La gestione del conflitto tra pari nella scuola dell'infanzia

Chiara Bertolini (Università di Modena e Reggio Emilia)

A motivo del riconoscimento delle intrinseche potenzialità evolutive del conflitto, tentativo della presente ricerca è quello di assumere le indicazioni e i suggerimenti che la letteratura propone riguardo alla gestione democratica dello scontro e di calarli all'interno della scuola dell'infanzia, pensando a tale ordine scolastico come a un luogo particolarmente adatto in cui operare, poiché la tenera età dei soggetti che accoglie, da un lato, non consente loro di nutrire radicati stereotipi riguardo al mondo e, dall'altro, permette all'educatore di seminare i principi della convivenza e della democraticità su un terreno fertile e poco contaminato.

1. Premessa

Nonostante la conflittualità sia spesso connotata negativamente dalla società, essa è ritenuta dalla letteratura come luogo e occasione di crescita per il singolo e la comunità. È, tuttavia, soltanto una sua adeguata gestione che consente il concretizzarsi delle sue intrinseche potenzialità evolutive, promuovendo lo sviluppo dei contendenti in svariati ambiti: cognitivo, linguistico, morale, emotivo e sociale (Contini, 2000; Nigris, 2002; Martello, 2003; Novara, 2005).

La classe, essendo luogo d'unione di soggetti diversi per temperamento e provenienza socio-culturale, è un naturale teatro di litigi. L'insegnante è chiamato a gestire gli scontri e le dinamiche che minano i processi relazionali e educativi caratterizzanti la scuola. Rendere abitualmente lo scontro produttivo significa facilitare la presa di coscienza della realtà, oltre che la motivazione e le abilità necessarie per intervenirvi e migliorarla. È quindi un'importante occasione per incrementare il benessere e la saluta della classe. Ma anche un mezzo di promozione di capacità proattive, facilitando nei contendenti l'acquisizioni di positivi modelli comportamentali che consentiranno loro di riconoscere, tollerare e gestire costruttivamente per sé e gli altri il conflitto. In un epoca caratterizzata dalla presenza costante di scontri, di diversa natura, intensità e dimensione, gestire democraticamente il conflitto assume, dunque, un importante valore pedagogico e educativo. Prendersi in carico l'allievo non solo per ciò che concerne l'apprendimento di saperi, ma anche per ciò che riguarda l'acquisizione di complesse competenze relazionali, significa impegnarsi nel sostenere i soggetti ad affrontare le difficoltà della vita, promuovendo ulteriormente le loro possibilità di successo nell'ambiente sociale e lavorativo. Educare al conflitto può dunque configurarsi a ragione come un compito della scuola (Gordon, 1974; Colasanti e Franta, 1998; Contini, 2000; Novara, 2005).

I conflitti sono intrinseci alla relazione interpersonale e alle tappe di sviluppo del soggetto: è, allora, ragionevole pensare che gli scontri tra pari assumano caratteristiche e forme variabili in funzione dell'età dei contendenti. Con altrettante ragioni è possibile, inoltre, ritenere che anche le modalità di gestione dello scontro mutino in funzione delle capacità e quindi della maturazione dei confliggenti. I principi della mediazione sono, pertanto, identici nei vari ambiti di applicazione, tuttavia numerose sono le connotazioni che tale processo può assumere a seconda del particolare contesto in cui esso opera (Nigris, 2002; Martello, 2003).

La conflittualità caratterizza da sempre la vita della comunità, in quanto è connessa alle dinamiche di sviluppo socio-affettivo e cognitivo dell'individuo ed è riconducibile alla natura delle relazioni umane. Siccome la vita dell'uomo è impensabile fuori dalle relazioni sociali, è poco probabile che egli non abbia alcuna esperienza riguardo al conflitto. Non si tratta, cioè, della manifestazione di comportamenti patologici né devianti, è un evento ineliminabile interpretabile, piuttosto, come un segno di benessere, in quanto rappresenta una modalità attraverso la quale ciascun contendente cerca e contratta con l'altro un proprio spazio (Nigris, 2002; Martello, 2003).

1.1. Perché educare al conflitto

Alla luce di queste considerazioni, porsi l'obiettivo di eliminare gli scontri interpersonali dalla vita quotidiana sarebbe utopico. Si configura, piuttosto, il bisogno di educare alla conflittualità, promuovendo in modo intenzionale le abilità necessarie a una gestione adeguata ed efficace del conflitto.

Nell'evento conflittuale, in quel contrasto, cioè, caratterizzato dalla presenza di due o più soggetti che mirano ciascuno al conseguimento di un obiettivo interferente o antagonista con il soddisfacimento dell'obiettivo dell'altro (Colasanti

e Franta, 1998), ciascun attore gestisce lo scontro attraverso modalità tipiche e spontanee spesso riconducibili a un approccio posizionale, in cui lo scopo di ciascun confliggente è vincere, ottenendo il massimo vantaggio per sé e la minima resa per l'avversario (Sclavi, 2003).

È a partire dall'infanzia che le strategie abitualmente utilizzate dai soggetti nel management dello scontro si strutturano. A proposito, alcune ricerche sottolineano il ruolo della famiglia nei primi anni di vita, rilevando una somiglianza tra i modelli e le competenze sociali dei genitori e quelli che i bambini e le bambine applicano nelle relazioni con i pari (McDowell et al., 2002). Del resto, anche all'esperienza fraterna viene riconosciuta un'influenza sull'organizzazione dei comportamenti proattivi, in particolare alcuni hanno riconosciuto una relazione inversa tra numero di fratelli e intensità delle manifestazioni aggressive e competitive nelle relazioni (Cannoni, 2002).

Con l'ingresso del bambino a scuola, anche l'insegnante diventa un modello comportamentale influente riguardo alle pratiche sociali dei soggetti (Meazzini, 1998; 1999b). In numerosi lavori, tuttavia, emerge che l'adulto sovente tronca e seda il conflitto con interventi tampone che riducono rapidamente la tensione e il disagio, pur non risolvendo le cause che lo hanno determinato: si tratta, cioè, di interventi apparentemente risolutivi ma non adeguati (Contini, 2000).

A riguardo, un recente studio, ha rilevato che il 74% degli insegnanti ritiene che i provvedimenti disciplinari siano necessari per risolvere i problemi di condotta. Un loro inadeguato utilizzo, una bassa autostima degli studenti, un cattivo rapporto insegnante-allievo, una scarsa collaborazione delle famiglie e gli insegnamenti veicolati da molti programmi televisivi per bambini sono additati dai docenti come le cause dell'indisciplina che riconoscono. Essi ritengono che la punizione, intimorendo gli studenti, sia un'efficace strumento di mantenimento dell'ordine e di controllo della classe, sebbene non agisca sempre nella direzione di far acquisire allo studente il comportamento desiderato (Salerni, 2005).²

Educare alla conflittualità significa, allora in primo luogo, sottrarre al conflitto quella connotazione negativa che induce l'adulto a pensare al bambino bravo come a colui che non litiga e alla sanzione come principale ed efficace strumento per porre fine alla contesa. Il conflitto non è solo luogo di scontro, ma anche, e forse soprattutto, occasione per conoscere, riconoscere e valorizzare sé e l'altro: occasione di reciproco e vero incontro oltre che di crescita e di scambio (Martello, 2003). È per questo che alcuni studiosi pensano al conflitto interpersonale come a un evento capace di favorire lo sviluppo armonico dei soggetti (Tani e Bagatti, 2003).

Da una parte, le contese, soprattutto se minacciose per gli interessi personali, gestite sufficientemente bene sono un potenziale luogo di promozione di competenze sociali e cognitive. Alcune ricerche hanno rilevato che tale management è in

Di tale testo, in questa sede si fa riferimento in particolare ai contenuti delle pagine 105 e 125-130.

Per agevolare la lettura, utilizzo solo i termini quali «bambino» o «allievo», pur riconoscendo di compiere una semplificazione grossolana e non corretta in termini educativi.

grado di incrementare la stabilità e la qualità delle relazioni amicali già esistenti tra i confliggenti, in particolare a partire dall'età scolare (Hartup et al., 1988; Tomada, 2000, Howe et al., 2002). Amici e non amici, infatti, confliggono per ragioni simili, tuttavia utilizzano strategie differenti per affrontare e risolvere lo scontro. Al termine della contesa è emerso che gli amici tendono con maggiore probabilità dei non amici a stare fisicamente vicini e a interagire tra loro. Gli amici mostrano maggiori capacità di superare il conflitto: tendono a criticarsi e a discutere di più, ma sono più inclini a esprimere le proprie motivazioni e a negoziare soluzioni condivise (Tani e Innocenti, 1996). Il conflitto perde, così, i suoi caratteri distruttivi dal momento in cui i contendenti imparano a direzionare e a concentrare la propria attenzione verso l'altro, favorendo il decentramento dagli schemi personali, necessario al fine di riconoscere e considerare quelli degli altri (Contini, 2000).

Del resto alle discussioni, e dunque a un altro elemento che può appartenere al conflitto, viene riconosciuto un valore anche da ulteriori punti di vista. Alcuni studiosi interessati alla conversazione a scuola sottolineano il significato della discussione tra pari, ritenendo che in essa i bambini godano della possibilità di accedere alla conoscenza, partecipando attivamente ai processi di costruzione del sapere. In questi studi, si concentra l'attenzione sui conflitti che già Piaget aveva chiamato socio-cognitivi e che appaiono produttivi quando i soggetti hanno la possibilità di cooperare nello svolgimento di un compito collocato nella zona di sviluppo prossimale e stimolante per tutti, al fine di raggiungere uno scopo comune pur divergendo nelle opinioni, nelle idee, nei punti di vista e nelle proposte d'azione (Ajello et al., 2004).

Conversare sul conflitto è, inoltre, occasione di sviluppo di alcune abilità comunicative. Durante la gestione dello scontro è possibile metacomunicare sul linguaggio allo scopo di favorire la comprensione e l'acquisizione di competenze verbali che consentiranno ai contendenti di esprimere al meglio le proprie ragioni (Pontecorvo, 1989).³

Su un altro versante, appare stretto il legame tra conflittualità e clima sociale (Stevhan, 2004). Alcuni studiosi ritengono che al variare della qualità di quest'ultimo variino il numero e il grado di distruttività degli scontri (Demetrio et al., 2000). Altri sostengono che sia possibile migliorare il clima sociale in classe lavorando intenzionalmente su alcune variabili come la socializzazione e l'assertività, alle quali è riconosciuto un ruolo primario anche nella gestione pacifica dei conflitti (Rossati e Gherlone, 2003).

