



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: 01 Aprile 2011**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Promote prosociality throughout life. The role of educational agencies. Part three.  
Prosocial education and school**

**Promuovere la prosocialità lungo l'arco di vita. Il ruolo della agenzie educative.  
Parte terza. Educazione prosociale e scuola**

*di Savina Cellamare*

Ricercatrice INVALSI

[savina.cellamare@gmail.com](mailto:savina.cellamare@gmail.com)

**Abstract**

La stretta interazione tra processi cognitivi e interattivi è stata rilevata a partire dalla scuola dell'infanzia. Di qui l'importanza di una educazione alla prosocialità che accompagni il percorso educativo, formativo e didattico di un bambino fin dall'inizio della sua vita scolastica, ovvero della sua partecipazione a un microcosmo nel quale amplia la rete sociale oltre i confini della famiglia nucleare (genitori e fratelli) e allargata (nonni, zii, cugini), per includervi altri adulti significativi (gli insegnanti, il personale della scuola) e i coetanei con i quali condivide lo status di scolaro. La nuova della relazione; gli è richiesto inoltre di coinvolgersi in compiti e attività definiti dall'insegnante. La nuova struttura sociale della quale fa parte implica la necessità di ridefinire spazi, tempi e modi della relazione.

**Parole chiave:** prosocialità, agenzie educative, educazione prosociale, scuola

**Introduzione**

Agli studi ormai classici che hanno evidenziato la natura sociale dell'essere umano e il possesso delle

relative competenze già in età precoce (cfr. Bolby, 1982; Dunn, 1990), si sono aggiunti nell'ultimo decennio i contributi delle neuroscienze, che hanno messo in luce l'azione dei *mirror*, o neuroni a specchio. Questi neuroni, che assolvono allo specifico compito di leggere le situazioni di interazione sociale, si attivano sia quando si agisce direttamente in un contesto sia quando si osserva l'azione compiuta da altri (cfr. Gallese, 2003; Rizzolatti – Sinigaglia, 2006). Questa scoperta, oltre a evidenziare le sofisticate modalità neurofisiologiche che presiedono e regolano la capacità di entrare in relazione e di governare l'interazione attraverso determinati meccanismi, quali la comprensione delle azioni e delle intenzioni altrui, ha gettato nuova luce sullo stretto legame di interdipendenza che si ha tra la sfera cognitiva e quella socio-relazionale. Le ricadute educative, ma anche didattiche, di questi studi sono sicuramente interessanti ma anche piuttosto impegnative per gli educatori; sollecitano infatti «a riflettere sulla possibilità di favorire relazioni sociali positive attraverso l'educazione non solo delle abilità sociali, ma anche delle abilità cognitive; educazione questa che rappresenta il fine istituzionale della scuola» (Cairano, 2008, p. 10; cfr. anche Bonino – Ruffiemma, 2007), istituzione alla quale spetta «il merito di essere un contesto che conta, e al tempo stesso la responsabilità di offrirsi come risorsa importante anche in ambienti sociali relativamente poveri di stimoli familiari» (Di Norcia – Pastorelli, 2008, p. 173).

La stretta interazione tra processi cognitivi e interattivi è stata rilevata a partire dalla scuola dell'infanzia. Di qui l'importanza di una educazione alla prosocialità che accompagni il percorso educativo, formativo e didattico di un bambino fin dall'inizio della sua vita scolastica, ovvero della sua partecipazione a un microcosmo nel quale amplia la rete sociale oltre i confini della famiglia nucleare (genitori e fratelli) e allargata (nonni, zii, cugini), per includervi altri adulti significativi (gli insegnanti, il personale della scuola) e i coetanei con i quali condivide lo status di scolaro. La nuova struttura sociale della quale fa parte implica la necessità di ridefinire spazi, tempi e modi

della relazione; gli è richiesto inoltre di coinvolgersi in compiti e attività definiti dall'insegnante. In altri termini si può dire che il bambino è chiamato a rispondere alle sollecitazioni ambientali con una flessibilità di pensiero e di azione per lui probabilmente nuova, attraverso la quale possa «elaborare una più complessa rappresentazione cognitiva del compito, che tiene conto sia del proprio ruolo sia di quello dell'altro» e realizzare «un maggiore decentramento dall'immediatezza del contesto, il quale permette a sua volta la realizzazione di una progettualità in grado di tenere conto della globalità della situazione, superando così un agire impulsivo e frammentario» (Bonino – Cattellini, 2005, pp. 66 - 67).

Come afferma Vecchio «la scuola rappresenta senza dubbio il terreno ideale in cui bambini e adolescenti, oltre ad apprendere contenuti cruciali per il loro sviluppo e la loro formazione, possono sperimentare le attività necessarie per costruire relazioni significative sia con gli adulti sia con i coetanei. L'esperienza scolastica può favorire lo sviluppo di comportamenti prosociali attraverso la promozione di valori che mirano alla considerazione e al sostegno dell'altro, nonché allo sviluppo e al potenziamento di competenze connesse alla prosocialità, facendo leva sulla relazione con gli insegnanti e con i compagni» (Vecchio, 2008, p. 51).

