzione è nostra): «Uno stato dell'io può essere descritto fenomenologicamente come un sistema coerente di emozioni e operativamente come un insieme coerente di comportamenti; o pragmaticamente [può essere definito, ndt] come un sistema di sentimenti che determinano un insieme corrispondente di comportamenti». Nello stesso saggio, l'autore definisce i tre stati anche con i nomi «*exteropsichic*» (*Genitore*), «*neopsichic*» (*Adulto*) e «*archeopsichic*» (*Bambino*).

Nell'elaborazione del modello, Berne si dichiara debitore delle teorie di Weiss 1950 e Feder 1952 (per un approfondimento sulla genesi della teoria, si legga Heathcote 2010). Tale tripartizione ricalca la più nota tripartizione freudiana: *Io*, *Es*, *Superlo*. Appare piuttosto forte la sovrapposizione dei concetti di *Ego/lo-Adulto* e di *Superlo/lo-Genitore*, benché lo stesso Berne tenda a tracciare una netta separazione: (1996 [1959]: 155; la traduzione è nostra): «Va notato che *lo-Adulto*, *lo-Genitore* e *lo-Bambino* non sono concetti alla pari di *Super-lo*, *lo* ed *Es*; si tratta piuttosto di realtà che hanno una valenza fenomenologia e sociale. Ciascuna di esse è, appunto, uno stato dell'io, comprendendo nella sua struttura elementi del *Super-lo*, dell'*Io* e dell'*Es*. Freud, per esempio, descrive l'*Es* come (1933) «un caos [...] privo di organizzazione e di volontà unificata». L'*lo-Bambino*, d'altro canto, è un'entità organizzata, come il suo modo di vedere le cose sistematico e una sua volontà unificata. *Super-lo*, *lo* ed *Es* sono costruiti mentre *lo-Adulto*, *lo-Genitore* e *lo-Bambino* rappresentano persone reali, i cui nomi e recapiti si possono trovare all'anagrafe».

2 Shapiro sottolinea la *coimplicazione* degli stati; così è per esempio il caso dell'*Adulto-nel-Bambino*, una sorta di saggezza interna nello stato del *Bambino*, a cui si possono ricondurre molte forme di creatività (1969: 285-286).

«Studente: Scusi per il ritardo
Insegnante: D'accordo».

Laddove si verificano rapporti incrociati (*Crossed Interactions*), la comunicazione subisce dei contraccolpi, come nell'esempio riportato qui sotto, in cui alla dichiarazione adulta di un problema da parte dello studente, segue l'atteggiamento genitoriale-normativo dell'insegnante (Newell, Jeffery 2002: 44; la traduzione è nostra):

«Studente: Scusi per il ritardo.
Insegnante: Non mi interessano le tue scuse. Sai bene quali sono le regole».

Lo studente a sua volta può replicare con un comportamento che riflette un atteggiamento *infantile*, di tipo conformista (si intimidisce e non parla più) o ribelle (disturba i compagni per l'intera lezione)³.

Lo studio delle interazioni caratterizzate dalle *Crossed Interactions* è stato approfondito nell'analisi dei *giochi psicologici* (Berne 1964; 1972).

Le persone coinvolte in un *gioco* non regolano lo scambio facendo appello al mondo oggettivo, come succede a chi si comporta, invece, agendo secondo una istanza *adulta*, piuttosto slittano di continuo sui piani antagonisti *genitore/bambino*, mossi da una serie di credenze sedimentatesi in passato. Un esempio (Lapworth, Sills, Fish 1993, 116; la traduzione è nostra):

«Tim, in conseguenza alle esperienze avute con la madre in tenera età, crede di essere inutile e qualsiasi cosa faccia per compiacere la gente, alla fine è un insuccesso. Sua moglie, Alice, per via delle esperienze avute con una madre che si lamentava sempre, ha un *Io-Adulto* introiettato secondo il quale i propri bisogni non saranno mai soddisfatti. Quando Tim dice: «Preparo io il pranzo oggi», Alice risponde: «Fantastico», e tutto sembra andare per il meglio. Gli scambi comunicativi sono sullo stesso livello: *Adulto-Adulto*, e sono gratificanti. Immaginate che Tim si dica: «Farò del mio meglio per renderla felice» (è il *Bambino* che si rivolge al *Genitore*) e che Alice faccia altrettanto: «Cerchi di dare il massimo, perché nessuno si è comportato così con me finora». Sarà inevitabile che Tim in qualche modo 'dimentichi' che ad Alice non vanno le uova strapazzate, e gliele prepari. Ci rimarrà di sasso quando lei farà volare il piatto, urlando: "Sei un buono a niente! Possibile che non riesci a fare le cose come si devono?" (rapporto *Genitore-Bambino*). Alla fine del gioco, entrambi ottengono ciò che si aspettavano: le loro credenze sono confermate e rinforzate».

È pur vero che per quanto i *giochi* rendano difficile la comunicazione, hanno il 'vantaggio' di risultare familiari a chi li usa, dal momento che costituiscono parametri collaudati e per certi aspetti, paradossalmente, rassicuranti.

Ad ogni modo, la visione delle cose che ha chi 'scivola' nel *gioco* è pur sempre limitata: tende a trascurare dei dettagli, a generalizzare, a 'dimenticare'; è indotto

3 Per approfondimenti sulle applicazioni dell'AT in ambito educativo, cfr. Barrow, Bradshaw, Newton 2001.

ad agire impulsivamente. I *giochi*, detto altrimenti, si traducono in comportamenti automatici che non consentono, a chi ne è artefice, di vedere né la realtà né i propri bisogni, che rimangono insoddisfatti.

Per Karpman (1968) i *giochi* possono dar adito all'assunzione di tre ruoli: *il persecutore, la vittima, il salvatore*.

Il *persecutore vede se stesso* superiore agli altri e pur di mantenere tale posizione non esita a disprezzare gli altri e a trattarli come oggetti.

Il *salvatore* condivide con il *persecutore* una sensazione di superiorità; tuttavia, al fine di guadagnare rispetto e riconoscimento, anziché sopraffare palesemente gli altri, si prodiga più del dovuto, mantenendoli però in una situazione di sudditanza: *si sente grande nel dare, si sente buono, si sente migliore*⁴.

La *vittima* (simile all'*Io-Bambino*) *si sente* piccola e indifesa – sottolineiamo il verbo 'sentirsi', che implica la *credenza* di non disporre della capacità di affrontare una certa situazione. Beninteso, ciò non toglie che in alcune situazioni la vittima sia veramente tale, tuttavia il *gioco psicologico* si attua quando la persona *sente/crede* che solo un intervento ('salvifico') esterno può/possa aggiustare le cose e non riconosce come propria alcuna possibilità di intervento.

È all'interno del continuo rimbalzo tra i ruoli che la comunicazione si deteriora e molte relazioni si interrompono, con lo strascico di reciproche recriminazioni.

Esterna ai *giochi* è, dicevamo, una relazione *adulta*, che può dar adito ad un contesto di *intimità*, laddove due o più persone sentono di poter condividere pensieri e sentimenti, senza il timore di essere manipolati o disprezzati.

È uno stato di autenticità, di grazia, in cui i *bisogni fondamentali* sono soddisfatti (Berne 1964: 17-18). Nel paragrafo che segue ci concentriamo in particolare su tali *bisogni*, che costituiscono la dimensione dinamica della teoria di Berne.