Vi sono, poi, lavori che sottolineano la capacità di un adeguato management dello scontro di favorire la convivenza pacifica e democratica nel mondo, promuovendo nei piccoli contendenti lo sviluppo morale e l'acquisizione di modelli comportamentali non aggressivi per la risoluzione dei conflitti (Meazzini, 1998; Folcarelli 2000; 2001a; Stevhan, 2004). Tale modalità di gestione dello scontro

Nel testo, l'autrice rileva alcune potenzialità dalla conversazione tra pari a scuola, non riferendosi, tuttavia, in modo esplicito alla gestione del conflitto. Il trasferimento di tali riflessioni al contesto del management dello scontro è un'operazione avvenuta in questa sede.

è, inoltre, in grado di promuovere numerose abilità sociali ed emotive, come il controllo e la gestione volontaria delle proprie emozioni, la percezione degli stati emotivi altrui, la comprensione dei bisogni dell'altro e la disponibilità di aiutarlo, capaci di favorire le relazioni, l'adattamento e il benessere personale e sociale di ciascun contendente (Salfi et al., 2004a; 2004b; 2004c; 2004d; Eisenberg, 2004). Goleman, del resto, evidenzia l'importanza di portare le emozioni nella sfera dell'intelligenza, di integrare, cioè, cognizione ed emozione, dal momento che il successo e la realizzazione personale non dipendono solo da abilità razionali ma anche da competenze afferibili all'intelligenza emotiva (Goleman, 1999).

1.2. Come educare al conflitto

Soltanto un management intenzionalmente organizzato consente, tuttavia, al conflitto di realizzare le sue potenzialità, favorendo l'acquisizione e la maturazione di capacità che consentiranno ai soggetti di stabilire rapporti e relazioni, aprendo le porte a un arricchimento dei singoli e della comunità.

Siccome, a ragione, si può considerare la scuola come una cellula vitale della società, è importante che essa si assuma il compito di gestire i conflitti in chiave educativa, dal momento che ciò si configura come una tappa necessaria alla promozione di un mondo in pace, in cui le differenze tra gli uomini siano riconosciute, accettate e valorizzate.

Numerosi sono gli studi che hanno cercato di delineare le caratteristiche di un management del conflitto che si possa considerare adeguato e che alcuni definiscono «gestione pacifica» o «democratica» dello scontro (Gordon, 1974; Rosenberg, 2003; Martello, 2003).

Secondo Nigris, un management di questo tipo richiede, in primo luogo, di conoscere e riconoscere il potenziale evolutivo del conflitto: questo consente, infatti, di intervenirvi con una prospettiva né sanzionatoria né autoritaria, caratterizzata dalla necessità di spostare l'attenzione dalle persone coinvolte nello scontro alle cause che l'hanno determinato, al fine di individuare e operare intenzionalmente attorno al problema oggetto di discordia e facendo delle tecniche di problem solving strumenti funzionali a un'adeguata risoluzione del conflitto (Colasanti e Franta, 1998; Nigris, 2002; Martello, 2003; Salfi et al., 2004b; Stevhan, 2004; Sclavi, 2003). Posizioni antagoniste e discordi non sono necessariamente portavoci di interessi divergenti. Compito del mediatore è quello di far emergere le motivazioni e i bisogni sottesi, allo scopo di individuare i punti comuni, sui quali fare leva nell'elaborazione di una soluzione equa (Amenta, 2004; Sclavi 2003). Il fine ultimo della mediazione è, infatti, permettere a ogni confliggente di sentirsi compreso nelle proprie esigenze più profonde, promuovendo una discussione e un confronto che consentano a ciascun contendente di conoscere e riconoscere pienamente sé e l'altro da sé: d'incontrarsi (Contini, 2000; Martello, 2003; Sclavi, 2003).

Del resto, Laing afferma che l'uomo ha da sempre bisogno che le proprie capacità e potenzialità siano riconosciute, valorizzate e confermate dagli altri: è questo che gli consente di vivere serenamente. Uno sguardo, un sorriso, una parola accettante,

cioè, più di ogni altra strategia, sono capaci di abbattere le barriere comunicative e relazionali e di dare benessere a colui che ne è il destinatario. Confermare l'altro è una capacità innata, che tuttavia di rado viene utilizzata spontaneamente (Laing, 1977). Rispondere a questo bisogno profondo di riconoscimento e di ascolto è, però, la chiave di svolta della gestione democratica dei conflitti. A tale scopo è funzionale fare ricorso a ciò che la psicologia umanistica definisce il linguaggio dell'accettazione. Il linguaggio non è mai neutro: esso può avvicinare e confermare, ma anche disconfermare e contribuire all'escalation di conflitti, incomprensioni, malesseri e comportamenti aggressivi. Il linguaggio dell'accettazione consente, invece, di entrare in contatto con il proprio e altrui mondo interno, trovando il suo principale ingrediente nell'ascolto attivo: una modalità comunicativa che, sospendendo il giudizio, legittima le motivazioni dell'interlocutore al fine di conoscerle e accoglierle (Gordon, 1974; Rosenberg, 2003; Amenta, 2004; Sclavi, 2003). Essa trova una sua possibile operazionalizzazione nella tecnica rogersiana del rispecchiamento, capace di contribuire alla costruzione di un clima non valutativo e di manifestare all'interlocutore attenzione, accettazione e comprensione, incrementando nei soggetti la motivazione a verbalizzare e a specificare il proprio pensiero (Lumbelli, 1982).

La comunicazione empatica, dunque, è un'efficace strumento per promuovere il riconoscimento, la gestione e la verbalizzazione dei bisogni e dei contenuti emotivi coinvolti nel conflitto. Si tratta di un'operazione complessa ma potente, perché capace di far emergere dall'episodio conflittuale, come da una punta dell'iceberg, un mondo sommerso e spesso sconosciuto anche agli stessi contendenti. Consentire ai vissuti personali di emergere permette di sentirsi compresi contribuendo, appunto, all'abbattimento di quella torre autoreferenziale sulla quale sovente si abbarbica ciascun contendente (Gordon, 1974; Rosenberg, 2003; Colasanti e Franta, 1998; Martello, 2003). La concordia non può che sgorgare dal dubbio riguardo alle proprie certezze, non può che nascere, cioè, dall'idea che la condivisione e il rispetto dell'altro siano le più grandi ricchezze. Intorno ad alcuni bisogni, come quello di essere rispettati, ascoltati e accettati non vi è scontro, per questo essi possono essere utilizzati come vie preferenziali per ripristinare il dialogo e il confronto tra i contendenti (Martello, 2003).

È, infine, soltanto in seguito a una fase dedicata alla ricostruzione delle dinamiche conflittuali, che la gestione democratica dello scontro è pronta a elaborare e proporre soluzioni che accolgano gli interressi emersi. Sulla base di criteri negoziati e condivisi di attuabilità, equità e garanzia di durata verrà selezionata quella risposta capace di concludere produttivamente il conflitto, perché conosciuta e accettata da tutti i contendenti nel rispetto delle reciproche esigenze (Gordon, 1974; Rosenberg, 2003; Colasanti e Franta, 1998; Martello, 2003; Sclavi, 2003; Stevhan, 2004).

2. Scopo della ricerca

Alla luce del valore educativo dell'evento conflittuale, emerge l'importanza di promuovere intenzionalmente la gestione democratica dello scontro. Consi-

derata la capillare presenza della scuola sul territorio, essa potrebbe configurarsi come un efficace veicolo di promozione delle abilità necessarie al fine di ridurre la distruttività della controversia trasformandola in un *luogo* di incontro, crescita e arricchimento.

Dalla letteratura provengono preziose riflessioni riguardo ai tratti che contribuirebbero a rendere il *management* dello scontro democratico: esso è tale quando promuove l'incontro, il dialogo e l'emersione del mondo interno di ciascun contendente mediante l'utilizzo di un linguaggio accettante, al fine di elaborare una soluzione adeguata e accettata da tutti.

La ricerca è nata, in particolare, dal bisogno di operazionalizzare e calare nel contesto della scuola dell'infanzia queste indicazione, di cui si accetta il valore ma che sono percepite ancora come troppo generali e astratte. Spesso, infatti, le proposte elaborate nell'ambito della letteratura pedagogica non sono operative né si rifanno a reali situazioni conflittuali. Quando lo sono, inoltre, mai sono riferite alla scuola dell'infanzia, ma sempre elaborate pensando a una scolaresca di età maggiore, non di rado adolescente. Gli obiettivi del lavoro sono pertanto due:

• descrivere la conflittualità tra pari nella scuola dell'infanzia e l'intervento adulto a proposito, concentrando l'attenzione sulle ragioni che generano la contesa e sulle modalità di gestione, le strategie e i comportamenti realizzati dall'insegnante nel management dello scontro;

• rilevare l'esistenza, l'incidenza e le caratteristiche della gestione democratica del conflitto tra pari nella scuola dell'infanzia, operazionalizzando per via teorico-empirica tale concetto.

3. Metodologia

Al fine di raggiungere gli obiettivi si è costantemente operato su due dimensioni, teorica ed empirica, che spesso hanno dialogato incontrandosi, integrandosi e ibridandosi, dando luogo, per questo, a una ricerca che può essere definita esplorativa.

In particolare, da un primo studio della letteratura pedagogica è emersa la necessità di osservare nella quotidianità l'intervento adulto nello scontro tra pari, allo scopo di rilevare le strategie abitualmente utilizzate e di operazionalizzare il concetto di management democratico del conflitto nel contesto della scuola dell'infanzia. A tal fine, si è ritenuto necessario costruire due strumenti che consentissero di raccogliere informazioni riguardo alla conflittualità e alla sua gestione: la griglia per la descrizione macroscopica del conflitto e dell'intervento dell'insegnante e la griglia dei comportamenti dell'insegnante nella gestione del conflitto.