Per promuovere questa particolare competenza, la cui complessità si è delineata nei precedenti contributi (cfr. n. 4/2010, n. 1/2011 di questa rivista) la scuola deve predisporre interventi che creino le condizioni favorevoli allo sviluppo di un orientamento prosociale verso i compagni ma anche verso l'intera comunità scolastica. È noto infatti che il senso di appartenenza verso una comunità è un fattore

che, oltre ad aumentare la motivazione all'apprendimento, influisce positivamente sulla disponibilità dei singoli a ricercare soluzioni costruttive ai conflitti, contrastando l'insorgenza di condotte violente e prevaricanti (cfr. Salomon - Battistich, 1997).

Per guidare il bambino verso lo sviluppo di una stile di vita prosociale è necessario promuovere l'acquisizione della capacità di osservare il proprio modo di essere e di fare nella relazione.

### **Sapersi osservare**

La capacità di autosservazione è in rapporto dialettico con la capacità di autocontrollo; l'autosservazione può essere definita infatti come la capacità che una persona possiede di osservare il proprio modo di agire nell'interazione con altri, allo scopo di identificare la presenza o meno di elementi indesiderati o inadeguati rispetto alla normale attività di un altro individuo o di un gruppo. L'impiego di questa tecnica all'interno di un intervento educativo mirato all'acquisizione di abilità prosociali permette a chi la utilizza di rilevare e valutare le abilità da sottoporre a modifica, costruendole *ex novo* oppure operando per il loro miglioramento. E' comunque opportuno tenere presente che l'esigenza di rivestire contemporaneamente il ruolo dell'osservatore e dell'osservato posta dall'autosservazione non è facile da gestire; chi la attua può tendere infatti ad attivare dei meccanismi psicologici di ridimensionamento dei propri limiti, funzionali alla difesa della propria autostima. Per questo motivo è di fondamentale importanza il feedback sociale, che a scuola l'alunno riceve dall'insegnante in risposta alla propria prestazione. Questa informazione di ritorno dovrebbe articolarsi su due livelli: il primo per offrire conferme psicologiche del valore dell'alunno come persona, indipendentemente dalle capacità dimostrate; il secondo livello, che opera parallelamente al primo, dà invece informazioni oggettive e realistiche sulle prestazioni emesse, allo scopo di guidare la conoscenza consapevole del funzionamento individuale.

L'osservazione e l'analisi delle proprie modalità di azione nella relazione interpersonale accresce negli individui, anche molto giovani, la consapevolezza dei propri punti deboli ma anche degli aspetti di sé positivi, e li pone in condizione di riflettere prima di agire. La verbalizzazione di sentimenti, impressioni e idee facilita la valutazione e la presa di decisione del soggetto su quali siano le azioni, le parole, i gesti più appropriati alla situazione o al contesto. Queste operazioni concorrono all'attivazione di percorsi di automodificazione intenzionale e positiva, fondati sulla sostituzione consapevole e voluta delle capacità inadeguate e non solo sull'inibizione di queste. È un aspetto che merita un'attenta considerazione in risposta all'esigenza, da più parti affermata, di rendere i bambini parte attiva nel processo di co-costruzione di sé come persona, partecipandovi consapevolmente.

La dimensione della consapevolezza sottolinea perciò il ruolo attivo che un soggetto svolge nel processo educativo nel quale è coinvolto e del quale non è semplicemente oggetto; la capacità di autosservazione è quindi il risultato di un apprendimento, al pari delle abilità prosociali alle quali deve condurre.

L'autosservazione costituisce pertanto il primo gradino per procedere alla strutturazione di un adeguato repertorio di abilità prosociali, o alla sostituzione di un'abilità inadeguata. Perché ciò avvenga però è necessaria una ristrutturazione cognitiva, che permetta al soggetto di identificare una abilità mancante o carente, condizione senza la quale non sarebbe possibile impegnarsi nella ricerca di modalità d'azione positive e procedere alla loro successiva attuazione. In un programma di intervento è perciò opportuno affiancare all'autosservazione l'uso di altre due tecniche, il *problem solving* e il *role playing*. Ciascuna di esse assolve a specifiche funzioni: mentre l'autosservazione conduce al riconoscimento

del proprio comportamento, attraverso il role play e il problem solving si agisce per graduale e consapevole sostituzione delle abilità inadeguate.

### **Il problem solving**

Lo sviluppo della capacità di problem solving è certamente una delle finalità più importanti del processo educativo e didattico, inscindibilmente legata al compito prioritario della scuola di insegnare agli allievi a pensare in modo chiaro e costruttivo. Si può dire che è «un atto di intelligenza, nella misura però in cui quest'ultimo non consiste solo nel comprendere una spiegazione fornita da altri, ma comporta un partecipazione attiva e creativa, un qualche elemento di scoperta personale» (Petter, 1992, p. 9398).

Lavorare alla soluzione di un problema che riguarda eventi reali impegna appunto gli allievi nell'attività di pensare. e questo dà loro modo di una acquisire o affinare la capacità di generalizzare ciò che apprendono ad altri problemi che presentino le stesse caratteristiche formali (cfr. Gagné - Briggs, 1990; Novak, 2001).