2. La motivazione secondo l'Analisi Transazionale: I bisogni fondamentali

Sulla scorta di un lavoro pionieristico di Spitz (1945), volto a studiare il disagio in bimbi soggetti a privazioni sensoriali e di cura, Berne definisce un modello motivazionale che si regge su tre bisogni primari, gli *psychological hungers* (tradotti alla lettera, sarebbero gli 'appetiti primari'; 1961; 1963; 1966; 1972):

- *struttura;*
- *riconoscimento;*
- *stimolazione.*

Quali sono gli imperativi che fanno capo ai bisogni? Qual è il loro contenuto?

- *Il fare*, ovvero la propensione all'azione, alla varietà degli stimoli, alla scoperta, al contatto fisico, intellettuale ed emotivo, alla sperimentazione, in luogo della monotonia e dell'inattività;

4 Per fare un esempio: un ramo deviato della polizia carioca (*miliçia*) controlla alcune aree urbane di Rio de Janeiro e in cambio della 'difesa' offerta agli abitanti della *favela* dai narcotrafficienti, chiede loro una cospicua tangente. In termini meno eclatanti, si pensi alle recriminazioni di colui che è uso a rinfacciare favori: "Con tutto quello che ho fatto per te!". In termini di convinzioni diffuse, si pensi a come molte versioni vittimistiche del cristianesimo abbiano contribuito/contribuiscano a generare una cultura della colpa.

- *il sentirsi riconosciuti, il fatto di sentirsi di appartenere a qualcosa o a qualcuno*, di godere della considerazione sociale delle proprie abilità, espressioni, iniziative, in luogo di una percezione di isolamento e di disvalore;
- *il sentirsi al sicuro*, operando in contesti in cui siano chiari i ruoli, i tempi, gli obiettivi, la distribuzione della *leadership*, le regole, in luogo di una situazione di abbandono, di mancanza di ordine, di direzione o di contenimento⁵.

Ciascuno dei tre *bisogni* ha una dimensione che riguarda la relazione con il mondo, con gli oggetti e le persone, e una dimensione interiore, altrettanto importante (cfr. Shapiro 1969).

Riprendiamo alcune osservazioni formulate da Mario Rinvoluti, rivolte agli insegnanti (2010; la traduzione e il corsivo sono nostri):

«Il primo bisogno [...] è la *struttura*.

Consideriamo per esempio la *struttura esterna* [...]. In caso non possa strutturare il tempo, lo spazio e ciò che deve fare, l'essere umano va a pezzi.

Una casalinga che prepara la cena struttura l'esperienza alimentare della famiglia. Quando prepari una lezione, generi una prospettiva di ordine nella classe. E mentre il tuo sguardo si sofferma su queste righe, puoi sperimentare cosa sia per te la struttura esterna che ho imposto a queste parole nell'atto di scriverle.

C'è poi una *struttura interna*, quella che dai a te stesso. Se sei a una conferenza, puoi decidere di ascoltare e di far attenzione a quello che ti viene detto, di sintetizzare con qualche appunto o registrare fedelmente il più possibile il contenuto. Se la conferenza è noiosa [...] puoi viaggiare con la fantasia, astraendoti dal contesto [...].

Il secondo bisogno di cui Berne parla è la *stimolazione*.

[...] Ci sono molte forme di *stimolo esterno*: un libro che ti prende, un panorama che ti fa trattenere il fiato, le immagini di un film che ti rimangono impresse.

Altrettanto importante è la *stimolazione interna*. Puoi passeggiare ed essere consapevole delle idee che ti balzano alla mente e fanno del dialogo con te stesso qualcosa di ricco e affascinante. Ecco, in questo caso, ti stai godendo degli *stimoli interni*. Certe volte rimango colpito dall'intelligenza che c'è nei sogni bizzarri; anzi sento che la parte di me che di notte li genera è di gran lunga più acuta di quella che mi fa fantasticare deliberatamente di giorno.

Il terzo bisogno è il *riconoscimento*.

Una madre si rallegra col bambino che è riuscito a salire un gradino se è espresso con una frase complessa, ecco: questo è il *riconoscimento esterno*.

5 Molti miti possono essere compresi alla luce dei tre bisogni psicologici.

Il demiurgo platonico, la relazione intratrinitaria del cristianesimo, l'universo creato secondo numero, peso e misura, stando al libro dei Proverbi, esprimono rispettivamente la *stimolazione*, il *riconoscimento* e la *struttura* a livello metafisico.

Parallelamente, le definizioni dell'uomo come *homo faber* (nel Rinascimento) come animale sociale (in Aristotele), come creatura a cui è dato il potere di imporre i nomi alle cose (nella Genesi), collocano *stimolazione*, *riconoscimento* e *struttura* nell'essenza stessa dell'umanità.

Il *riconoscimento interno* è [invece] quello cui si riferisce Mandela, quando sostiene che non ti è dato fallire nell'impegno a realizzare i talenti, la genialità che è in te. Conosco persone che convivono serenamente con il loro successo, altre invece a cui è difficile accettare che il loro lavoro sia apprezzabile. Fate mente locale ai perfezionisti con i quali siete entrati in contatto, per i quali il molto non è mai abbastanza. L'incapacità di riconoscere ciò che uno ha conseguito, la sua eccellenza, può costituire un gran peso da portare».

I tre *bisogni* sono le lenti, insomma, mediante le quali costruiamo la rappresentazione del mondo e di noi stessi. Mario Rinvoluti (2010) ricorre, a tal proposito, ai termini "strutture di pensiero" (*thinking frames*) e "filtri mentali" (*mental filters*).

Per Cornell (2010, 245; la traduzione è nostra) il modello di Berne "può essere inteso come uno sforzo volto ad umanizzare la teoria pulsionale freudiana". In altre parole, anziché pulsioni cieche (*Eros* e *Thanatos*, cfr. Freud 1961 [1920]), a spingere le azioni dell'uomo sarebbero (Cornell 2010, 245; la traduzione è nostra) "forze individuali che spingono le persone ad aprirsi al mondo e a vivere delle esistenze più ricche e (possibilmente) capaci di maggiore intimità". Nel soddisfare i *bisogni*, l'uomo, in sostanza, realizza se stesso, guadagnando in autonomia e spontaneità.

Per Berne i *bisogni* non sono altro che la manifestazione di un impulso alla vita, della *physis*, ovvero (Berne 1968, 369-370, la traduzione è nostra)⁶:

«la spinta della natura alla crescita, che fa evolvere gli organismi in forme superiori, gli embrioni in adulti, fa guarire i malati, e spinge le persone a raggiungere i loro ideali. Si tratta, probabilmente, di un aspetto di una libido introiettata, ma potrebbe anche essere una forza ancora più fondamentale della libido stessa».

Nel suo ultimo libro, Berne (1972, 130-133) rende l'idea con un termine più personale: "aspirazioni" (*aspirations*). Le *aspirazioni* costituiscono il regno del possibile, dei sogni, dei desideri più profondi, dell'uomo inedito, nel dirla con Montaigne, dell'immaginarsi cosa si potrebbe fare e come si potrebbe essere se si fosse completamente liberi. Berne sottolinea l'importanza della cura che si deve prestare al "giardino delle aspirazioni" (*garden of aspirations*; 1972, 131); ognuno deve prendersi carico della propria crescita interiore (1972, 130; la traduzione è nostra):

«Uomini e donne hanno i loro giardini segreti, e li preservano dall'invasione profana della folla. Questi giardini prendono la forma delle immagini che emergono quando si pensa cosa si potrebbe fare se si fosse liberi. I più fortunati trovano il modo, il posto, la persona e danno seguito [a tali desideri, ndt]; il resto invece vagabonda, insoddisfatto, fuori dalle mura [di questi giardini, ndt]».