3.1. Campione

Per la costruzione degli strumenti d'analisi e per la loro applicazione sono state condotte osservazioni di conflitti tra pari e della relativa gestione dell'insegnante all'interno di tre scuole dell'infanzia, in particolare in una sezione dei piccoli, in due

dei medi e in due dei grandi. Sono stati coinvolti complessivamente 15 insegnanti e 137 bambini e realizzati 218 protocolli di osservazione redatti nelle 100 ore di permanenza nelle strutture. Il campionamento delle scuole non è stato casuale: sono stati scelti intenzionalmente alcuni istituti sulla base di due diversi criteri di convenienza: in due casi, la conoscenza da parte della scuola dell'osservatore; nel restante, invece, la dichiarazione sul POF del circolo didattico di appartenenza della conduzione del progetto: «Un nuovo linguaggio per comunicare a scuola: il linguaggio giraffa» ispirato allo psicologo umanistico Rosenberg e avente gli obiettivi di promuovere il clima sociale, la qualità della vita, l'acquisizione di modelli comportamentali non aggressivi per la risoluzione dei conflitti, la tolleranza e la comprensione. Anche le sezioni non sono state selezionate casualmente, lavorando nelle classi disponibili a collaborare.

La modalità di costruzione del campione e in alcuni casi il suo essere stato utilizzato ricorsivamente sia per costruire, che per testare e poi applicare gli strumenti suggeriscono di pensare alla presente ricerca solo come a una prima e preliminare esplorazione della conflittualità tra pari e della sua gestione da parte dell'adulto nella scuola dell'infanzia.

3.2. Tecniche di osservazione

Per l'osservazione dei conflitti tra pari gestiti da uno o più insegnanti sono state utilizzate due tecniche osservative.

Inizialmente ci si è avvalsi della tecnica «carta e matita»: una modalità di registrazione degli eventi consistente nel produrre protocolli di descrizione del comportamento in corso, senza l'utilizzo di alcun sistema di codifica nella rilevazione (Braga e Tosi, 1998). I 98 protocolli ottenuti e utilizzati nella ricerca sono stati redatti dopo una fase di familiarizzazione con la tecnica. Per ogni conflitto osservato è stato ritenuto necessario registrare con precisione il contesto fisico e sociale in cui esso era collocato e annotare con massima cura il contenuto e le parole dei dialoghi prodotti, mantenendo una posizione esterna, poco visibile e ingombrante per i soggetti coinvolti, al fine di contenerne la reattività.

Successivamente, 120 episodi conflittuali tra pari gestiti dall'insegnante sono stati, invece, osservati mediante l'uso della videocamera (Braga e Tosi, 1998). Ogni contesa è stata ripresa e catalogata, dopo un periodo di familiarizzazione allo strumento sia dell'osservatore che dei confliggenti e degli insegnanti. Si è trattata di una tecnica che ha richiesto accorgimenti adeguati e diversi rispetto alla precedente, determinando, ciononostante, una reattività maggiore da parte di bambini e adulti.

3.3. La griglia per la descrizione

La griglia per la descrizione macroscopica del conflitto e dell'intervento dell'insegnante⁴ è uno strumento nasce dalla volontà di descrivere efficacemente

⁴ Per semplicità, successivamente, in taluni casi, essa verrà chiamata «griglia per la descrizione macroscopica».

l'intervento dell'insegnante nella conflitto tra pari individuando criteri capaci di rilevarne gli elementi salienti.

La sua costruzione è avvenuta grazie all'azione congiunta di letteratura e lavoro empirico. Da un lato, la sua provenienza è riconducibile alle riflessioni teoriche sulla gestione ideale del conflitto (Nigris, 2002; Folcarelli, 2000; Gordon, 1974; Meazzini, 1998; Stevhan, 2004) e alla ricerca attorno al tema dell'aggressività, dalle quali trapela spesso l'importanza del ruolo dell'adulto, senza, però, sovente focalizzarvisi e riflettervi approfonditamente (Rossati e Gherlone, 2003; Sotgia, 1996; Tani e Bagatti, 2003). Dall'altro, le osservazioni «carta e matita» realizzate all'interno della scuola dell'infanzia, condotte cronologicamente prima rispetto a quelle videoregistrate, sono andate a costituire una sorta di archivio di conflitti tra pari gestiti dall'adulto, dal quale si è empiricamente riconosciuto uno schema costante nella conduzione di tale management. Sempre in questa fase, si è avvertita l'esistenza di diverse tipologie di scontro tra pari e il bisogno di individuare un criterio in grado di discriminare tra di esse. Molte erano i possibili criteri che potevano essere assunti, tra questi si è deciso di adottare una prospettiva etologica presente in letteratura, capace di categorizzare i conflitti sulla base delle cause che hanno originato e scatenato la contesa (McGrew, 1977; Cardarello e Mazza, 1979).

La sinergia teorico-empirica di cui ci si è avvalsi, ha così consentito, attraverso un procedimento sia induttivo che deduttivo, di selezionare metodi per la discriminazione del comportamento conflittuale in età evolutiva e di individuare strategie che hanno reso possibile un'osservazione strutturata e macroscopica di come concretamente viene condotto l'intervento di gestione dello scontro

La griglia per la descrizione macroscopica così costruita è stata, in seguito, messa a punto applicandola a 51 protocolli narrativi e a 51 protocolli videoregistrati selezionati in modo del tutto casuale. Ciò ha consentito di rilevare le criticità dello strumento. I comportamenti osservati difficilmente codificabili, infatti, hanno fatto emergere l'esigenza di esplicitare e fare chiarezza riguardo al significato da attribuire ad alcune categorie, ma ha anche reso necessario l'introduzione di nuove etichette. Soltanto dopo queste operazioni, la griglia riformulata è stata applicata alle 218 osservazioni realizzate al fine di raccogliere dati utili alla presente ricerca.

Nella figura 1 è riportato lo strumento nella sua versione finale.

		0	rigir	e		Arre	esto	Ac	certa	men	to		jiT di co	ooloo nclu	gia sione	3 3 3
Nome	0	5	d	4	C	per I	per b	no	vede	ad alcuni	a tutti	abbandono	evitamento	blocco	prop solu.	di

Fig. 1 Griglia per la descrizione macroscopica del conflitto e dell'intervento dell'insegnante.

Esso richiede di concentrare l'attenzione su 4 aree d'interesse:

1. Tipologia e origine del conflitto: considerando come principio discriminante la causa originaria e scatenante dello scontro (McGrew, 1977; Cardarello e Mazza, 1979), le contese tra pari di età compresa tra 3 e 6 anni risultano essere di 5 tipi. Il conflitto è per l'oggetto, quando lo scontro ha inizio dalla contesa di un oggetto materiale, competendo per il suo possesso, il suo controllo e/o il suo uso, o per lo spazio e il tempo, quando i bambini confliggono per il possesso, l'uso e il controllo di uno spazio e di un tempo e anche nel caso in cui l'origine dello scontro si collochi nel passato (precedenze). Si tratta di un conflitto per le parole quando, invece, è originato dal contenuto e/o significato di frasi, affermazioni ed eventi di tipo verbale in genere; di tipo corporale quando scaturisce da una competizione fisica, da una contrapposizione appunto corporale non riconducibile alle restanti tipologie o la cui causa appare ambigua e incerta e per il controllo, quando ha inizio dall'esplicita espressione verbale da parte di uno o più contendenti della volontà di controllare il comportamento dell'altro o di farsi interprete e garante della norma.

Le restanti aree, invece, ripercorrono e descrivono, in ottica educativa, le tappe costituenti il processo di gestione adulta dello scontro:

- 2. Arresto del conflitto: si tratta della fase in cui la contesa tra pari è interrotta per lasciare spazio all'intervento dell'educatore. È presente per iniziativa dell'insegnante quando è l'adulto a interrompere la contesa, mentre è presente per l'intervento dei bambini quando sono i confliggenti ad arrestare lo scontro, al fine di invitare l'insegnante a gestire la contesa. A volte accade di assistere alla presenza di più arresti nello stesso conflitto: in questa fase si è deciso di codificare soltanto il primo di essi. L'informazione, tuttavia, non viene persa, ma raccolta dalla griglia dei comportamenti dell'insegnante nella gestione del conflitto.
- 3. Accertamento del conflitto: riguarda la tappa in cui l'insegnante interroga e/o lascia parlare i contendenti alla scopo di ricostruire la dinamica interna e/o esterna del conflitto. Essa è assente quando l'adulto non si accerta, non interroga e/o non permette ai contendenti di verbalizzare l'accaduto e/o le ragioni e motivazioni connesse all'evento, accedendo direttamente all'area d'interesse successiva. È, invece, presente quando egli si accerta, interroga e/o lascia che i contendenti verbalizzino la dinamica dello scontro allo scopo di ricostruire l'accaduto. In particolare, l'insegnante può ricostruire l'evento conflittuale coinvolgendo tutti i contendenti, oppure rivolgendosi soltanto ad alcuni di essi. Quando l'adulto assiste personalmente allo scontro e il suo intervento non prevede l'accertamento della dinamica del conflitto, si ricorre alla categoria denominata vede.
- 4. Tipologia di conclusione: quest'area si propone di rilevare la natura del cambiamento suggerito allo scopo di porre fine al conflitto tra pari. Tale proposta è assente quando l'insegnante lascia irrisolto l'evento, allontanandosi dalla contesa senza avanzare alcuna ipotesi di cambiamento e in assenza di una soluzione avanzata dai contendenti. In questo caso la strategia utilizzata dal-

l'adulto viene codificata come abbandono. Rientra in essa anche il particolare caso in cui l'insegnante assiste allo scontro, poi non l'arresta né interviene. Si tratta di evitamento quando l'adulto distoglie l'attenzione dei contendenti dal conflitto, proponendo un cambiamento non pertinente, tangenziale alla contesa. L'insegnante blocca/congela, invece, lo scontro quando tronca e congela rapidamente la controversia attraverso l'uso d'imperativi, richiami, minacce verbali, rimproveri e/o punizioni. È, infine, utilizzata la categoria proposta di soluzioni quando vi è l'elaborazione di una risposta al conflitto pertinente, anche se non necessariamente rispondente ai desideri di tutti i contendenti, quando, cioè, si ipotizza e avanza un cambiamento attinente alla sfera del problema che ha generato lo scontro. Tale proposta può essere elaborata dall'insegnante o elaborata dai bambini. La codifica è la medesima sia quando tutti i contendenti sono coinvolti nel processo, sia quando l'ipotesi è avanzata soltanto da uno o alcuni soggetti, sia, inoltre, quando la soluzione risponde ai bisogni di tutti i confliggenti che quando soddisfa i desideri solo di alcuni di essi. Può accadere, inoltre, che all'interno della medesima gestione conflittuale, si assista a molteplici proposte di conclusione. In questa fase si è deciso di codificare soltanto l'ultima proposta, quella, cioè, che conclude l'intervento. Le suddette informazioni non vengono, tuttavia, perse, perché raccolte dal successivo strumento d'analisi.