La soluzione di problemi è uno stile di indagine e di scoperta che non riguarda solo specifici ambiti o settori ritenuti difficili o problematici; è invece è una dimensione dell'attività cognitiva che investe tutti i compiti e le attività in cui una persona è implicata, e che affronta usando i piani e le strategia a sua disposizione per raggiungere l'obiettivo atteso. L'investimento di energie e risorse nella ricerca di alternative si differenzia in base alla complessità del problema, la cui soluzione dipende in buona parte dal modo in cui questo viene posto. Esistono infatti due categorie di problemi, il limite tra le quali è spesso sfumato: i problemi ben definiti e i problemi mal definiti. Nei *problemi ben definiti* sono chiari sia la situazione iniziale sia l'obiettivo da raggiungere. Sono invece *problemi mal definiti* quelli che non danno informazioni sufficienti per la loro soluzione, né forniscono al soggetto che li affronta criteri univoci in base ai quali decidere se la soluzione ricercata è stata raggiunta. Le strategie attraverso cui elaborare una soluzione vengono infatti suggerite al solutore dai dati che possiede sul problema. L'insieme di tali dati, che possono essere di diversa natura (materiale, verbale, simbolica) e combinarsi in vario modo, costituisce *l'ambiente del compito*. Le informazioni attinte dall'ambiente del compito vengono codificate e interpretate dal soggetto in base alle sue strutture di conoscenza, dando luogo ad una rappresentazione che prende il nome di *spazio del problema*. Questo si costruisce «attraverso processi di comprensione, nel senso che tale rappresentazione è prodotta da ciò che il solutore capisce dei dati e dell'obiettivo del problema, nonché delle strategie da usare: la comprensione dipende sia da meccanismi generali, sia dalla conoscenza che il solutore ha dello specifico settore cui attiene il problema» (Boscolo, 1986, p. 172). Lo spazio del problema è una dimensione modificabile, problema che si riconfigura per effetto dei tentativi di comprensione e di soluzione che vengono messi in atto dal solutore.

Quando la comprensione di un problema è compromessa dalla non corretta formulazione delle informazioni o delle istruzioni, queste agiscono come fattori fuorvianti nella ricerca della soluzione strategica più idonea, allontanano così la possibilità di raggiungere una soluzione soddisfacente o rendendone più faticoso il conseguimento. Possiamo prendere come esempio una situazione tipo della vita quotidiana in cui si manifesta una incoerenza, più o meno evidente, tra il tono di voce benevola che accompagna un'espressione sarcastica. In casi come questo la comprensione del messaggio potrebbe incontrare seri ostacoli, perché «il processo di comprensione assume un particolare rilievo nei processi di trasformazione, in cui la situazione iniziale deve essere trasformata in un'altra situazione

che è l'obiettivo del problema [...] Si possono individuare due aspetti nella comprensione: il primo riguarda la costruzione di una rappresentazione cognitiva, il secondo riguarda la comprensione delle operazioni che portano alla soluzione» (Boscolo, 1986, pp. 173-174). E' perciò evidente come la corretta comprensione delle informazioni relative a un problema non sia una condizione sufficiente perché si pervenga alla soluzione del problema stesso. Al solutore sono infatti richiesti due tipi di conoscenza: la *conoscenza schematica*, che riguarda i dati del problema (es. individuare l'emozione espressa in un volto), e la *conoscenza strategica*, che si riferisce invece agli obiettivi, ai percorsi e alle modalità idonee al raggiungimento della soluzione.

La comprensione dell'organizzazione che regola gli aspetti di un problema rende possibile il *transfer* della strategia trovata, cioè la sua applicazione a situazioni nuove. Questo aspetto è rilevante in ogni situazione di apprendimento ma assume una valenza ancora maggiore se riferito ad abilità, come quelle prosociali, che per il loro carattere di trasversalità favoriscono l'interdisciplinarietà e la generalizzazione a tutti i contesti di vita.

Stabilire parallelismi tra situazioni attuali e precedenti, generalizzare soluzioni implica, oltre alla capacità di autosservazione, la capacità di ragionamento analogico; questa viene attivata ad esempio nella presentazione di problemi in forma di storie, una modalità didattica molto utilizzata nella scuola dell'infanzia. Le ricerche hanno infatti dimostrato come bambini di quattro anni siano già in grado di cogliere le analogie e di sviluppare una soluzione analogica attraverso la proiezione di un problema su un altro che, pur non presentando le stesse caratteristiche del primo, richiede le stesse strategie di soluzione.

### ***Il role play***

Tra le diverse tecniche di simulazione il *role play*, o gioco dell'assunzione di ruoli, è ampiamente utilizzato in percorsi di apprendimento finalizzati all'acquisizione di effettive competenze sociali in quanto costituisce un'esperienza di interazione spontanea, nel corso della quale si simula una micro sequenza; all'interno di questa la persona è libera di scegliere il modo o i modi in cui "giocare il ruolo". Questa tecnica, nota nell'ambito della formazione, è ampiamente diffusa anche nel contesto scolastico, ad esempio nella forma del "facciamo finta che", in quanto è realizzabile sia in coppia sia in piccolo gruppo. Inoltre la somiglianza con la drammatizzazione la rende familiare sia agli insegnanti sia agli allievi, senza che per questo perda la sua specificità scadendo nella semplice rappresentazione di un qualcosa. La sua attuazione infatti è in funzione della realizzazione di un apprendimento, cioè al conseguimento di un dato obiettivo.

Un elemento importante, che differenzia il *role play* da altri tipi di simulazione, è il suo carattere di metodo attivo, attraverso il quale i problemi proposti, oltre ad essere discussi, vengono affrontati e gestiti a livello pratico mediante la riproduzione dell'evento e del contesto relazionale ed emotivo in cui questo accade.