Il modello motivazionale dell'AT condivide, in breve, l'ottimismo sulle risorse umane sostenuto dalla psicologia umanista (cfr. Bugental 1967; Rogers, Stevens 1967; Maslow 1971).

6 Per il legame tra *physis* e resilienza, cfr. Cornell 2010.

3. L'equilibrio

A detta di Illsley Clark e Dawson (1998) – e, a quel che ci è dato di dedurre, in disaccordo con la gerarchia dei bisogni di Maslow – la realizzazione degli *hungers* è impellente a tal punto che l'individuo può trascurare necessità di ordine fisiologico, come mangiare e dormire, pur di provvedere alla loro soddisfazione (si pensi all'assorbimento nell'opera da eseguire da parte di un artista o alla passione di uno scienziato per la ricerca o si consideri, ancora, lo sciopero della fame indetto da un militante politico).

Il benessere coincide con la relazione armonica tra i *bisogni*.

Per converso:

- *l'eccessiva struttura* confina con la rigidità, da cui deriva la passività;
- una *superstimolazione* comporta saturazione (la persona è in preda a uno sfinimento per via dei troppi stimoli o per l'esposizione eccessiva a un solo genere);
- *l'eccesso di riconoscimento* può nascondere strategie manipolatorie.

Un disagio analogo può verificarsi in situazioni deficitarie:

- una *strutturazione debole* determina una situazione di incertezza, di caos⁷;
- *un'assenza di attenzione* è all'origine di comportamenti autosvalutanti;
- una *scarsa stimolazione* genera noia, perdita di vitalità⁸.

Nella fig. 1 il lettore scorge una rappresentazione dei bisogni, con evidenziate situazioni di carenza e di eccesso.



Fig. 1. Il triangolo dei bisogni
(adattato da Illsley Clark, Dawson 1998, 18)

7 Berne si sofferma solo su come le persone strutturano il tempo (1964). Egli divide le azioni umane in: isolamento (*withdrawal*); riti (*rituals*); riempitivi (*pastimes*); attività (*activities*); giochi (*games*); intimità (*intimacy*).

8 Per quanto concerne la *stimolazione*, cfr. Zubek 1969; Grassian 1983.

La sottovalutazione di un bisogno è motivo di disagio; in carenza il soggetto può tendere a compensare la mancanza sopravvalutando un altro bisogno.

Per fare un esempio: il senso di disagio provocato da un mancato *riconoscimento* può essere colmato dal fare (una *superstimolazione*), visto che è *nel* fare che il soggetto si sente riconosciuto, o meglio si sente riconosciuto *per* quello che fa. Qualora, poi, mancassero le condizioni del *fare*, può coglierlo di sorpresa una sensazione di inutilità⁹.

Illsley Clark e Dawson descrivono come una situazione di carenza abbia prodotto uno scompenso agli altri bisogni durante un incontro formativo (1998, 17; la traduzione e il corsivo sono nostri):

«Avete mai preso parte a un incontro, la cui struttura è così incerta da far sì che il gruppo trascorra un'intera mattinata per decidere sul da farsi? William [co-autore, ndt] ha presenziato ad un incontro del genere recentemente e ha osservato come i convenuti abbiano risposto all'incertezza.

Alcuni lo facevano direttamente [con domande del tipo, ndt]:

- *Possiamo definire degli obiettivi?*
- *Formiamo dei gruppi e decidiamo cosa fare?*
- *Possiamo continuare quello che stavamo facendo la volta scorsa?*

Le proposte non hanno sortito però alcun effetto, cosicché alcuni hanno fatto appello ad un bisogno di *riconoscimento*:

- *Non ci siamo ancora presentati tra di noi.*
- *Vorrei cambiare stanza.*
- *Non è che possiamo scrivere i nostri nomi su dei badge?*

Altri ancora hanno contribuito ad alzare il livello di *stimolazione* parlottando tra loro, indicando qualcosa fuori dalla finestra, interrompendo, polemizzando su tutto.

Una volta garantita finalmente una struttura al corso, definiti gli obiettivi e i modi per raggiungerli, i partecipanti si sono rasserenati e hanno cominciato a lavorare».

In sostanza, la motivazione è un elemento multifattoriale: risulta soddisfatta attraverso *l'equilibrio dinamico* dei tre *hungers*.

4. Il riconoscimento come cornice

La fig. 1, ripresa da Illsley Clark, Dawson (1998, 18), ha il pregio di evidenziare il pari ruolo giocato dai tre *bisogni* nel concorrere al benessere della persona. Lo sviluppo armonico della personalità coincide, abbiamo detto, con un soddisfacimento di tutti e tre gli *hungers*, senza che una istanza venga privilegiata alle spese di altre.

Particolarmente delicato è l'equilibrio tra *struttura* e *stimolazione*: appaiono, infatti, come bisogni complementari, a tratti opposti, come possono esserlo le

9 Lo scrivente si chiede quanto la sua laboriosissima terra d'origine, il Veneto, dove il fare è il valore supremo, sia una terra di *riconoscimento*.

coppie *sicurezza/esplorazione*; *protezione/sfida*; *noto/ignoto*; *tradizione/progresso*; *appartenenza/allibertà da*, e così via.

A privilegiare l'uno, insomma, si rischia di dover sacrificare l'altro: maggiore è la *stimolazione*, minore può essere la *sicurezza*, e viceversa. Così, le grandi scelte, o perlomeno quelle che la persona percepisce come tali, implicano spesso un dibattito interno attorno a quale dei due poli preferire (cfr. Cornell 2010).

Il *riconoscimento* vale, piuttosto, come *cornice*, come *contesto*. Qualsiasi forma possa assumere – verbale o non verbale, in presenza o a distanza – l'*atto del riconoscere* (il considerare cioè l'altro nella sua individualità e nel suo valore) si riduce essenzialmente a uno *sguardo*¹⁰, per il quale viene conferita significatività alle scelte che *struttura* e *stimolazione* comportano (fig. 2).

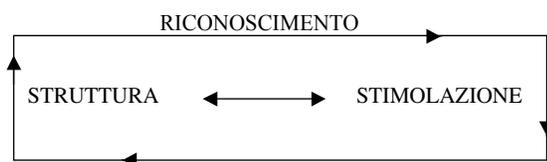


Fig. 2. La relazione tra i bisogni

Ora, considerato che l'AT è lo studio delle *transazioni* e che una *transazione* (ovvero un'interazione) è il luogo del *riconoscimento* (Berne 1964, 15), tale *bisogno* assume un particolare interesse all'interno della teoria.

Osserviamolo, quindi, da vicino e indagiamone la natura.

Il minimo comune multiplo di ogni atto di *riconoscimento* consiste in una forma di attenzione: la persona si sente *riconosciuta* in quanto è *vista*.

Berne definisce ogni unità di *riconoscimento* *stroke*, 'carezza'. Il termine non è adeguato, a onor del vero, dal momento che la realtà cui rimanda può avere anche una valenza negativa. In altre parole, sia che si lodi (*tu sei OK*) sia che si disprezzi l'altro (*tu non sei OK*) si dimostra di *riconoscerlo*.

10 A considerare in particolare il mondo della scuola pare che, nell'educazione formale dei paesi economicamente avanzati, si sia passati, in tempi recenti, da sistemi educativi che davano maggiore importanza alla *struttura* (con il rischio di creare situazioni eccessivamente rigide) a sistemi più fluidi, più 'liquidi', in cui la *stimolazione* è il bisogno maggiormente considerato, se non addirittura, sopravvalutato. In effetti, capita che i ragazzi in una società tecnologicamente avanzata siano spesso esposti, dentro e fuori la scuola, in maniera incidentale o decisa dai genitori, ad un *sovraccarico di informazioni*, di stimoli e di attività come non capitava ai coetanei delle generazioni precedenti.