3.4. La griglia dei comportamenti

Al fine di operazionalizzare il concetto di management democratico del conflitto, si è reso necessario costruire la griglia dei comportamenti dell'insegnante nella gestione del conflitto⁵ come strumento in grado di facilitare il transito dalla descrizione delle concrete modalità utilizzate dall'adulto nella gestione dello scontro alla rilevazione delle caratteristiche che tale gestione dovrebbe possedere per essere definita democratica. La griglia, nell'intento di specificare i singoli comportamenti, si presenta, cioè, come luogo di raccordo tra la griglia macroscopica e l'operazionalizzazione di management democratico.

Essa è da considerarsi come il repertorio comportamentale dell'intervento adulto di gestione del conflitto tra pari. È uno strumento che non pretende di essere esaustivo, proponendosi piuttosto di discriminare tra alcune aree comportamentali allo scopo di descrivere il management dello scontro.

Tale strumento nasce dall'incontro del lavoro teorico e di quello empirico. Le categorie che lo costituiscono sono state dapprima desunte dall'esame di letteratura afferente a diverse correnti di pensiero. In generale, si è fatto uso di opere collocate in tre area di studi differenti. Alcune etichette riguardanti la gestione della classe sono state dedotte da strumenti per l'analisi classica dell'insegnamento (Amidon e Hunter, in Lumbelli, 1982; Huges, De Landsheere e Bayer, Flanders, in Amplatz, 1999). Dalla letteratura riguardo allo stile di comunicazione interpersonale sono

⁵ Per semplicità, successivamente, in taluni casi, esso verrà chiamata «griglia dei comportamenti».

state, poi, riconosciuti possibili comportamenti utili al fine di discutere efficacemente con i contendenti (Gordon, 1974; Laing, 1977; Rogers, 1982; Pontecorvo, 1989; Colasanti e Franta, 1998; Lumbelli, 1998; Folcarelli, 2001b; 2001c; Rosenberg, 2003). Dagli studi specifici riguardo alla conflittualità sono state individuate, infine, alcune azioni ritenute capaci di promuovere un'elaborazione adeguata del conflitto (Gordon, 1974; Colasanti e Franta, 1998; Meazzini, 1999a; 1999b; Rosenberg, 2003; Martello, 2003). Per un esame più dettagliato della provenienza teorica delle categorie si veda l'appendice A.

Le successive osservazioni carta e matita sono state funzionali a due scopi. In primo luogo, hanno consentito di individuare all'interno del repertorio comportamentale teorico costruito i comportamenti esistenti, e dunque anche realizzabili, in un compito di gestione del conflitto tra pari nel particolare contesto della scuola dell'infanzia. Tre etichette (pseudoconferma, stimola/consente ai contendenti di verbalizzare un giudizio morale riguardo la contesa in questione e tira le fila del discorso) non hanno trovato un riscontro empirico. Esse, tuttavia, permangono nella griglia dei comportamenti perché ritenute significative. Si pensa, inoltre, che la loro mancata codifica sia in parte riconducibile a una loro inadeguata operazionalizzazione, dal momento che si tratta di atteggiamenti e aspirazioni, più che di comportamenti precisi. Grazie alle osservazioni, le restanti categorie sono state, invece, riformulate al fine di operazionalizzarle in modo efficace adattandole al concreto e particolare contesto di gestione del conflitto, ove esse perlopiù non trovano la propria origine. In secondo luogo, il lavoro empirico ha permesso di arricchire lo strumento con etichette desunte dall'analisi dei concreti interventi dell'adulto. Si tratta, pertanto, di comportamenti specifici alla conflittualità, spesso analitici e precisi. Ha inoltre motivato ad approfondire lo studio teorico, in particolare riguardante talune tecniche comunicative. Per un esame più dettagliato delle categorie empiriche si rimanda all'appendice B.

Le etichette della presente griglia riguardano soltanto la componente verbale della comunicazione, pur non essendo omogenee né per provenienza, né per ampiezza. Riconosciamo la non trascurabile presenza e funzione del non verbale in uno scambio comunicativo, tuttavia, in assenza di specifici strumenti di rilevazione, una sua rigorosa codifica risulta essere piuttosto difficoltosa. Il riconoscimento dei tratti non verbali rischia, infatti, di mettere in campo l'interpretazione soggettiva dell'osservatore. L'emittente modula in modo complesso ciascun aspetto non verbale lungo un asse di continuità (che va per esempio dalla volume di voce basso a quello alto) che rende appunto difficoltoso discriminare e codificare oggettivamente tale componente, per questo una sua rilevazione grossolana risulterebbe poco attendibile. Abbiamo, tuttavia, ritenuto opportuno inserire nel repertorio comportamentale tre categorie non verbali (sottrae ai contendenti l'oggetto materiale che ha dato luogo al conflitto, separa/allontana i contendenti e invita/consente i contendenti di stabilire un contatto fisico) giudicate non marginali nell'analisi dell'intervento dell'insegnante e la cui codifica non implica ampi margini di soggettività.

Al fine di facilitame la lettura e l'utilizzo, il repertorio comportamentale è stato organizzato in tre macrosezioni, ispirate prevalentemente alle riflessioni di Franta riguardo alle competenze relazionali dell'insegnante utili nella promozione di un clima sociale positivo e costruttivo (Colasanti e Franta, 1998). Ciascuna macrosezione non è riconducibile a un preciso stile d'insegnamento. All'interno di ognuna di esse trovano, piuttosto, posto categorie riferibili sia a stili autoritari che permissivi e democratici.

- 1. Funzione di controllo e gestione: include tutte le categorie che descrivono l'azione dell'insegnante finalizzata a guidare il comportamento degli allievi allo scopo di gestire l'evento conflittuale. Al suo interno si colloca un sottoinsieme di comportamenti riguardanti l'elaborazione democratica dello scontro. Globalmente, le etichette contenute riguardano in modo specifico la gestione del conflitto. Si tratta di interventi dell'insegnante rivolti ai contendenti in quanto tali.
- 2. Funzione educativa/regolativa: sezione preposta alla descrizione del comportamento dell'insegnante volto alla costruzione e al rispetto di norme finalizzate a regolare e ordinare la vita in classe. Contiene categorie non specifiche della gestione di conflitto e rivolte al gruppo, piuttosto che ai contendenti in modo particolare.
- 3. Funzione emotiva: raccoglie le categorie che descrivono il comportamento socio-affettivo dell'insegnante. Le etichette contenute non sono rintracciabili solo in compiti di gestione dello scontro. Si tratta, infine, di interventi rivolti al singolo allievo.

Di seguito è riportata la griglia dei comportamenti dell'insegnante nella gestione del conflitto nella sua versione finale:

A. Funzione di CONTROLLO e GESTIONE

- 1. Dà ordini ai contendenti.
- 2. Interrompe i contendenti mentre gli parlano.
- 3. Formula domande ai contendenti, poi impedisce a essi di rispondervi.
- 4. Formula domande chiuse:
 - · formula domande del tipo «o/o»
 - formula ai contendenti domande circoscritte.
- 5. Formula domande retoriche/suggestive.
- 6. Sottrae ai contendenti l'oggetto materiale che ha dato luogo al conflitto.
- 7. Separa/allontana i contendenti.
- 8. Evita/ignora il conflitto: l'insegnante interviene distogliendo l'attenzione dei contendenti dallo scontro, proponendo cioè un cambiamento tangenziale.
- 9. Cerca verbalmente un colpevole («Chi è stato a farti piangere?»).
- 10. Designa un colpevole senza aver osservato e/o ricostruito la dinamica del conflitto.

- 11. «Blocca» il conflitto: l'insegnante interviene nella contesa e la tronca, la congela nella dimensione fattuale ponendovi fine pur in assenza dell'elaborazione di una soluzione:
 - · con ordini
 - con richiami
 - con minacce verbali
 - con rimproveri
 - con punizioni
 - interrompendo ciò che stava dicendo ad altri al fine di fissare i contendenti in silenzio per poi riprendere il discorso da dove era rimasta con tono serio
 - ripetendo più volte ciò che stava dicendo prima di essere stato interrotto dalla lite e/o continua il suo discorso utilizzando un volume più alto della voce
 - rimandando la sua soluzione: «Di questo ne riparliamo dopo, adesso mangiate».
- 12. Propone una soluzione del conflitto senza spiegare i motivi che giustificano tale decisione.
- 13. Propone una soluzione senza tener conto dei desideri ed emozioni di tutti i contendenti e della ricostruzione della dinamica del conflitto.⁷

A1. Funzione di ELABORAZIONE DEMOCRATICA

- 14. Comunica a tutti i contendenti.
- 15. Si accerta che i contendenti capiscano ciò che si dice loro.
- 16. Comunica la propria convinzione circa la possibilità di risolvere il conflitto.
- 17. Invita/consente ai contendenti di stabilire un contatto fisico («Datevi un bacino»).
- 18. Stimola i contendenti a esplicitare ciò che è implicito nelle loro parole o nella loro azioni.
- 19. Stimola i contendenti a comunicare tra loro a proposito del conflitto.
- 20. Stimola/consente ai contendenti di verbalizzare una personale spiegazione fattuale di ciò che sta accadendo/è accaduto.
- 21. Stimola/consente ai contendenti di verbalizzare le possibili conseguenze del conflitto.
- 22. Stimola/consente ai contendenti di verbalizzare un giudizio morale riguardo la contesa in questione.

⁶ Siamo consapevoli dei limiti formali di tale categoria, la cui codifica richiede di interpretare e considerare le intenzioni dell'insegnante, tuttavia la riteniamo riconducibile a un comportamento rilevante nella descrizione della gestione del conflitto e tollerabile in una ricerca esplorativa.