I partecipanti al *role play* ricoprono il ruolo di attore e di osservatore, poiché le due esperienze forniscono loro informazioni di tipo diverso. L'attore infatti fa esperienza delle capacità e delle difficoltà, -emotive, comunicative o altro – che possono insorgere in lui in quel particolare contesto. L'osservatore invece esercita ed affina la capacità di analizzare le differenti reazioni osservate, le abilità possedute ed esibite dall'attore in rapporto alle situazioni; inoltre opera confronti ed esprime opinioni sulle strategie possibili, infine decide quali attivare. In base a questi elementi è facile comprendere come il *role play* rappresenti un *training* particolarmente utile nell'acquisizione e nello

sviluppo delle abilità sociali. La sua attuazione deve avvenire rispettando una sequenza che prevede una serie di passi procedurali:

- la rilevazione e la definizione di una situazione interpersonale che ricorre spesso tra i partecipanti;
- la simulazione dell'episodio critico da parte di due partecipanti in veste di attori. Sarà chiamato ad esibire un'abilità prosociale chi invece ricorre più di frequente a modalità disfunzionali; ad esempio, il soggetto aggressivo interpreterà il ruolo dell'aggredito, questo allo scopo di fargli sperimentare quali conseguenze la propria aggressività genera per gli altri;
- la ripetizione della situazione di interazione, fornendo però al soggetto carente di abilità prosociali un modello positivo da osservare;
- la ripetizione della simulazione invertendo i ruoli giocati dagli attori. In questa fase il soggetto con comportamento disfunzionale viene istruito a manifestare una condotta prosociale adeguata. E' importante che questa risposta riceva un *feedback*, che può essere dato dall'analisi dell'interazione videoregistrata. Poiché molto probabilmente si procederà alla costruzione delle abilità desiderate per approssimazioni successive, questa fase potrà essere ripetuta, avendo cura di rinforzare adeguatamente i progressi verso la riproduzione del modello.

I diversi momenti della sequenza sono intercalati da spazi di discussione, durante i quali si procede all'analisi guidata e sistematica sia degli errori commessi sia delle prove superate con successo. Questa ricostruzione analitica del percorso è facilitata dall'uso di strumenti o materiali che aiutino a conservare traccia dei processi realizzati (es. disegni, video ecc.); il ricorso a elementi concreti infatti, oltre ad agevolare una rievocazione dettagliata, permette di evidenziare i punti di forza e gli aspetti di miglioramento. In questo modo si favorisce l'assunzione di una chiara consapevolezza sulle scelte e le azioni che hanno portato all'esito atteso o dei fattori che invece non hanno funzionato.

L'offerta di situazioni simulate in cui osservare e osservarsi, analizzare e prendere decisioni è quindi di fondamentale importanza per promuovere già dalla prima infanzia lo sviluppo di un pensiero flessibile, che permette di affrontare con competenza e produttivamente sia le diverse situazioni di interazione sociale sia i compiti cognitivi. La flessibilità di pensiero è «un costrutto complesso, costituito da numerose componenti, quali la pianificazione [...], la capacità di individuare soluzioni alternative [...], il controllo dei comportamenti diretti al raggiungimento di un obiettivo [...], il cambiamento delle strategie e dei piani. Queste componenti rimandano a loro volta a differenti processi, come l'inibizione [...], l'interferenza [...], la tensione selettiva, la memoria di lavoro [...]» (Bonino – Ciairano, 1997, p. 18).

La letteratura ha identificato due tipi di flessibilità, una di tipo spontaneo e l'altra di tipo narrativo. La prima si attua nei casi in cui la persona produce autonomamente diversi tipi di risposte, si parla invece di flessibilità reattiva quando il soggetto modifica le proprie risposte a seguito di una data richiesta ambientale o sulla base di un segnale che questo invia.

La flessibilità di pensiero è stata ripetutamente indagata in rapporto a molti e diversi aspetti dello sviluppo e i diversi contributi hanno portato a ritenere che svolga un ruolo centrale nell'attivazione e nella regolazione dell'interazione sociale con i pari. Inibire e superare l'automatismo «sembra infatti essere un'abilità necessaria nella cooperazione, che richiede solo la capacità di bloccare risposte primitive, come l'aggressività, ma anche di trovare soluzioni nuove, diverse da quelle abituali e

individuali, le quali tengano conto anche della presenza del compagno e delle sue esigenze [...]» (Bonino – Ciairano, 1997, p. 19).

### **L'azione della scuola**

Poiché, come è noto, l'intervento precoce facilita sia la corretta impostazione del processo di formazione della persona sia la possibilità di una generalizzazione ampia e trasversale degli apprendimenti, la scuola dell'infanzia costituisce un terreno privilegiato su cui operare intenzionalmente, attraverso percorsi educativo-didattici intenzionalmente costruiti per agevolare lo sviluppo socio-cognitivo del bambino. Se infatti si allestiscono condizioni di apprendimento che favoriscono nei piccoli alunni la possibilità di cogliere precocemente gli aspetti caratterizzanti un comportamento, positivo o negativo, proprio o di altri, ne deriverà l'acquisizione di «una particolare finezza discriminativa, presupposto necessario alla consapevolezza, che costituisce la base dell'analisi del comportamento e del cambiamento. Tutto ciò non solo nei rapporti circoscritti all'ambiente scolastico, ma all'intera gamma di relazione» (Guasco - Trapani, 1992, pp. 23 - 24).