Al tempo stesso l'attenzione che viene data, in più contesti, alla dimensione formativa (personalizzazione degli apprendimenti, valorizzazione dei talenti individuali, percorsi metacognitivi, autonomia dell'allievo, ecc.) fa sperare in una rivalutazione del bisogno di *riconoscimento*: è come se si *riconoscesse* sempre di più lo stesso bisogno di *riconoscimento*, se ne scoprisse l'urgenza, alla pari degli altri, dopo anni di latitanza tra le mura scolastiche. In quest'ottica, la comunicazione (il *come*) diventa tanto importante quanto il contenuto (il *cosa*), e la relazione educativa, nella parole di Mario Polito, assume una priorità rispetto alla prassi didattica (2007). Questa idea è perfettamente conservata nella lingua giapponese: il senso di responsabilità dell'insegnante verso gli allievi (*kasuna*) è inteso essere la condizione imprescindibile di ogni intervento educativo.

Caso contrario è quando si agisce come se l'altro non ci fosse, come avviene nel caso in cui gli si neghi il saluto. Pur di essere vista, la persona può allora accettare, se non addirittura ricercare, *stroke* negativi, rendendosi vittima di *giochi psicologici*¹¹. In preda ad un'ansia di *riconoscimento*, finisce per autoingannarsi, arrivando a non potersi più riconoscere¹².

Uno *stroke* può essere verbale o non verbale¹³.

Varie routine linguistiche (A: *Buongiorno, come va?* B: *Bene, grazie, e Lei?* C: *Non c'è male*) sono scambi di *stroke positivi*¹⁴.

Illsley Clark and Dawson sono convinti (1998, 24; 51) che un *eccesso di riconoscimento positivo* celi una situazione di potere, che rischia di svuotare il rapporto:

«Alcuni genitori mettono i figli al primo posto, in modo da assumere poi, loro stessi, il ruolo di martiri. Non si valorizzano e cercano una conferma dai figli. Evitano il rifiuto dei figli o il rischio di scatenare le loro ire. I figli di genitori che si svalutano non valorizzeranno, a loro volta, i genitori né se stessi né gli altri. Senza un modello di autostima, un bambino costruisce il senso del sé ad immagine del ruolo di martire assunto dai genitori. Genitori per una qualche ragione eccessivamente condiscendenti, crescono [così, ndr] figli egoisti e incapaci di apprezzare gli altri [...].

Il ragionamento dei figli sarà: «I miei genitori mi hanno dato tutto quello che volevo. Mi hanno voluto bene così. Che c'è di male?». Quando un figlio si renderà conto di essere stato ingannato da un genitore eccessivamente condiscendente, farà fatica a trovare chi lo sostiene e lo aiuta. Prova a dire a un adulto che hai sofferto violenze: avrai la sua empatia. Ma prova a dire che hai avuto un genitore troppo condiscendente: la risposta sarà l'invidia o la critica perché sei stato viziato [...]. Le persone in genere non riconoscono il danno procurato dall'eccesso di premure, ma è necessario che lo facciano, altrimenti rimangono ancorate al dolore di essere cresciute a metà, prese dai dolci e vischiosi legacci generati da un'infanzia troppo carica di premure».

- 11 La non sopportazione di una situazione di indifferenza, di indefinitezza, che fa preferire *stroke negativi* alla loro assenza, è ben illustrata nell'etimo di alcune lingue; si pensi all'ebraico, dove *dumah*, ha una valenza polisemica: esprime paritempo 'silenzio' e 'morte'; l'assenza di comunicazione (i.e. di relazione) coincide, cioè, con l'assenza di vita (cfr. Torresan 2003).
- 12 È stato un tema ampiamente esplorato da vari filosofi; citiamo tra gli altri Pascal (1670 [1986], 55-56) e La Rochefoucauld (1678 [1978], 23). Molte riflessioni sulla relazione *riconoscimento-autenticità* si possono peraltro rintracciare in Hegel, Levinas, Buber, Howith.
- 13 Anche uno *stroke non verbale*, beninteso, può essere *positivo* o *negativo*: passarsi nervosamente la mano sul naso o tamburellare il tavolo con le dita non comunicano lo stesso messaggio rispetto a quando si rispecchia, con il proprio corpo, la postura dell'altro. Nei primi due casi si trasmette un disagio (*tu non sei OK*), nel terzo, al contrario, si esprime un piacere legato alla presenza dell'altro (*tu sei OK*).
- 14 Esistono forme di *stroke positivo* determinate culturalmente, che possono dar adito a incomprensioni tra persone che appartengono a culture diverse. Alcuni esempi: in Brasile è consueto che un passante stabilisca un contatto con un turista che chiede informazioni toccandogli il braccio o le spalle; in Cina si può rendere onore ad un invitato uccidendo in sua presenza una scimmia (tagliandole la calotta cranica e estraendone le cervella); in Inghilterra, in una situazione di panico, chi intende rassicurare si prodiga a preparare del tè, comportamento che un latino può giudicare 'freddo' o 'insensato'.

Alcuni precisano che la comunicazione viene regolata da una *legge di compensazione*. È come se due interlocutori, nell'atto di entrare in relazione, cercassero un *mutuo riconoscimento*, tuttavia se una parte eccede nel *riconoscere*, senza che l'altra possa adeguatamente corrispondere, va a finire che quest'ultima tenda ad abbandonare la relazione (Baiocchi, Toneguzzi 1995).

In breve, dietro ad un *eccesso di riconoscimento* si può celare un atteggiamento manipolatorio: il soggetto riconosce a-patto-che; se le sue aspettative non vengono soddisfatte, non esita a smettere di riconoscere e prende le distanze.

In realtà, pare che, anziché un *eccesso* (com'è evidente, invece, nel caso della *stimolazione* e della *struttura*), sia piuttosto *l'intermittenza del riconoscimento* a generare i disagi più profondi.

Quando, infatti, un *riconoscimento positivo* è intermittente e si caratterizza da un doppio codice (*double bind*, cfr. Bateson et al. 1956): "ti accetto"/ "non ti accetto", o "ti accetto, a patto che", in chi riceve si genera dipendenza: è in preda all'ansia di ritrovare lo *'stroke perduto'*.

Illsley Clark and Dawson compiono un'equazione tra *riconoscimento* e *amore incondizionato* (*unconditional love*; 1998, 24; la traduzione e il corsivo sono nostri):

«Concedere a qualcuno il dono dell'amore incondizionato non significa essere sempre consenzienti, accettare qualsiasi comportamento, anche se poco rispettoso, lasciar passare prestazioni scadenti, o celare la rabbia. Significa essere onesti, lavorare attraverso le differenze, negoziare e rinegoziare l'accordo, valorizzare se stessi e l'altro, mantenere il rispetto reciproco».

Ricapitolando: il *riconoscimento* è costituito da ogni forma di comunicazione mediante la quale un soggetto dimostra di *prestare attenzione* all'altro. Può avere una valenza positiva o negativa a seconda che si affermi o si neghi la dignità dell'altro; può essere trasmesso a parole o mediante gesti o espressioni; può essere *costante* o *condizionato*, celando, in quest'ultimo caso, forme di dominio.