⁷ Siamo consapevoli dei limiti formali di tale categoria, la cui codifica richiede di considerare e valutare una sequenza di eventi. Anche Franta, tuttavia, riporta tale azione in termini del tutto simili (Colasanti e Franta, 1998). Nonostante la difformità di questa categoria rispetto alle altre, non l'eliminiamo perché riteniamo sia riconducibile a un comportamento rilevante nella descrizione della gestione del conflitto e tollerabile in una ricerca esplorativa.

n-1e

in

la

i

- 23. Stimola/consente ai contendenti di verbalizzare la propria opinione a proposito del conflitto: bisogni, desideri, attese, motivazioni.
- 24. Stimola/consente ai contendenti di verbalizzare le proprie emozioni.
- 25. Stimola/consente ai contendenti di verbalizzare le opinioni dei compagni coinvolti: bisogni, desideri, attese, motivazioni.
- 26. Stimola/consente ai contendenti di verbalizzare le emozioni dei compagni coinvolti.
- 27. Esplicita le opinioni (bisogni, desideri, attese e motivazioni) dei contendenti.
- 28. Esplicita le emozioni dei contendenti coinvolte nel conflitto.
- 29. Esplicita la connessione tra almeno due dei seguenti elementi coinvolti nel conflitto: comportamenti realizzati, sentimenti e bisogni emersi.
- 30. Esplicita l'inefficacia/inutilità d'informazioni introdotte dai contendenti non legate allo svolgimento concreto e fattuale del conflitto.
- 31. Tira le fila: esplicita il contenuto dello scambio finora realizzato connettendo gli elementi emersi e le diverse posizioni assunte dai contendenti.
- 32. Propone una soluzione che soddisfi almeno in parte i desideri/bisogni di tutti i contendenti, dopo aver ricostruito/assistito alla dinamica del conflitto e ascoltato le opinioni di tutti i contendenti.
- 33. Si assicura verbalmente che il cambiamento proposto sia conosciuto e accettato da tutti i contendenti.
- 34. Dopo la proposta di un cambiamento continua a guardare i contendenti per assicurarsi che tale proposta venga realizzata e mantenuta nel tempo.
- 35. Abbandona o modifica la soluzione non accettata/rispettata da tutti i contendenti, per elaborarne un'alternativa che risponda almeno in parte ai desideri di tutti i contendenti.
- 36. Lascia/permette ai contendenti di elaborare autonomamente una soluzione accettata da tutti, controllandoli in modo neutro.

B. Funzione EDUCATIVA/REGOLATIVA

- 37. Richiama regole (condivise).
- 38. Propone/richiama un modello di buona condotta.
- 39. Racconta l'episodio al gruppo come esempio di cattiva condotta.

C. Funzione EMOTIVA

40. Pseudoconferma o rispecchia in modo apparente: «reazione dell'insegnante che appare linguisticamente come una riformulazione o glossa ma, in base all'analisi del contenuto dell'intervento rispecchiato, risulta essere in realtà un'imposizione di significati diversi».8

⁸ L. Lumbelli, Per chi vuole incoraggiare la partecipazione dell'allievo. Uno strumento di valutazione della comunicazione dell'insegnante. In N. Paparella e B. Vertecchi (a cura di), La ricerca didattica per la riforma della scuola, volume secondo, Napoli, Tecnodid, 1998.

- 41. Disconferma: «reazioni dell'insegnante che non hanno la minima pertinenza rispetto a quanto l'allievo cui sono rivolte ha appena detto o fatto».9
- 42. Usa risposte tangenziali: «replica che accentua un aspetto della situazione avente carattere accidentale»; ¹⁰ «reazione dell'insegnante che ha qualche riferimento a quanto ha detto o fatto l'interlocutore, ma tale riferimento riguarda aspetti chiaramente periferici, secondari per l'interlocutore stesso». ¹⁰
- 43. Ridicolizza/ironizza il comportamento e/o l'intervento di uno o più contendenti
- 44. Esprime valutazioni: si lamenta/critica e/o elogia/valorizza il comportamento e/o la persona di uno o più contendenti.
- 45. Rispecchia:
 - · il contenuto del messaggio verbale
 - gli aspetti non verbali (sovrasegmentali)
 - · i comportamenti non verbalizzati.
- 46. Dice parole affettuose ai contendenti.
- 47. Esplicita i sentimenti e le emozioni che il conflitto gli/le suscita.

3.5. Concetto di «gestione democratica»

L'operazionalizzazione del concetto di «gestione democratica» del conflitto tra pari nella scuola dell'infanzia è una definizione prodotta dall'incontro tra teoria e dati osservati. Essa nasce dall'estrapolazione dei caratteri teorici che descrivono il management democratico a partire, in particolare, dalla letteratura riguardante la conflittualità (Gordon, 1974; Colasanti e Franta, 1998; Meazzini, 1998; Rosenberg, 2003; Martello, 2003). Tali indicazioni sono, quindi, state tradotte in operazioni grazie alla rilevazione dei comportamenti messi in atto dall'insegnante della scuola dell'infanzia in un compito di management del conflitto. È una definizione teorica che nasce, cioè, dalla convergenza dei principi di democraticità proposti dalla letteratura e il bagaglio comportamentale rilevato. È, prevalentemente, in questo processo di riduzione di complessità, di traduzione di principi generali e astratti in comportamenti, che risiede il valore e l'utilità della griglia dei comportamenti.

L'operazionalizzazione di gestione democratica del conflitto elaborata non pretende di essere definitiva, proponendosi, piuttosto, come una prima e preliminare ipotesi di lavoro.

Essa si compone di cinque condizioni, ciascuna necessaria ma non sufficiente, che ripercorrono strutturalmente le tappe manageriali individuate dalla griglia per la descrizione macroscopica.

⁹ Ibidem.

¹⁰ J. Ruesch. In R.D. Laing, L'io e gli altri. Psicopatologia dei processi interattivi, Firenze, Sansoni, 1977.

In particolare, la gestione del conflitto risulta definibile democratica quando l'intervento dell'insegnante attraversa le fasi di accertamento e conclusione caratterizzandole come segue:

- 1. l'insegnante comunica a tutti i contendenti;
- 2. stimola/consente ai contendenti di verbalizzare una personale spiegazione fattuale di ciò che sta accadendo/è accaduto;
- 3. stimola/consente ai contendenti di verbalizzare le opinioni emozioni e/o bisogni coinvolti nello scontro;
- 4. elabora una soluzione che soddisfa almeno in parte i desideri di tutti i contendenti;
- 5. si assicura verbalmente che il cambiamento proposto sia accettato e condiviso da tutti i contendenti.

Tale definizione è quindi stata applicata a tutti i protocolli di osservazione al fine di testarne l'utilità.

Nessun evento osservato è stata in grado di soddisfare contemporaneamente le cinque richieste. Dal momento, tuttavia, che le condizioni sono state ritenute altrettanto significative al fine di descrivere l'intervento democratico, non si è proceduto all'eliminazione di alcune di esse, ma all'individuazione di quelle osservazioni definibili abbastanza democratiche, perché rispondenti ad almeno tre delle cinque condizioni strutturali di gestione dello scontro.

4. Risultati

4.1. I conflitti tra pari nella scuola dell'infanzia

Una prima analisi dei risultati è stata condotta al fine di descrivere la conflittualità tra coetanei. Sono stati, quindi, esaminati i dati raccolti dall'applicazione dell'area d'interesse «tipologia e origine del conflitto» della griglia per la descrizione macroscopica.¹¹

Da tale analisi emergono i seguenti risultati.

I dati della tabella I mostrano che gli scontri tra pari sono prevalentemente di tipo *corporale* od originati per il possesso e il controllo di *oggetti* materiali (27,8%). Quest'ultima tipologia di contesa, secondo Nigris, è inevitabilmente presente in età prescolare, perché intrinseca a talune tappe di sviluppo: a tre anni costituisce una strategia di ricerca dell'altro, a quattro e a cinque, invece, una modalità per sperimentare la gestione del potere (Nigris, 2002). Alcuni la pensano, inoltre, come espressione del senso dell'io (Gottman, 1997).

Con frequenze minori i soggetti confliggono per la gestione dello spazio e del tempo (19,9%), mentre l'incidenza degli scontri per il controllo è del 17,6%. Anche

¹¹ Per la definizione operativa dell'area d'interesse e delle categorie che la compongono si veda il paragrafo 3.3, La griglia per la descrizione.

TABELLA 1
Origine del conflitto tra pari nella scuola dell'infanzia

		Frequenza	Percentuale valida
Vəlidi	oggetto	60	27,8
	, spazio e tempo	43	19,9
	per le parole	15	6,9
	corporale	60	27,8
	controllo	38	17,6
	Totale	216	100,0
Mancanti	9	2	
Totale		218	

quest'ultima categoria sembra essere una modalità di conflitto particolarmente connessa e funzionale allo sviluppo morale del bambino: la contesa riguardo le regole consentirà, infatti, al soggetto di comprendere la convenzionalità e relatività dei sistemi normativi (Schaffer, 1998). Il 6,9% degli scontri tra coetanei nella scuola dell'infanzia trova, infine, la propria origine nel contenuto e significato di eventi verbali del tipo: «Tu sei brutta perché hai gli occhiali». È una tipologia di scontro che diverrà prevalente in età adulta, ma che abbiamo riscontrato presente anche tra bambini di tre anni e riguardante perlopiù soggetti di sesso femminile.

Tali risultati confermano altri precedenti studi riguardo al comportamento agonistico. Rispetto a essi, in questa sede sono state riscontrate diverse frequenze di presenza, a causa dell'introduzione di alcune categorie e probabilmente di differenze riguardo all'età media dei campioni. L'ordine d'incidenza delle etichette appare essere, tuttavia, coincidente (McGrew, 1977; Cardarello e Mazza, 1979).

4.2. La gestione del conflitto tra pari nella pratica quotidiana

La descrizione del *management* dello scontro è stato realizzato analizzando le durate degli interventi gestionali videoregistrati e applicando a ciascuno dei 218 conflitti osservati le ultime tre sezioni della griglia macroscopica.

Da tale lavoro emerge che il tempo medio utilizzato dagli insegnanti per gestire un conflitto tra coetanei è pari a 56 secondi. 3 minuti e 54 secondi è la durata massima che tale intervento ha richiesto, mentre 20 secondi la minima. La distribuzione delle durate è piuttosto variegata, forse indicatrice della presenza di diversi approcci allo scontro. La collocazione temporale, l'intensità e il contenuto della contesa potrebbero, infatti, influire sulla percezione che l'insegnante ne ha e quindi determinare comportamenti gestionali differenti.

In seguito all'applicazione dell'area d'interesse «arresto del conflitto»¹² si perviene ai dati presentati nella tabella 2.

TABELLA 2
Tipologia d'arresto

		Frequenza	Percentuale valida
Validi	per azione dei bambini	81	38,8
	per azione dell'insegnante	128	61,2
	Totale	209	100,0
Mancanti	9	8	
Totale		218	

La maggioranza degli scontri (61,2%) è interrotta dall'adulto che successivamente interviene al fine di sedare la contesa, mentre il 39% è arrestato da confliggenti che richiedono la mediazione dell'insegnante.