Il legame di interdipendenza tra ambito cognitivo e sfera socio-relazionale, nonché l'azione regolativa dell'una sull'altra, appaiono quanto mai evidenti se si analizzano le quattro aree fondamentali di abilità di cui un bambino socialmente competente dovrebbe essere in possesso, ovvero: le abilità di auto espressione; le abilità interpersonali gratificanti per gli altri; le abilità di autoaffermazione e le abilità di comunicazione. Ciascuna di queste si articola in sottoabilità, che è facile riconoscere come altrettanti obiettivi didattici, cognitivi e relazionali. Le *abilità autoespressive* sono infatti quelle che consentono la comunicazione di sentimenti e opinioni propri, di contenuti positivi rispetto a sé, mentre le *abilità interpersonali gratificanti per gli altri* implicano l'espressione di contenuti positivi rispetto a terzi. Non è detto che il possesso delle une vada di pari passo con il possesso delle altre. Si può essere infatti capaci di riconoscere un pregio o una qualità positiva in un altro ma non saperla riconoscere in se stessi o non saperla esprimere, ad esempio perché si ha poca capacità di autosservazione e autovalutazione (componente cognitiva) non necessariamente perché si è poco autoefficaci (per i fattori psicologici cfr. qtimes, n. 1/11). Anche l'*abilità di autoaffermazione*, che si manifesta attraverso la capacità di fare richieste, o anche di esprimere il proprio grado di accordo o di disaccordo con un'altra persona senza subire pressioni implica l'attivazione di processi di selezione, decisione e scelta che appartengono alla sfera cognitiva. Lo stesso si può dire per le *abilità di comunicazione*, che permettono di cogliere i diversi aspetti della comunicazione stessa, conferendole il carattere di conversazione e non di soliloquio, cosa non possibile in assenza di un'adeguata capacità di controllo e di autoregolazione.

### **Il programma P.A.P.E.C.**

Le abilità appena presentate costituiscono l'ossatura del programma P.A.P.E.C. (*Plan para la Aplicacion de la Prosocialidad en Escuelas de Catalunya*). Questo curriculum, specifico per la scuola dell'infanzia, è il risultato di un lavoro di ricerca, iniziato nei primi anni ottanta, condotto da studiosi della Facoltà di Psicologia dell'Università Autonoma di Barcellona in collaborazione con educatori e insegnanti, mossi dalla convinzione che il campo educativo sia un terreno privilegiato per operare in vista di una trasformazione sociale a lungo termine. Il programma è molto noto e ha trovato numerose applicazioni nella nostra scuola dell'infanzia per la chiarezza della sua articolazione che, attraverso una struttura scevra da elementi ideologici, definisce operativamente abilità, conoscenze e condotte

caratterizzanti uno stile di interazione prosociale (cfr. Roche – Salfi – Barbara, 1991; Roche, 1997; <http://www.prosocialità.it>). Il P.A.P.E.C. può essere visto come un insieme di indicazioni concrete ma non restrittive, utili a formare persone capaci di relazionarsi positivamente e produttivamente con un ambiente sociale pluralistico e in costante evoluzione. È finalizzato all'incremento delle abilità prosociali e delle abilità cognitive in esse implicate e si caratterizza per la facilità di comprensione e per la sua flessibilità; tali elementi ne consentono l'adattamento per un'applicazione efficace in contesti diversi, lasciando ampio margine alla decisionalità insegnante (per un modello e un programma di intervento destinato ad alunni di età superiore cfr. Roche, 2002).

Il curriculum si articola in undici sezioni; ciascuna corrisponde alle abilità componenti il comportamento prosociale, delle quali fornisce una definizione (Tabella 1)

SEZIONE	COMPONENTE	DEFINIZIONE
<b>A</b>	<b>Valutare positivamente l'altro</b>	Scoprire ed attribuire valori positivi al modo di essere e di agire degli altri;
<b>B</b>	<b>Empatia</b>	Capacità di provare i pensieri ed i sentimenti degli altri, fino a farli propri; percepire lo stato dell'altro, fino a sentire e predire con certezza i suoi pensieri, i suoi sentimenti, le sue azioni;
<b>C</b>	<b>Espressione dei sentimenti</b>	Trasmissione sia verbale che fisica di emozioni, sentimenti, stati d'animo...;
<b>D</b>	<b>Assertività</b>	Affermazione di se stessi all'inizio e durante un'azione o attività nel rispetto dell'interlocutore;
<b>E</b>	<b>Creatività</b>	Processo dinamico di ricerca e scoperta per il raggiungimento di nuove percezioni e soluzioni di problemi;
<b>F</b>	<b>S.E.H.A.R.I.</b> (sensibilizzazione)	Forme, norme o strategie di condotta socialmente utili e desiderabili nella interazione con gli altri;
<b>G</b>	<b>Non aggressività</b>	Esclusione di azioni intenzionalmente tese a danneggiare gli altri (aggressività); esclusione di azione di lotta o contrapposizione con altri per il raggiungimento di uno stesso obiettivo;
<b>H</b>	<b>Modelli positivi</b>	azioni osservate che attivino o facilitino la realizzazione di condotte prosociali per imitazione o identificazione;
<b>I</b>	<b>Collaboratività</b>	Eliminazione di antagonismi attraverso sforzi tesi al raggiungimento di obiettivi comuni a gruppi o persone;
<b>L</b>	<b>Aiuto</b>	Azione verbale utile indirizzata a qualcuno per supportarlo nella realizzazione di un compito; azione non verbale che fornisce assistenza fisica per il raggiungimento di un obiettivo; supporto attraverso gesti o parole di incoraggiamento, simpatia o lode, per alleviare il disagio di altri;
<b>M</b>	<b>Condivisione</b>	Dare o prestare oggetti, proprietà o risorse propri presupponendone una certa perdita.