Un *riconoscimento positivo incondizionato* consiste nell'abilità di tenere aperta la relazione, facendo fede alla bontà dell'altro, a-prescindere-da (cfr. Steiner 1971; 1984).

Gli stessi assunti dell'AT, in linea con la psicologia umanista, manifestano un'istanza di *riconoscimento incondizionato* (Novellino 1998): *ogni individuo è OK* (ha valore in quanto persona) e *ha la capacità di autodeterminarsi* (di compiere scelte che reputa significative per sé, a prescindere dai vissuti, e di modificarle). Compito del terapeuta è far in modo che l'*eteroriconoscimento* che il paziente sperimenta durante le sedute si trasformi in *autoriconoscimento*¹⁵.

15 Berne scrive (1966, 63): «Il terapeuta non cura, piuttosto stimola l'altro a dare il meglio, con l'attenzione a non ferire e aspettando che la natura faccia il suo corso [...]. Quando il paziente è in via di guarigione, il terapeuta dovrebbe dire: «Ciò che ho fatto ha aiutato la natura», piuttosto che dire: «Il mio amore ti ha aiutato a superare», una frase che dovrebbe essere riservata a coloro che sono più prossimi al paziente».

5. La proposta di un quarto bisogno: il controllo

Recentemente Meredith (2000) ha proposto di aggiungere un quarto fattore al modello di Berne: il *controllo*.

Di conseguenza, il triangolo dei bisogni dell'AT verrebbe alterato per assumere la figura di un rombo (fig. 3).

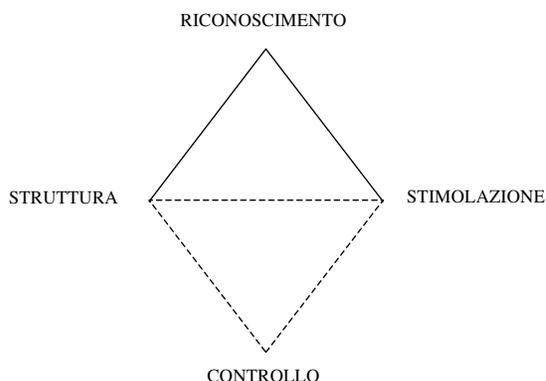


Fig. 3. L'integrazione della componente del controllo nel modello di Berne

Leggiamo le osservazioni della studiosa (Meredith 2000, 285-286; la traduzione e il corsivo sono nostri):

«Un giorno feci visita a mia nuora e alla nipotina di due anni, Tanya, e fui testimone di uno straordinario esempio di lotta per il controllo. Tanya era seduta su un seggiolone e chiese alla mamma dell'acqua; la madre gliela porse. Tanya la rifiutò. Seguirono cinque/sei sequenze "Acqua sì"/"Acqua no" [...]. La piccola sembrava soddisfatta nello sperimentare il proprio potere, il suo contegno però terminò quando la madre cessò di stare al gioco. Tanya allora mise in pratica un altro meccanismo di controllo, esplodendo in lacrime.

Facendo riferimento ai bisogni di Berne, potremmo dire che a Tanya furono offerti *stimolazione*, *riconoscimento* e un modo di *strutturare* il tempo [...]. A mio modo di vedere [tuttavia, ndt], Tanya stava mettendo alla prova il «muscolo» del controllo psicologico. In funzione dell'esito che la comunicazione con la madre prendeva, avrebbe aggiunto, al repertorio che andava costruendo, strategie di controllo positivo (il senso che è OK avere dei bisogni, che è OK cercare di soddisfarli, e, quel che più importa, che anche altri hanno i loro bisogni; il fatto cioè che ci siano dei limiti: strategie nevrotiche, volte a esercitare un potere, la madre non può star lì ad andare avanti e indietro con l'acqua) o strategie di controllo nevrotico, volte ad esercitare potere, come lo sono i capricci».

La studiosa ritiene che il *controllo positivo* si costruisca mediante esperienze di *empowerment* (inteso come capacità di agire in maniera efficace e armoniosa con sé, con gli altri e con il mondo), *stability* (intesa come capacità di gestire con flessibilità la propria immagine di sé, degli altri e del mondo, nel loro mutare nel

tempo) e *connection* (intesa come capacità di sentirsi sostenuti dalla relazione e non di esserne esclusi o minacciati).

Il fatto di non poter esercitare alcun *controllo* porta a situazioni contrarie; rispettivamente, *helplessness* (un senso di sconforto), *confusion* e *isolation*. In tal caso, il soggetto può reagire esercitando un *controllo nevrotico* (*neurotic/negative control*), appunto, che è una caricatura del controllo positivo (*positive control*): la persona rivela il bisogno di imporsi, quale unica alternativa per non cedere alla sensazione di essere in balia degli altri, di essere confuso, di essere lasciato solo (è il caso del bullo, per capirci, che attinge a un repertorio di messaggi, verbali e non verbali, di tipo aggressivo e manipolatorio).

Ora, a nostro parere, il *controllo* addotto da Meredith appare come una sorta di interiorizzazione della *struttura*, della *stimolazione* e del *riconoscimento*. Vale a dire, anziché essere *ab extra*, la variabile nasce *ab intra*: è la risultante delle prime tre. Mano a mano che l'individuo prende confidenza con l'ambiente, mediante *percorsi strutturati* che gli permettono di tenere a bada l'ansia, *riconoscendola*, e di godere di piccoli successi *nel confronto con gli stimoli e nella gestione degli stessi*, matura la sensazione di autoregolazione, ovvero di *controllo*, e quindi di autonomia.

Avendo una *percezione* del *chi*, del *cosa* e del *come* – ovvero di chi è (*riconoscimento*), di cosa vuole (*stimolazione*) e di quali sono le strategie per ottenerlo (*struttura*) – il soggetto è capace di autoefficacia, ha una visione positiva nei confronti di sé e del mondo che gli sta attorno: è ottimista, pensa di potercela fare¹⁶.

Quando il *chi*, il *cosa* o il *come* vengono meno in chiarezza e definizione, viene meno anche il *controllo*.

In sostanza, il modello di Berne si arricchisce, con l'apporto di Meredith, non tanto per l'introduzione di un quarto fattore, quanto per la definizione del punto di intersezione della struttura motivazionale tripolare. Anziché vertice di un rombo, il *controllo* suggella l'equilibrio tra i *tre bisogni* di Berne. Il *controllo* rappresenta, cioè, il punto in cui convergono le facce di una piramide che ha per base i *bisogni psicologici* (fig. 4).

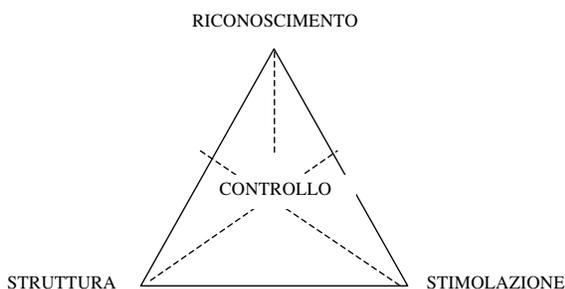


Fig. 4. L'integrazione della componente del controllo nel modello di Berne (versione n. 2)

16 A ben vedere, pare che due dei tratti del *controllo* addotti da Meredith siano il risultato del soddisfacimento di *coppie di bisogni*: la *connection* pare come una risultante della *stimolazione* e del *riconoscimento*, mentre la *stability* il frutto della sinergia di *riconoscimento* e *struttura*. Il terzo fattore, l'*empowerment*, sembra essere tautologico e sovrapporsi al concetto di *controllo* stesso.