La tabella 3 descrive la fase di accertamento¹³ dello scontro:

TABELLA 3
Tipologia di accertamento

		Frequenza	Percentuale valida
Validi	accertamento assente	134	62,0
	accertamento presente: a tutti	35	16,2
	accertamento presente: ad alcuni	17	7,9
	l vede la dinamica del conflitto	30	13,9
	Totale	216	100,0
Mancanti	9	2	
Totale		218	

¹² Per la definizione operativa dell'area d'interesse e delle categorie che la compongono si veda il paragrafo 3.3, *La griglia per la descrizione*.

¹³ Per la definizione operativa dell'area d'interesse e delle categorie che la compongono si veda il paragrafo 3.3, *La griglia per la descrizione*.

Da essa emerge che il 62% degli interventi gestionali presentano un insegnante che non si accerta dell'accaduto, ma che dall'arresto dello scontro procede direttamente all'elaborazione di una proposta di cambiamento finalizzata a porre fine alla contesa. Solo nel 24,1% degli episodi l'adulto s'impegna a ricostruire la dinamica interna ed esterna del conflitto, in particolare coinvolgendo tutti i contendenti nel 16,2% della totalità dei casi e accertandosi soltanto con alcuni nel 7,9%. In 30 eventi osservati (13,9%) egli accede alla fase risolutiva senza aver condotto quella di accertamento, perché fisicamente presente durante lo svolgimento dello scontro.

Applicando, infine, l'area d'interesse «tipologia di conclusione» ¹⁴ si ottengono le seguenti informazioni (si veda la tabella 4 e la figura 2): le strategie maggior-

TABELLA 4
Tipologia di conclusione

		Frequenza	Percentuale valida
Validi	abbandono	18	7,8
	esitamento	19	8,8
	blocca	84	38,7
	soluzione proposta da l	92	42,4
	proposta dei bi	5	2,3
	Totale	218	100,0
Totale		218	

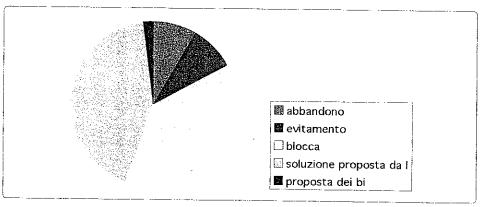


Fig. 2

¹⁴ Per la definizione operativa dell'area d'interesse e delle categorie che la compongono si veda il paragrafo 3.3, *La griglia per la descrizione*.

mente utilizzate dall'insegnante per porre fine allo scontro sono la proposta di una soluzione (42,4%) e il congelamento della contesa con ordini, minacce, punizioni, rimproveri e altro (38, 7%). La prima tecnica riguarda generalmente gli interventi più duraturi e complessi, mentre la seconda quelli più brevi e meno articolati.

Si è proceduto all'analisi della tipologia di soluzione elaborata dall'adulto applicando agli eventi osservati le categorie 13 («propone una soluzione senza tener conto dei desideri ed emozioni di tutti i contendenti e della ricostruzione della dinamica del conflitto») e 32 («propone una soluzione che soddisfi almeno in parte i desideri/bisogni di tutti i contendenti, dopo aver ricostruito/assistito alla dinamica del conflitto e ascoltato le opinioni di tutti i contendenti») della griglia dei comportamenti. E è emerso quanto descritto dalla Tabella 5.

L'adulto generalmente (66,3%) propone una soluzione che non tiene conto dei desideri, delle emozioni e della dinamica del conflitto, mentre in 31 episodi egli elabora una proposta definibile dalla letteratura come democratica.

Più basse sono le frequenze con le quali l'insegnante conclude il proprio intervento gestionale facendo uso della tecnica di evitamento (8,8% della totalità dei casi) o abbandonando la contesa (7,8%) senza proporre alcuna soluzione. Da sottolineare è che spesso, in tal ultimo caso, si assiste all'interruzione dello scontro pur tuttavia in assenza della risoluzione del problema che né sta all'origine.

Soltanto nel 2,3% delle osservazioni, infine, la soluzione viene proposta dai contendenti. La scarsa incidenza di tale evenienza non significa, ciò nonostante, che i bambini della scuola dell'infanzia non siano in grado di risolvere autonomamente un conflitto, essa è piuttosto riconducibile alla natura della presente ricerca che ha concentrato la propria attenzione esclusivamente sugli scontri che hanno motivato l'intervento dell'insegnante.

Da sottolineare è l'uso frequente di più strategie conclusive nel medesimo episodio osservato. Non tutte le proposte avanzate sono state capaci, infatti, di sedare lo scontro costringendo l'insegnante a elaborarne altre.

Con i dati raccolti è dunque possibile tracciare un identikit della gestione del conflitto tra pari nella scuola dell'infanzia. Si tratta generalmente di contese arre-

TABELLA 5
Tipologia di proposte risolutive elaborate dall'insegnante

Totale		92	100,0
en primaria	soluzione che tiene conto	31	33,7
Validi	soluzione che non tiene conto	61	66,3
		Frequenza	Percentuale valida

¹⁵ Per un confronto si veda il paragrafo 3.4, La griglia dei comportamenti.

state dall'insegnante. Si ipotizza siano le informazioni sonore e visive a catalizzare l'attenzione dell'adulto sull'evento e a motivarlo a intervenire. Egli non procede all'analisi delle condizioni che hanno generato lo scontro, per accedere direttamente alla fase risolutiva, ove fa spesso uso dell'azione di congelamento. Se essa risulta capace di porre fine alla contesa, egli, allora con poche mosse termina il proprio intervento, lavorando piuttosto rapidamente sulle cause del conflitto, che rimangono presenti seppur in uno stato di latenza, e senza ridurre il potenziale potere distruttivo dello scontro. Per questo alcuni studiosi parlano d'interventi tampone apparentemente risolutivi ma non adeguati, che tuttavia pongono almeno provvisoriamente fine a un evento percepito dall'insegnante come perturbante, pericoloso e negativo (Contini, 2000). Se, invece, la tecnica di blocco non seda il conflitto, l'insegnante allora modula ulteriormente il proprio intervento proponendo sovente una soluzione incapace di considerare i desideri e le cause della contesa.

4.3. La gestione abbastanza democratica del conflitto tra pari

Dall'applicazione della griglia relativa alla definizione di gestione democratica, emerge che solo 23 episodi osservati rispondono positivamente ad almeno tre delle condizioni proposte. I restanti episodi verranno successivamente chiamati non democratici o ordinari.

L'analisi delle caratteristiche degli interventi abbastanza democratici¹⁶ è avvenuta considerando anche alcuni elementi di contesto quali il luogo e la collocazione temporale di svolgimento, il numero e il genere dei bambini coinvolti. In tali eventi osservati, si è quindi proceduto all'esame dell'incidenza di ciascuna condizione di democraticità. In essi è stata poi verificata la presenza/assenza di alcune categorie bersaglio riconducibili a uno stile d'insegnamento autoritario. Tali categorie sono state estrapolate dalla griglia dei comportamenti alla luce di alcune opere di letteratura (Berti e Bombi, 1985; Demetrio et al., 2000). Si tratta delle etichette:¹⁷

- 1. dà ordini ai contendenti (n. 1);
- 2. blocca il conflitto con rimproveri (n. 11);
- 3. esprime una valutazione (n. 44), in particolare critica il comportamento e/o la persona di uno o più contendenti.

Infine, sono stati confrontati i dati emersi dall'applicazione della griglia macroscopica agli episodi di management ordinario e abbastanza democratico.

In primo luogo, siccome la gestione democratica dello scontro è stata rilevata, seppur con incidenza piuttosto bassa (23 episodi su 218; 10,6%), possiamo affermare che essa esiste. Nonostante le condizioni operative che la definiscono siano state direttamente ispirate dalla letteratura, nessun evento assolve contemporaneamente

¹⁶ Per semplicità, successivamente, in taluni casi, tale modalità gestionale verrà chiamata solo democratica.

⁴⁷ Per un confronto si veda il paragrafo 3.4, La griglia dei comportamenti.

Į-

e

1

a ciascuna di esse. Probabilmente, un tale management richiede abilità e strategie complesse (Colasanti e Franta, 1998), inusuali e diverse rispetto a quelle utilizzate generalmente nella prassi.

Il 78,3% (18/23) degli eventi democratici si colloca nell'istituzione scolastica coinvolta perché impegnata in un progetto finalizzato all'incremento della tolleranza e della comprensione reciproca oltre che all'acquisizione di modelli non aggressivi per la risoluzione dei conflitti. Sono, inoltre, prevalentemente le insegnanti formate a tal proposito (17 eventi democratici su 23 riguardano tali insegnanti, 73,9%) a condurre gli interventi che rispondono ai criteri di democraticità. I restanti eventi non sono distribuiti equamente nelle rimanenti scuole concentrandosi soltanto in due sezioni. Tali evenienze sono indicatrici della validità della definizione operativa proposta. Sottolineano, inoltre, il ruolo e l'influenza di una specifica riflessione e formazione del corpo docente sulle tipologie e competenze di gestione dello scontro.

Gli eventi democratici rilevati riguardano, generalmente, conflitti diadici (18/23; 78,3%) tra contendenti di diverso genere (10/23; 43,5%) sviluppati e gestiti in momenti di gioco libero (14/23; 60,9%). 26,1% (6/23) di tali interventi sono stati osservati, invece, durante le attività didattiche o di routine, mentre il 13% (3/23) è stato registrato in occasione del pasto o della merenda. È possibile, tuttavia, che tale collocazione risenta del particolare periodo dell'anno scolastico in cui sono state condotte alcune osservazioni.

Tra le condizioni di democraticità, ¹⁸ il comportamento incontrato più spesso (22/23; 95,7%) riguarda il comunicare a tutti i contendenti, seguito (18/23; 78,3%) dalla categoria «stimola/consente ai contendenti di verbalizzare una spiegazione fattuale di ciò che è accaduto». Nel 60,9% (14/23) degli episodi l'adulto elabora una soluzione che tiene conto almeno in parte della dinamica dello scontro e dei desideri e bisogni di tutti i contendenti per poi assicurarsi che la proposta avanzata sia accettata unanimamente. Soltanto in 7 episodi (30,4%) viene stimolata la verbalizzazione dei bisogni e delle emozioni coinvolti nel conflitto, benché tanta parte della letteratura esorti al suo uso (Gordon, 1974; Rosenberg, 2003; Colasanti e Franta, 1998; Martello, 2003; Stevhan, 2004). Si tratta, probabilmente, di un'operazione difficile che richiede competenze e impegno.