**Tabella 1** Struttura del programma P.A.P.E.C. e definizione delle sue componenti (Cellamare, 1999).

Ogni sezione viene descritta esplicitandone la relazione con il programma complessivo e definendo l'obiettivo specifico. Inoltre sono offerte agli insegnanti che adottano il curriculum le indicazioni pragmatiche, denominate sinteticamente I.P., corredate dalla proposta di U.P., ovvero di Unità Prosociali specifiche, strutturate per conseguire i diversi obiettivi.

L'intero programma può essere efficacemente descritto attraverso una tabella sinottica (Tabella 2).

<b>PROGRAMMA P.A.P.E.C.</b>				
<b>SEZIONE</b>	<b>RELAZIONE CON IL PROGRAMMA</b>	<b>OBIETTIVO SPECIFICO</b>	<b>I.P. PER L'INSEGNANTE</b>	<b>U.D.</b>
<b>A: valutare positivamente l'altro</b>	La valutazione positiva dell'altro facilita il mettersi in relazione con lui e il prestargli aiuto.	Incrementare l'attribuzione di valori positivi nei confronti degli altri.	Agire come modello attribuendo valori positivi agli altri; esortare gli alunni a fare lo stesso e a non discriminare nessuno.	Gioco in cui si descrivono le qualità di un alunno; racconto; esecuzione di un disegno;
<b>B: empatia</b>	Riconoscimento dello stato di necessità dell'altro perché si attivi una condotta prosociale.	Stimolare le capacità empatiche del bambino nelle relazioni con gli altri.	Uso di strategie idonee e stimolare gli alunni alla loro applicazione.	Rappresentazione di situazioni quotidiane; riconoscimento di un problema; scoperta di situazioni di disagio; lettura di immagini;
<b>C: espressione dei sentimenti</b>	Il riconoscimento dei propri sentimenti favorisce l'empatia nei confronti degli altri e viceversa.	Aumentare la capacità di comunicazione e espressione dei propri sentimenti.	Esprimere frequentemente i propri sentimenti e accettare quelli dei bambini.	Libera espressione di sentimenti dopo un'attività o un'esperienza; disegno libero; rappresentazione con i burattini;
<b>D: assertività</b>	La prosocialità presuppone l'essere capaci di iniziativa e decisione nel portare avanti la propria azione intervenendo sugli altri.	Incrementare le abilità di autoespressione e autoaffermazione.	Accettare e gratificare le iniziative dei bambini; mostrare le proprie iniziative.	Prendere decisioni; affrontare situazioni impreviste;
<b>E: creatività</b>	Trovare alternative diverse per realizzare nuove condotte prosociali.	Incrementare la creatività nella soluzione di problemi.	Fornire molti e diversi materiali per svolgere le attività; eliminare gli atteggiamenti di insicurezza che riducono la capacità creativa ma stimolarne l'espressione.	Espressione libera delle proprie idee o percezioni (es.: in cosa si somigliano? in cosa si differenziano?);

<b>F: S.E.H.A.R.I.</b>	Apprendimento di abilità e di modelli prosociali attraverso un programma specifico.	Incrementare la Capacità di rapporto interpersonale.	Fornire modelli validi di autocontrollo, autonomia, gentilezza; promuovere l'autostima del bambino.	Giochi sulla cura personale e dell'ambiente, su cosa si deve o non si deve fare; espressione di valutazioni personali; racconto; giochi con parole che esprimano un'interazione.
<b>G: non aggressività e non competitività</b>	La prosocialità esclude competitività e aggressività, alle quali è alternativa;	Diminuire ed eliminare la competitività e l'aggressività;	Insegnare giochi non aggressivi e non competitivi; usare un linguaggio che non rinforzi queste condotte; applicare una disciplina induttiva.	Racconto; giochi; canzoni, analisi di situazioni, <i>role play</i> .
<b>H: modelli positivi</b>	L'emissione di azioni prosociali è favorita dall'osservazione di modelli positivi;	Riconoscere modelli positivi ed agire conformemente ad essi;	Proporsi come modello prosociale; analizzare un programma televisivo o un racconto.	Analizzare situazioni tratte da un cartone animato, analizzare filmati; imitare un modello positivo.
<b>I: collaboratività</b>	il gioco collaborativo favorisce lo sviluppo della capacità di mettersi in relazione con gli altri;	Incrementare le condotte collaborative;	Adattare il lavoro alle possibilità di ciascuno; favorire le iniziative dei gruppi; lodare le iniziative di collaborazione.	Racconti; giochi di relazione; realizzazione di murale.
<b>L: aiuto</b>	L'aiuto volontario senza attesa di gratificazione è insito nella prosocialità;	Incrementare le condotte di aiuto;	Accettare l'aiuto dei bambini e fare in modo che si sentano utili; promuovere e rinforzare le iniziative di aiuto.	Racconto; rappresentazione; giochi.
<b>M: condivisione</b>	La condivisione presuppone un elevato grado di prosocialità, in quanto implica la perdita di qualcosa in nostro possesso senza la contropartita di un guadagno osservabile.	Incrementare le condotte di condivisione.	Essere modello e favorire esperienze di condivisione; porre richieste adeguate al bambino; predisporre un ambiente favorevole.	Racconto; rappresentazione; simulazione, <i>role playing</i> .