In ambito educativo, lo studente che si sente *ricosciuto, stimolato e sicuro* matura una visione positiva dell'apprendere, e diventa a poco a poco egli stesso, mediante il suo sforzo, la risorsa primaria per potersi riconoscere, procurare stimolazione e orientamento in un contesto di apprendimento.

In altre parole, in una situazione di autonomia:

- l'apprendimento diventa *autostimolante*;
- la *percezione di autoefficacia* ne è accresciuta;
- la *struttura*, da eterodiretta, diventa autoprodotta.

Interiorizzare i contenuti e le procedure di una disciplina diventa così un evento *significativo* di per sé, creando circoli positivi di *autoregolazione* (cfr. Pressley, Borkowski, O'Sullivan 1985; Borkowski, Mathukrisna 1992; Delmastro 2010) e *stati di flusso*, ovvero di intenso coinvolgimento (Csikszentmihalyi 1993).

6. Alcuni strumenti per l'osservazione e la valutazione di percorsi formativi

Per osservare e valutare se e come i bisogni fondamentali vengono soddisfatti all'interno di percorsi educativi e formativi ci si può servire di strumenti più liberi o più strutturati.

Libera per esempio è la griglia che segue, che consente di osservare a mente aperta il rispetto dei *bisogni* in due contesti didattici a confronto, annotando tutto ciò che si ritiene di rilievo.

La griglia è pensata per essere usata all'interno di corso di formazione per insegnanti di inglese.

	I <i>Korean EFL Primary School</i> Level: beginners www.youtube.com/watch?v=Ge5RYdMiWg0	II <i>Costarican EFL Secondary School</i> Level: intermediate www.youtube.com/watch?v=f0f7Yi4sKac
STIMOLAZIONE		
STRUTTURA		
ORGANIZZAZIONE		

Chiusa è invece la griglia che segue, progettata per consentire ai formandi di valutare un corso di formazione alla luce del modello dell'AT, secondo parametri ben definiti, già suggeriti dallo strumento di indagine.

	RICONOSCIMENTO POSITIVO: Attenzione, coinvolgimento, accoglienza	STIMOLAZIONE: Varietà, sfida, significatività per la pratica didattica	STRUTTURA: Coerenza, coesione; senso di insieme
10	Il formatore presta attenzione a tutti i corsisti, appare rilassato e sereno, accoglie critiche, garantisce a tutti la possibilità di intervento, esortando, in maniera non pedante, a partecipare. È disponibile a fornire informazioni extra se richieste. Sa contenere i logorroici e stimolare i riservati. Dimostra ascolto attivo e coerenza tra ciò che dice e ciò che fa. Il corsista si sente accolto e valorizzato.	Il formatore riesce a tener desta l'attenzione con compiti sfidanti che coinvolgono i partecipanti. Originalità dei contenuti e delle attività. Modalità di presentazione multiprospettica (un certo argomento è affrontato da più punti di vista), capace di suscitare curiosità e di sfidare luoghi comuni. Gli studenti sperimentano una percezione di flusso, che si può esprimere mediante frasi del tipo: "il tempo è passato rapidamente senza che ce ne accorgessimo".	Il corso appare coeso e coerente. Il formatore presenta l'argomento in maniera articolata, strutturando le informazioni con logica e rigore. Il formando ha una sensazione di ordine, chiarezza e di controllo.
9			
8	L'attenzione ai corsisti è buona. Si possono riscontrare lievi difficoltà a gestire le dinamiche di gruppo.	Il formatore presenta una buona varietà di proposte didattiche e di modalità di lavoro. Grande soddisfazione da parte della classe; i più hanno la sensazione di aver investito proficuamente il loro tempo.	Il corso presenta buona coerenza e coesione e adeguato approfondimento. Rari i momenti in cui si dà una connessione imperfetta tra argomenti o non si rispettano i tempi.
7			
6	Il formatore dimostra sufficiente attenzione ai bisogni del gruppo. Tuttavia si verificano occasioni di trascuratezza (posizioni vicarie ¹⁷ , rigidità, esclusione di alcuni, ecc.) Possono emergere conflitti che il formatore non è in grado di gestire. La percezione di non essere ascoltati può trattenere alcuni dall'esprimere il proprio disappunto.	La resa del formatore è incostante: alcune lezioni paiono ben preparate, altre meno. A volte le informazioni possono comportare un sovraccarico cognitivo: troppe informazioni in poco tempo; oppure, al contrario, può serpeggiare una sensazione di aridità: informazioni staccate dalla pratica di classe. Vi può essere un eccesso di attività dello stesso genere (es.: troppe discussioni).	Il corso si presenta sufficientemente organizzato, varie però le attività che paiono non rispondere ad un disegno chiaro.
5			

17 Posizioni vicarie: il formatore parla a nome di un formando o tollera che altri lo facciano. Per esempio, se qualcuno si dichiara insoddisfatto del corso, il formatore può esortare altri a intervenire in proprio favore.

4	L'attenzione del formatore alla classe è sporadica: si verificano sovente casi di non ascolto (posizioni vicarie, rigidità, esclusione di alcuni, ecc.). Emergono casi di non coerenza o situazioni di conflitto. Al centro del corso appare più il formatore che il formando.	Il formando ha la sensazione di aver imparato poco: poche attività e contenuti nuovi; compiti poco sfidanti e poco coinvolgenti. Il formatore appare poco competente.	La struttura del corso è fragile, deboli i legami tra gli argomenti e/o le attività proposte. Si ha la percezione che a volte il formatore, per mancanza di argomenti, ricorra ad alcune attività come se fossero dei riempitivi o concluda la lezione prima del dovuto.
3			
2	Il formatore dà scarsa attenzione al bisogno di riconoscimento. Può risultare lontano, distaccato. I bisogni del gruppo sono disattesi. Le espressioni dei singoli non sono favorite o sono ignorate.	L'interesse per la lezione è basso: gli argomenti sono già noti, o se poco noti non sono spiegati in modo tale da destare curiosità. Il formatore raramente assume delle posizioni personali o articola le idee in modo persuasivo. Tende a generalizzare, a semplificare, a ripetere quanto detto da altri.	Scarsa connessione tra gli argomenti all'interno della stessa lezione e tra le varie lezioni; numerosi 'vicoli ciechi' (attività di cui non è chiaro il significato ai corsisti), molte digressioni e parentesi gratuite.
1			
0	Il formatore non presta alcuna attenzione alla classe; manifesta sarcasmo, aggressività, disinteresse.	Il formatore è noioso. Non è preparato; usa termini a sproposito. Il gruppo dà segni di nervosismo e di non partecipazione (sguardo all'orologio; chiacchiericcio continuo; ecc.).	Totale sconnesione tra gli argomenti, interventi fuori tema.

Il confronto tra chi osserva può rivelarsi assai prezioso; uno può, per esempio, prendere coscienza di come la propria sensibilità possa essere attenta ad alcuni bisogni e non ad altri.

Qui di seguito abbiamo raccolto, infine, una serie di comportamenti, osservati nei vari corsi di formazione da noi frequentati negli ultimi dieci anni, che ci risultano poco rispettosi dei *bisogni fondamentali* (alcuni, come si vede, incidono negativamente sul soddisfacimento di *più* bisogni). Ne emerge una sorta di *biografia dei bisogni inattesi*.

La lista viene ripresa ed approfondita nel *triangolo dei bisogni* alla pagina che segue (fig. 5).