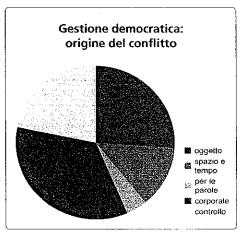
È stata verificata la presenza di tali condizioni anche nei conflitti di tipo ordinario, seppur in numero inferiore a tre per episodio. In particolare, è elevata l'incidenza del primo presupposto («l'insegnante comunica a tutti i contendenti»). La frequente presenza di tale evenienza in entrambe le modalità gestionali ha certamente un positivo valore pedagogico. L'insegnante, infatti, a prescindere dalla strategia di gestione dello scontro, tende a coinvolgere nel processo risolutivo tutti i contendenti.

Del resto, anche nelle gestioni democratiche sono stati rilevati alcuni comportamenti autoritari: nel 21,7% (5/23) degli episodi l'insegnante critica un contendente,

¹⁸ Per un confronto si veda il paragrafo 3.5, Il concetto di «gestione democratica».

mentre nel 13,0% (3/23) impartisce ordini e rimprovera. In ciascuna tipologia di *management* dello scontro, dunque si ritrovano, seppur con frequenze diverse, comportamenti autoritari e democratici, per questo riteniamo sia possibile pensare alla gestione ordinaria e a quella democratica come ai poli di un *continuum*. Vi sarebbe poi un'ampia gamma di management ibridi che si collocano tra gli estremi e che possono essere prevalentemente di una tipologia o dell'altra.

Nelle figure 3 e 4 sono sintetizzati i dati ottenuti dall'applicazione delle categorie riguardanti la tipologia e l'origine del conflitto della griglia macroscopica le alle osservazioni democratiche e ordinarie.



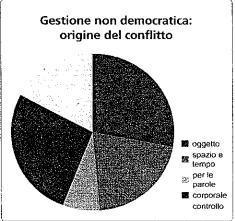


Fig. 3

Fig. 4

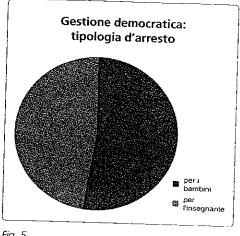
Come è possibile osservare, le tipologie di scontro gestite da queste due modalità d'intervento non si distribuiscono in modo divergente. In entrambi i casi prevalgono i conflitti corporali e per l'oggetto. Nei management democratici essi sono seguiti, poi, dalla contesa per il controllo, mentre in quelli ordinari dai conflitti per lo spazio e il tempo. Con la frequenza inferiore si colloca, invece, sempre lo scontro per le parole.

Le figure 5 e 6 descrivono le tipologie di arresto degli scontri.²⁰

Benché le distribuzioni rilevate non siano significativamente diverse, è possibile notare che nella gestione democratica sono prevalentemente i bambini (12/23; 52,4%) ad arrestare la contesa al fine di richiedere l'intervento dell'insegnante, mentre nel management ordinario lo scontro è interrotto dall'adulto (118/188; 62,8%).

¹⁹ Per la definizione operativa dell'area d'interesse e delle categorie che la compongono si veda il paragrafo 3.3, La griglia per la descrizione.

²⁰ Per la definizione operativa dell'area d'interesse e delle categorie che la compongono si veda il paragrafo 3.3, La griglia per la descrizione.



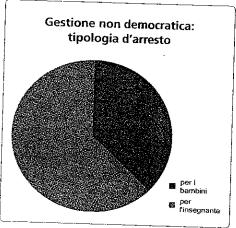


Fig. 5

Fig. 6

La gestione della fase di accertamento²¹ è sintetizzata dalle figure 7 e 8. Nella gestione democratica, l'accertamento è perlopiù presente (20/23; 86,9%). In particolare, esso coinvolge tutti i contendenti nel 85% (17/20) di tali episodi accertativi, mentre riguarda soltanto alcuni di essi nel 15% (3/20). L'insegnante accede alla fase di proposta di cambiamento senza ricostruire la dinamica dello scontro nel 13,1% (3/23) della totalità dei casi osservati. In nessuno degli episodi, invece, l'adulto assiste alla contesa. Ricordando che spesso l'intervento



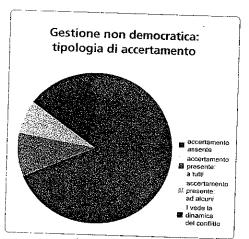


Fig. 7

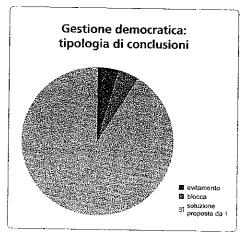
Fig. 8

²¹ Per la definizione operativa dell'area d'interesse e delle categorie che la compongono si veda il paragrafo 3.3, La griglia per la descrizione.

democratico trova la sua realizzazione in presenza di scontri arrestati dai bambini, si può ipotizzare che l'insegnante presente durante la contesa non sia in grado di tollerare l'attesa, non lasciando sufficiente tempo ai contendenti di confliggere e decidere autonomamente di bloccare lo scontro allo scopo di richiedere la mediazione adulta.

Diverso è il comportamento dell'insegnante ordinario che prevalentemente non si accerta dell'accaduto (132/193; 68,4%). Nel 15% (29/193) delle osservazioni egli non s'impegna a capire/conoscere la dinamica della contesa, perché presente durante il suo svolgimento. Ricostruisce, invece, l'accaduto coinvolgendo tutti i contendenti nel 9,3% (18/193) degli eventi, colloquiando con alcuni di essi nel 7,3% (14/193).

Le Figure 9 e 10 sintetizzano i dati ottenuti dall'applicazione delle categorie riguardanti la tipologia di conclusione.²²



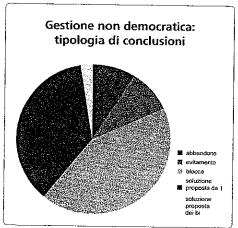


Fig. 9

Fig. 10

Emergono come divergenti le modalità di *management* della fase risolutiva del conflitto. In particolare, la gestione democratica e quella ordinaria differiscono in modo significativo rispetto a due categorie: «blocco dello scontro» (p = 0,006) e «proposta di una soluzione elaborata dall'insegnante»²³ (p = 0,006).

Nell'ambito degli interventi abbastanza democratici, nel 91,3% (21/23) delle osservazioni l'adulto elabora una soluzione. Si tratta, prevalentemente, di una proposta che tiene conto della dinamica interna ed esterna dello scontro (13 soluzioni su 20 ossia 66,7% sono democratiche, 7/20 ossia 33,3% non lo sono).

zione.

 ²² Per la definizione operativa dell'area d'interesse e delle categorie che la compongono si veda il paragrafo 3.3, La griglia per la descrizione.
 ²³ Per la definizione operativa delle categorie citate si veda il paragrafo 3.3, La griglia per la descri-

Tale evenienza non dovrebbe stupire, dal momento che questa strategia conclusiva rimanda a uno dei criteri operativi utilizzati nel riconoscimento degli interventi democratici. Basse sono, invece, le frequenze con le quali le strategie di evitamento e di congelamento della contesa (1/23 ossia 4,3% degli episodi democratici) sono utilizzate. L'incidenza è nulla per ciò che concerne l'abbandono e l'elaborazione di soluzioni da parte dei contendenti.

Il comportamento dell'insegnante nei *management* ordinari è più variegato e difforme. Le categorie «congelamento» e «proposta di una soluzione» ²⁴ appaiono essere le più forti, essendo codificate nel 79,4% (154/195) di tali episodi. L' incidenza maggiore, in particolare, riguarda la tecnica di blocco dello scontro con rimproveri, minacce, ordini e altro (83/194; 42,8%). È nel 36,6% (71/194) degli episodi, invece, che l'adulto propone una soluzione che, generalmente, non soddisfa i contendenti non tenendo conto delle loro motivazioni (17 su 71 proposte, ossia il 23,9% è democratica, 54 soluzioni su 71, ossia il 76,1% non lo è). Nel 9,3% (18/194) degli episodi osservati viene utilizzata la strategia di evitamento e nell'8,8% (17/194) quella dell'abbandono. Il conflitto si conclude con una soluzione elaborata dai bambini in 5 episodi (2,6%) non democratici.

Concentrandoci soltanto sulle due modalità conclusive forti nell'ambito dell'intervento ordinario, è stata rilevata una differenza significativa tra le distribuzioni delle tipologie di conflitto gestite (p=0.03). Sono, in particolare, significative le divergenze riguardo a due tipi di scontro. L'adulto che blocca la contesa interviene, prevalentemente, in conflitti corporali (35% degli episodi di congelamento vs 20% degli episodi di proposta di una soluzione, p=0.05), quando invece propone una soluzione, generalmente, gestisce contese per lo spazio e il tempo (32% vs 14%; p=0.004). Sembra, cioè, che vi sia un'influenza tra la natura dello scontro e la modalità di conclusione dell'intervento. Quando i contendenti confliggono fisicamente, probabilmente, l'insegnante interviene con urgenza al fine di congelare rapidamente uno scontro che potrebbe essere rischioso per l'incolumità fisica dei bambini. Per altro verso, il conflitto riguardo al possesso e alla gestione dello spazio e del tempo potrebbe essere percepito meno urgente e pericoloso, consentendo all'adulto di dedicare un maggior tempo al suo intervento gestionale fino all'elaborazione di una proposta di soluzione.

Significativo è sottolineare, infine, la simile incidenza della strategia di proposta di una soluzione non adeguata sia negli interventi democratici che in quelli ordinari (30, 4% degli episodi democratici vs 27,8% degli episodi ordinari). S'ipotizza si tratti di un comportamento neutro, non capace di discriminare le due tipologie gestionali.