**Tabella 2** - Descrizione del programma P.A.P.E.C. (Cellamare, 1999, adattamento da Roche, Salfi, Barbara, 1991).

### Alcuni esempi di Unità Prosociali

Per mostrare esempi concreti circa l'applicazione in situazione didattica del curricolo possono essere utilizzate due U.P. elaborate dal gruppo di ricerca autore del P.A.P.E.C. e riferite alle sezioni A e H (Roche- Olivar 1997). Come mostra la Tabella 1, la prima sezione considerata è relativa alla componente “valutare positivamente l'altro”, mentre la sezione H ha come oggetto i “modelli positivi”. Tutte le U.P. elaborate dai ricercatori costituiscono delle proposte di attività/intervento per gli insegnanti, che potranno adattarle alla propria situazione e all'ambiente in cui operano, in rapporto alle risorse umane e materiali di cui dispongono e alle specifiche esigenze educativo- didattiche.

Per la sezione A, l'U.P. prevede giochi in cui i bambini, guidati dall'insegnante –che assume il ruolo di modello quando l'attività lo richiede- descrivono le qualità osservate in un compagno. Prima di compiere questa operazione occorre però addestrare i partecipanti a vedere e a riconoscere le qualità partendo da oggetti. L'unità didattica si articola quindi in tre segmenti. Il primo, mirato al riconoscimento degli oggetti, propone ai bambini il gioco del « *Vedo, vedo...cosa vedo?*», che può essere organizzato nel modo seguente:

- Tempo di svolgimento: 10 minuti.
- Spazio per l'attività: la sezione (aula).
- Materiali: blocchi logici e materiali colorati.
- I.P. (istruzioni prosociali) : l'insegnante dispone i materiali al centro di un cerchio formato dai bambini e dà il via al gioco dicendo: «Vedo un pezzo di colore blu, quadrato, piccolo e sottile». Il bambino che pensa di aver individuato l'oggetto si segnala alzando la mano; dopo essere stato invitato dall'insegnante lo prende e lo mostra. L'insegnante quindi chiede ai bambini: «E' blu?»; ottenuta la risposta affermativa si serve di altre domande per richiamare l'attenzione dei bambini sulle caratteristiche dell'oggetto già enunciate. Esaurite le risposte invita il gruppo ad applaudire il bambino che ha identificato l'oggetto e lo loda.

Il passo successivo è l'identificazione delle qualità presenti nelle persone attraverso l'attività dal titolo *Le qualità di...,che prevede:*

- Tempo di svolgimento: 20 minuti.
- Spazio per l'attività: la sezione.
- I.P.: l'insegnante e un bambino si siedono al centro del cerchio formato dal gruppo, quindi l'insegnante chiede agli alunni di dire qualità positive del compagno seduto vicino a lui. Tra le qualità indicate dagli alunni l'insegnante dovrà sottolineare quelle che indicano il possesso di abilità prosociali.

Il terzo passo consiste nel favorire il trasferimento della capacità di identificare e descrivere qualità su altre situazioni. Per raggiungere questo obiettivo si organizza l'attività denominata *Il murale*, condotta secondo le modalità di seguito elencate:

- Tempo di svolgimento: 20 minuti.
- Spazio per l'attività: la sezione.
- Materiali: fotografie, disegni.
- I.P.: l'insegnante suddivide i materiali, che possono essere stati prodotti dai bambini stessi, in due gruppi, dei quali uno comprenderà immagini piacevoli che mostrano situazioni di gioco, di aiuto ecc., l'altro illustrerà situazioni di molestia o di violenza . I bambini dovranno

descrivere le situazioni rappresentate nelle immagini.

Per quanto riguarda la sezione H (modelli positivi) viene proposta un'unità prosociale attraverso la quale potenziare la capacità di osservazione, di riconoscimento e di analisi di modelli. L'U.P. è suddivisa in due segmenti. Nel primo l'attività consiste nell' *Analisi di un cartone animato o di un film*. Lo spazio per l'attività è anche in questo caso la sezione, ma il tempo di svolgimento non è definito. I materiali da proiettare sono scelti tra filmati già noti ai bambini oppure sono selezionati dall'insegnante. Le istruzioni prosociali prevedono che prima della proiezione del filmato il docente spieghi ai bambini cosa dovranno analizzare. Durante la visione egli propone e stimola commenti sui modelli positivi e negativi, evidenzia le circostanze delle loro azioni e le conseguenze che hanno prodotto. Successivamente, attraverso domande, favorisce e verifica la comprensione delle situazioni proposte e delle dinamiche che regolano lo svolgimento del racconto.

In seguito l'insegnante guida l'analisi vera e propria del filmato ponendo domande specifiche (cosa è accaduto? perché il personaggio ha reagito in tal modo? cosa avrebbe potuto fare per ottenere ciò che voleva?).