Struttura	Stimolazione	Riconoscimento
Mancanza di riflessione a margine di un'attività (3; <i>carezza</i>)	Sovraccarico di informazioni (1; <i>eccesso</i>)	Uso di risorse non negoziate (4; <i>carezza</i>)
Uso di risorse non negoziate (4; <i>eccesso</i>)	Scarsa originalità (2; <i>carezza</i>)	Mancato rispetto dei tempi (5; <i>carezza</i>)
Mancato rispetto dei tempi (5; <i>carezza</i>)	Mancanza di spirito critico (6; <i>carezza</i>)	Comunicazione <i>top-down</i> (7; <i>carezza</i>)
Disequilibri nella gestione delle attività (9; <i>carezza</i>)	Disequilibrio nella gestione delle attività (9; <i>carezza</i>)	Inferenze indebite (8; <i>carezza</i>)
<i>No thinking time</i> (11; <i>carezza</i>)	Astrazione delle informazioni (13; <i>carezza</i>)	Non si memorizzano i nomi e/o non si allestiscono attività per creare e consolidare il gruppo (10; <i>carezza</i>)
Poca preparazione e poca cura per i dettagli (14; <i>carezza</i>)	Poca preparazione e poca cura per i dettagli (14; <i>carezza</i>)	Tolleranza verso gli stereotipi (12; <i>carezza</i>)
Rigidità (18; <i>eccesso</i>)	Rigidità (14; <i>carezza</i>)	Informazioni troppo astratte (13; <i>carezza</i>)
	Sottostima/sovrastima dei compiti (21; <i>carezza</i>)	Poca preparazione e poca cura per i dettagli (14; <i>carezza</i>)
		Mancanza di coerenza (15; <i>carezza</i>)
		Implementazione di attività in cui non è garantito il riconoscimento a tutti i partecipanti (16; <i>carezza</i>)
		Lodi indiscriminate (17; <i>eccesso</i>)
		Rigidità (18; <i>carezza</i>)
		Accettazione o favoreggiamento di posizioni vicarie (19; <i>carezza</i>)
		Preferenze (20; <i>carezza</i>)

+ eccesso
- carezza

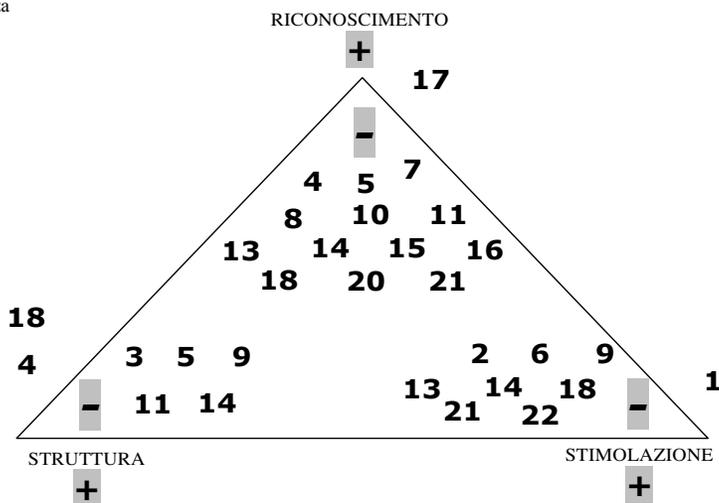


Fig. 5. Mappa dei bisogni inattesi

Sovraccarico di informazioni. Il formatore, nella foga di dire tutto, dice troppo, trattando molti argomenti con superficialità (*stimolazione*);

Scarsa originalità. Il formatore si attiene a tecniche tradizionali e non apporta osservazioni personali (*stimolazione*);

Mancanza di riflessione a margine di un'attività (*debriefing*). Non si produce meta-conoscenza; il formando non trova risposta a domande del tipo: "A cosa serve questa attività?"; "Come si collega alle altre?" (*struttura*);

Uso di risorse non negoziate. Per esempio: uso della musica di sottofondo per compiti che richiedono concentrazione. In questo caso, il formatore si è accertato che a tutti vada bene? E, se pur ha chiesto, si è accertato che la voce di taluni non si sostituisca al parere di tutti? (*riconoscimento*);

Mancato rispetto dei tempi. Il formatore non rispetta e non fa rispettare i tempi che si era proposto per l'esecuzione di alcune attività (*riconoscimento*; *struttura*);

Mancanza di spirito critico. Il formatore ragiona in termini dicotomici, senza giustificare le proprie prese di posizione o ignorando la complessità di alcune questioni (*struttura*; *stimolazione*);

Comunicazione top-down. Il formatore tratta i formandi come 'studenti', secondo una relazione *Genitore-Bambino* (*Crossed Interaction*); usa strumenti di potere comunicativo: ha l'ultima parola, gestisce i turni di parola senza negoziazione, produce fenomeni di 'eco' (riprendendo quanto detto dall'altro, cfr. Humphris 1993); eccede nell'uso di domande, formula domande retoriche; pur ricorrendo all'ironia, si dimostra incapace di auto-ironia (*riconoscimento*);

Inferenze indebite. Il formatore inferisce e generalizza stati d'animo. Può dire, per esempio: "Vedo che siete stanchi", ma si è accertato che i formandi lo siano davvero? (*riconoscimento*);

Disequilibrio nella gestione delle attività. Discussioni troppo lunghe; rottura del 'flusso'; eccesso di presentazioni frontali; 'vicoli ciechi' che irritano la platea (es: "Questo argomento non lo possiamo affrontare per mancanza di tempo") (*stimolazione*; *struttura*);

Non si memorizzano i nomi e/o non si allestiscono sufficienti attività per creare e consolidare il gruppo (*riconoscimento*);

No thinking time. Non è concesso agli studenti il tempo per rivedere, fare domande, prendere appunti (*struttura*);

Tolleranza verso gli stereotipi. Il formatore può tollerare stereotipi o addirittura presentare acriticamente attività che possono concorrere alla formazione di giudizi approssimativi sulla persona (*labelling*). Si veda, come esempio, la seguente attività finalizzata alla produzione orale (impartita durante un corso di formazione per insegnanti di lingua inglese, nell'estate del 2011, presso il *Norwich Institute of Language Education*).

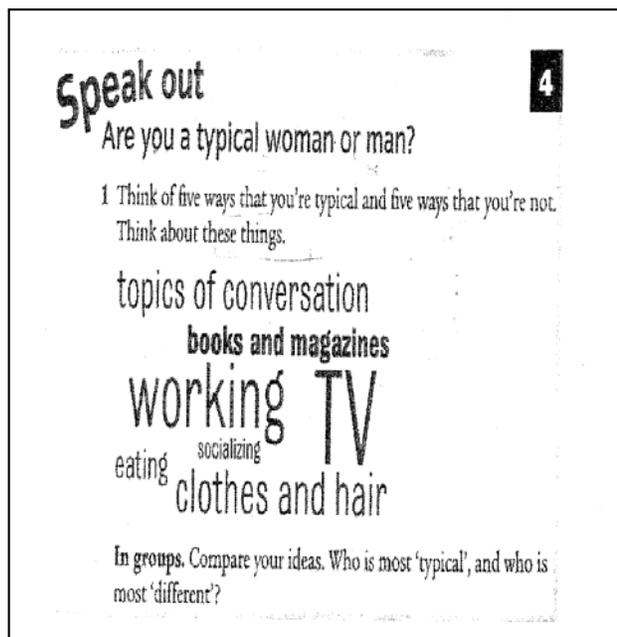


Fig. 6. Attività finalizzata allo sviluppo della produzione orale (tratta da McGowen, Richardson 2000, 33)

Informazioni troppo astratte. Mancanza di connessione di dichiarazioni e procedure con la realtà nella quale operano quotidianamente gli insegnanti (*riconoscimento; stimolazione*);