Successivamente (segmento due) attraverso l'utilizzo del role play, attuato secondo le modalità già descritte, l'insegnante sollecita i bambini a riprodurre modelli di azione prosociale.

### **Conclusioni**

Le abilità prosociali, pur essendo parte del curriculum implicito di ciascuno, non fanno parte della dotazione genetica di una persona, ma sono il risultato di una serie complessa e articolata di apprendimenti, che investono la totalità dell'individuo e si strutturano a partire dalla prima infanzia nel rapporto con le agenzie educative. La scuola, benché investita della funzione istituzionale di offrire proposte educativo-didattiche intenzionalmente ed esplicitamente organizzate per trasmettere valori, atteggiamenti e condotte prosociali non dovrebbe essere sola a operare in tal senso. A questo processo infatti «dovrebbero contribuire, con la loro influenza sociale, anche altre istituzioni primarie della società, come la famiglia, la comunità e i mezzi di comunicazione» (Roche Olivar, 2002, p.16), la cui azione sarà oggetto di riflessione nel prossimo contributo.

### **Riferimenti Bibliografici:**

- BONAIUTO M. – PERUCCHINI P. – PIERRO A., *L'adolescente e i membri significativi della sua rete sociale*, in «Età evolutiva», 2005, n. 65, Firenze, Giunti, pp. 40-56;
- BONINO S. - CIAIRANO S., *Flessibilità di pensiero e competenza sociale nella fanciullezza e nella preadolescenza. Una indagine sulla capacità di inibizione*, in «Età evolutiva», 1997, n. 57, Firenze, Giunti, pp. 18-32;
- BONINO S. – RUFFIEMMA A., *Psicologia dello sviluppo e scuola primaria*, Firenze, Giunti, 2007;
- BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, UTET, 1986; BOWLBY J., *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Milano, Raffaello Cortina, 1982;
- CELLAMARE S., *L'osservazione delle abilità pro sociali nella scuola dell'infanzia. Presupposti teorici e indicazioni operative*, in BELLACICCO D., CELLAMARE S., *Introduzione all'osservazione del bambino. Come rilevare le abilità prosociali nella scuola dell'infanzia*, Roma, Monolite 1999;
- CIAIRANO S., *Il tiro alla fune nelle relazioni sociali*, in «Psicologia contemporanea», aprile 2008, n. 26, Firenze, Giunti, pp. 4-11;

- DI NORCIA A. - PASTORELLI C., *Clima scolastico, comportamento sociale e disimpegno morale in bambini di scuola primaria*, in «Psicologia dell'educazione», marzo 2008, Vol. 2, n. 1, Trento, Erickson, pp. 157-173;
- DUNN J., *La nascita della competenza sociale*, Milano, Raffaello Cortina, 1990; FONZI A. (a cura di), *Cooperare e competere tra bambini*, Firenze, Giunti, 1991;
- GALLESE V., *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, Networks, n.1, pp. 24-47, 2003;
- GUASCO G. - TRAPANI T., *Autocontrollo di bambini in età prescolare*, «Psicologia e scuola», n. 58, pp. 22-32, Firenze, Giunti, 1992;
- HOUDÉ O., *Rationalité, développement et inhibition*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995;
- NOVAK J. D., *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, 2001;
- PETTER G., *Problem solving*, in LAENG M. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, vol. V, La Scuola, Brescia, 1992, pp. 9398-9406;
- RIZZOLLATTI G. – SINIGAGLIA C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006;
- ROCHE R. (a cura), *La condotta prosociale. Basi teoriche e metodologie di intervento*, Roma, Bulzoni Editore, 1997;
- ROCHE OLIVAR R., *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e a comunicare le emozioni*, Trento, Erickson, 2002;
- ROCHE R. - SALFI D. - BARBARA G., *La prosocialità: una proposta curricolare*, «Psicologia e scuola», n. 54, pp. 56-63, Firenze, Giunti, 1991;
- ROCHE R. - SALFI D. - BARBARA G., *La prosocialità: una proposta curricolare*, «Psicologia e scuola», n. 53, pp. 55-64, Firenze, Giunti, 1991;
- ROCHE R. - SALFI D. - BARBARA G., *La prosocialità: una proposta curricolare*, «Psicologia e scuola», n. 55, pp. 50-56, Firenze, Giunti, 1991;
- SOLOMON D. - BATTISTICH V. - WATSON M., *Il progetto di sviluppo del bambino. Realizzazione e valutazione di un programma scolastico di sviluppo sociale, etico e intellettuale dei bambini*, in ROCHE R. (a cura), *La condotta prosociale. Basi teoriche e metodologie di intervento*, Roma, Bulzoni Editore, 1997;
- VECCHIO G. M., *Funzionamento morale e prosocialità: valori, ragionamento e «agentività» morale*, «Psicologia dell'educazione», marzo 2008, Vol. 2, n. 1, Trento, Erickson, pp. 35-53.

**Sitografia:**

<http://www.pablorosso.it/gallese.htm>

<http://www.swif.uniba.it/lei/ai/networks/03-1/galleselinks.html>

[http://www.aitsam.it/ricerca/mirror-neurons/interview\\_laura\\_boella.html](http://www.aitsam.it/ricerca/mirror-neurons/interview_laura_boella.html)

<http://www.prosocilita.it>