Poca preparazione e poca cura dei dettagli. La sessione appare costruita in maniera non organica; il formatore pare essersi poco preparato. Scarsa cura per i dettagli: si pensi all'uso di fotocopie di fotocopie o al mancato allestimento delle risorse tecnologiche, qualora esse si rivelino necessarie per la presentazione del corso, o ancora alla mancata citazione delle fonti (*riconoscimento; struttura; stimolazione*);

Mancanza di coerenza (Woodward 1988). Il formatore si dimostra incoerente tra ciò che dice e ciò che fa. Per esempio, può stimolare gli studenti ad avere un atteggiamento sereno nei confronti dell'errore, ma a sua volta trovarsi in imbarazzo o sentirsi in colpa per eventuali suoi errori (*riconoscimento*);

Implementazione di attività in cui non è garantito il riconoscimento a tutti i partecipanti. Si pensi ad uno scambio epistolare interno alla classe in cui non è garantito a tutti di ricevere una comunicazione (*riconoscimento*);

Lodi indiscriminate. Il formatore riconosce 'troppo'; molti apprezzamenti paiono non autentici e puramente gratuiti (se tutto è 'stupendo', come poter distinguere l'eccellenza?) (*riconoscimento*);

Rigidità. Il formatore si attiene rigorosamente al syllabo, prestando scarsa attenzione o non prestando affatto attenzione a questioni sollevate dai corsisti (*struttura; stimolazione; riconoscimento*);

Accettazione o favoreggiamento di posizioni vicarie. Se qualcuno si dichiara

insoddisfatto del corso, il formatore sollecita o tollera l'intervento di altri in proprio favore, senza accogliere o tematizzare (quindi riconoscere) ciò che ha determinato il disagio (*riconoscimento*);

Prefereze. Il formatore valorizza, sia attraverso il linguaggio verbale che mediante quello non verbale, il contributo di alcuni formandi rispetto a quello di altri (*riconoscimento*);

Sottostima/sovrastima dei compiti. Un esempio: somministrare attività destinate a neo-insegnanti in un corso in cui partecipano insegnanti che vantano una lunga esperienza, o viceversa (*stimolazione*).

Bibliografia

- Baiocchi, P. & Toneguzzi, D. (1995). *La comunicazione affettiva ed il contatto umano*. Trieste: Kiklos.
- Barrow, G., Bradshaw, E. & Newton, T. (2001). *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom: A Practical Guide to Using Transactional Analysis*. London: David Fulton.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., Weakland, J. (1956). Toward a Theory of Schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-264.
- Berne, E. (1957). Ego States in Psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 11, 293-30.
- Berne, E. (1958). Transactional Analysis: a New and Effective Method of Group Therapy. *American Journal of Psychotherapy*, 12, 735-743.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Random House.
- Berne, E. (1963). *The Structure and the Dynamics of Organizations and Groups*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1964). *Games People Play*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1966). *Principles of Group Treatment*. New York: Oxford University Press.
- Berne, E. (1968). *A Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1969). Reply to Dr. Shapiro's Critique. *Psychological Reports*, 25, 478.
- Berne, E. (1972). *What do you Say After you Say Hello? The Psychology of Human Destiny*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1996 [1959]). Principles of Transactional Analysis. *Journal of Indian Psychiatry*, 38, 3, 154-159.
- Borkowski, J. G. & Mathukrishna, N. (1992). Moving Metacognition into the Classroom: «Working Models» and Effective Strategy Teaching. In M. Pressley, K. R. Harris & J. T. Guthrie (Eds.). *Promoting Academic Competence and Literacy in Schools*, pp. 477-501. New York: Academic Press.
- Bugental, J. F. T. (1967) (Eds.). *Challenges of Humanistic Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Cornell, W. F. (2010). Aspiration or Adaptation? An Unresolved Tension in Eric Berne's Basic Beliefs. *Transactional Analysis Journal*, 40, 3-4, 243-253.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*. New York: HarperCollins.
- Delmastro, A. L. (2010). Andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124.
- Federn, P. (1952). *Ego Psychology and the Psychoses*. New York: Basic Books.
- Freud, S. (1961). *Beyond the Pleasure Principle*. New York: Liveright Publishing Corporation [ed. originale: (1920). *Jenseits des Lustprinzips*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag].
- Freud, S. (1933). *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*. New York: Norton [ed.

- originale: (1933). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag].
- Grassian, S. (1983). Psychopathological Effects of Solitary Confinement. *American Journal of Psychiatric*, 140, 1450-1454.
- Heathcote, A. (2010). Eric Berne's Development of Ego State Theory: Where Did It All Begin and Who Influenced Him? *Transactional Analysis Journal*, 40, 3-4, 254-260.
- Humphris, C. (1993). Sul fare eco. *Bollettino Dilit*, 2, <www.dilit.it>.
- Illsley Clark, J. & Dawson, C. (1998). *Growing Again: Parenting Ourselves, Parenting Our Children*. Center City: MN Hazelden.
- Karpman, S. B. (1968). Fairy Tales and Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7, 26, 39-43.
- Lapworth, P., Sills, C. & Fish, S. (1993). *Transactional Analysis Counselling*. Bicester: Speechmark.
- La Rochefoucauld, F. de (1665). *Maximes*. Paris: Claude Barbin. Tr. it. (1978). *Massime*. Milano: Rizzoli.
- Maslow, A. H. (1971). *The Further Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.
- McGowen, B. & Richardson, V. (2000). *Clockwise. Pre-Intermediate Classbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Meredith, K. (1986). Stroke-O-Graph: The Psychological Diet Chart. *Transactional Analysis Journal*, 16, 3, 161-164.
- Meredith, K. (2000). Control: The Fourth Psychological Hunger. *Transactional Analysis Journal*, 30, 4, 279-290.
- Novellino, M. (1998). *L'approccio clinico dell'Analisi Transazionale*. Milano: Angeli.
- Newell, S. & Jeffery, D. (2002). *Behaviour Management in the Classroom: A Transactional Analysis Approach*. London: Fulton.
- Pascal, B. (1670). *Pensées*. Paris: Guillaume Desprez. Tr. it. (1986). *Pensieri*. Pordenone: Studio Tesi.
- Polito, M. (2007). *Atleti della mente*. Roma: Editori Riuniti.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. & O'Sullivan, J. T. (1985). Children's Use of Cognitive Strategies. How to Teach Strategies and What to Do if They Can't Be. In M. Pressley & C. J. Brainerd (Eds.). *Cognitive Learning and Memory in Children* (pp. 19-46). New York: Springer-Verlag.
- Rogers, C. R. & Stevens, B. (1967). *Person to Person: The Problem of Being Human*. Moab, UT: Real People Press.
- Shapiro, S. B. (1969). Critique of Eric Berne's Contributions to Subself Theory. *Psychological Reports*, 25, 283-296.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism, Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.
- Steiner, C. (1971). The Stroke Economy. *Transactional Analysis Journal*, 1, 3, 9-15.
- Steiner, C. (1984). Emotional Literacy. *Transactional Analysis Journal*, 14, 3, 162-173.
- Torresan, P. (2003). Dumah. *Rivista di Ascetica e Mistica*, 28, 4, 661-679.
- Zubek, J. P. (1969). *Sensory Deprivation: Fifteen Years of Research*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Weiss, E. (1950). *Principles of Psychodynamics*. New York: Grune & Stratton.
- Woodward, T. (1988). Loop-input: A New Strategy for Trainers. *System*, 16, 1, 23-28.