La gestione abbastanza democratica dello scontro, operazionalizzata nell'intervento capace di rispondere ad almeno tre delle cinque condizioni di democraticità proposte, emerge dunque con caratteristiche diverse rispetto alle restanti

²⁴ Per la definizione operativa delle categorie citate si veda il paragrafo 3.3, La griglia per la descrizione.

modalità di management definite nel complesso ordinarie. È stata, in particolare, rilevata una differente conduzione di ciascuna tappa strutturale dell'intervento. Il management democratico trova tendenzialmente origine dalla richiesta di mediazione degli stessi contendenti e attraversa tutte le fasi di gestione dello scontro. L'insegnante s'impegna nella ricostruzione delle cause scatenanti la contesa, incentivando ciascun contendente a spiegare in termini fattuali l'accaduto. Ciò gli consente, successivamente, di proporre una soluzione potenzialmente capace di soddisfare almeno in parte le esigenze di ogni allievo coinvolto. Egli, quindi, termina il proprio intervento assicurandosi dell'accettazione e condivisione di tale proposta. Nella gestione ordinaria, invece, l'adulto generalmente interrompe la contesa, non si accerta della dinamica dell'evento per tendere, poi, a bloccare lo scontro.

Alla luce di quanto descritto, riteniamo che sia possibile ipotizzare un'influenza del comportamento infantile sulle modalità gestionali del conflitto. In particolare, pensiamo che possa avere un valore discriminante la tipologia d'arresto, sebbene in queste sede non siano state rilevate differenze significative, forse a causa di una numerica ridotta rilevazione di interventi democratici rispetto a quelli ordinari. L'interruzione dello scontro a opera dei contendenti potrebbe porre l'adulto in condizioni favorevoli per la conduzione di una gestione democratica. In tal caso, egli, infatti, interviene in uno scontro già smorzato e lavora con contendenti in cerca di un mediatore, pertanto disponibili a collaborare. Nelle gestioni ordinarie, invece, l'insegnante sovente arresta la contesa. Si tratta, probabilmente, di scontri che catalizzano la sua attenzione per l'intensità che li caratterizza. Egli, quindi, interviene motivato a interrompere rapidamente un evento percepito come disturbante, urgente o pericoloso. Potrebbe, così, essere la diversa percezione dello scontro a spiegare le differenti durate medie di ciascuna tipologia gestionale (52 secondi il management ordinario vs 1 minuto e 35 secondi quello democratico). Se tutto ciò fosse verificato, allora si potrebbe affermare che nella gestione della conflittualità, come in un circolo, esiste un'influenza reciproca tra adulti-mediatori e contendenti.

L'intervento abbastanza democratico emerge come un'operazione composita e complessa, caratterizzata da un uso raffinato e intenzionale della componente verbale. Non di rado, infatti, l'insegnante utilizza la parola per facilitare il processo risolutivo della contesa, comunicando sul linguaggio e sul conflitto stesso. Tale management necessita di competenze che non s'improvvisano, di riflessioni, conoscenze, esperienze e formazione (Colasanti e Franta, 1998). Richiede all'insegnante di percorrere intenzionalmente, e per questo con sforzo e fatica, una strada inusuale.

Sono questi i motivi per cui numerosi autori ritengono sia importante promuovere percorsi formativi che sottolineino il valore educativo del conflitto e che promuovano lo sviluppo di capacità relazionali, comunicative, ed empatiche necessarie per poter godere delle numerose potenzialità educative intrinseche alla contesa tra pari (Colasanti e Franta, 1998; Contini, 2000; Nigris, 2002; Martello, 2003).

5. Conclusioni

Nonostante alcuni limiti metodologici, che invitano alla cautela nel generalizzare i dati ottenuti, è possibile ritenere raggiunti gli scopi del presente studio.

I conflitti tra i bambini della scuola dell'infanzia sono perlopiù di tipo corporale o generati dal desiderio di gestire e controllare un oggetto materiale.

Generalmente, l'insegnante interrompe lo scontro per punire, rimproverare, minacciare o dare ordini ai contendenti senza aver ricostruito la dinamica interna ed esterna degli avvenimenti. Quando tale intervento si dimostra incapace di sedare la contesa, allora l'adulto modula ulteriormente il proprio intervento elaborando una soluzione che spesso non considera i desideri e le motivazioni di ciascun allievo coinvolto.

Nessun protocollo ha risposto alle cinque condizioni di democraticità elaborate e solo 23 di essi possono essere riconducibili a una gestione dello scontro abbastanza democratica.

Riteniamo che la definizione proposta sia sufficientemente capace di discriminare tra le diverse modalità di management, dal momento che molti degli interventi risultati democratici si collocano nella scuola scelta perché impegnata in un progetto volto alla promozione di modelli comportamentali non aggressivi per la risoluzione dei conflitti. Riconosciamo, pur tuttavia, la necessità di raffinare l'operazionalizzazione dell'intervento democratico, in particolare, almeno, specificando, articolando o eliminando una categoria («l'insegnante comunica a tutti i contendenti») che è apparsa non essere peculiare alla gestione produttiva dello scontro, dal momento che è stata rilevata una sua alta incidenza anche negli interventi ordinari.

In particolare, dal presente studio emerge che l'adulto interviene in modo democratico, prevalentemente, a proposito di conflitti diadici interrotti dai confliggenti. L'insegnante si accerta coinvolgendo gli allievi in un dialogo volto all'emersione della dinamica fattuale, delle motivazioni e dei bisogni coinvolti nel conflitto, alla luce dei quali elabora una proposta di conclusione intenzionata a soddisfare almeno in parte le richieste di ogni contendente. È un intervento caratterizzato da un uso attento e intenzionale della componente verbale, che tuttavia di rado chiama in campo la sfera delle emozioni. La sua conduzione si configura come un compito delicato che richiede autocontrollo e formazione.

Vorremmo, ciò nonostante, precisare che non è nostra intenzione riconoscere sempre e a priori una valenza negativa né alla scelta di ignorare alcuni conflitti in atto, né alla conduzione di un intervento ordinario. In talune situazioni educative, le funzioni di controllo possono dare luogo a interventi adeguati, funzionali ed economici, a patto, tuttavia, che non superino una certa soglia oltre la quale gli effetti distruttivi o le resistenze potrebbero diventare troppo frequenti e intensi. Ricordiamo, inoltre, che la scuola dell'infanzia è caratterizzata da una forte incidenza di contese tra pari, sia a causa dell'età dei bambini che della sua organizzazione quotidiana. Numerose sono le occasioni di conflitto, perché molto è il tempo dedicato alle attività libere e alle relazioni. Sovente si tratta di mere

contese, di semplici e superficiali opposizioni, a proposito dei quali un'articolata gestione democratica può risultare poco efficace e funzionale. Intervenire in chiave educativa a proposito di ogni litigio richiederebbe all'insegnante molto tempo, impedendogli di perseguire altri importanti obiettivi educativi. Precluderebbe, inoltre, agli allievi l'opportunità di sperimentarsi in prima persona nelle relazioni, elaborando e mettendo empiricamente alla prova strategie per la risoluzione degli scontri in cui si è coinvolti.

Differenti sarebbero, invece, le analoghe considerazioni nella scuola primaria ove la diversa organizzazione della giornata e delle attività probabilmente determina una più bassa incidenza di scontri tra gli allievi. Qui, il conflitto interpersonale, quando emerge, si ipotizza sia meno frequentemente corporale e di mero significato, divenendo spesso urgente portavoce dei divergenti bisogni e desideri dei contendenti. Più spesso che nella scuola dell'infanzia, esso sovente disturba l'insegnante nella conduzione delle attività didattiche, il quale di rado lo ignorerebbe per intervenirvi, al fine di riportare l'ordine e catalizzare l'attenzione degli allievi.

Vorremmo concludere il nostro intervento evidenziando, infine, alcune interessanti strade sulle quali si pensa sia possibile continuare a riflettere e studiare a proposito della conflittualità tra pari e delle strategie di management dello scontro.

Sul piano metodologico, riteniamo ancora necessario lavorare sugli strumenti di osservazione elaborati, al fine di renderli maggiormente funzionali e adeguati agli scopi.

In ambito, invece, pedagogico, interessante potrebbe essere approfondire gli studi riguardo alla conflittualità, interrogandoci, in particolare, sulle modalità con cui i bambini di età prescolare confliggono spontaneamente, sul ruolo dell'età e del genere dei confliggenti e sulla esistenza e la natura di una relazione tra comportamento dei contendenti e comportamento gestionale dell'insegnante, rilevando, cioè, se e come l'intervento democratico dell'adulto influenzi le strategie che i contendenti utilizzano durante la contesa, ma anche se e come il comportamento infantile influenzi a sua volta le modalità gestionali dell'insegnante.

Summary

On account of the recognition of the intrinsic potentiality of conflict development, the present research attempted to take up the indications and suggestions that readings propose regarding the democratic management of strife and to diminish them during preschool, convinced that it is particularly apt at this scholastic level, on account of the tender age of the subjects, on the one hand since they do not nurture deep rooted stereotypes regarding the world, and on the other it permits the educator to sow in their fertile and uncontaminated minds the principles of common living and democracy.

Bibliografia

Ajello A.M., Pontecorvo C. e Zucchermaglio C. (2004), Discutendo s'impara, Roma, Carocci.

Amenta G. (2004), Gestire il disagio a scuola, Brescia, La Scuola.

Amplatz C. (1999), Osservare la comunicazione educativa, Lecce, Pensa MultiMedia.

Berti A.M. e Bombi A.S. (1985), Psicologia del bambino, Bologna, Il Mulino.

Braga P. e Tosi P. (1998), L'osservazione. In S. Mantovani (a cura di), La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Milano, Bruno Mondadori, pp. 118 e segg.

Cannoni E. (2002), Amici e fratelli. Effetti dell'esperienza fraterna sulle rappresentazioni di relazioni interpersonali infantili, «Età Evolutiva», n. 73, pp. 70-77.

Cardarello R. (1999), La conduzione della classe. In G. Cherubini e F. Zambelli (a cura di), Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti, Milano, Angeli, pp. 189-216.

Cardarello R. e Mazza E. (1979), Comportamento agonistico e quasi agonistico: una verifica empirica, «Età Evolutiva», n. 4, pp. 45-56.

Colasanti A.R. e Franta H. (1998), L'arte dell'incoraggiamento, Roma, Carocci.

Contini M.G. (2000), Il gruppo educativo, Roma, Carocci.

Demetrio D. et al. (2000), Appunti per una ricerca sugli stili educativi, Milano, CUEM.

Eisenberg N. (2004), Regolazioni delle emozioni e qualità dell'adattamento sociale, «Età Evolutiva», n. 77, pp. 61-71.

Folcarelli A. (2000), Educare all'assertività. Caratteristiche e utilità dello stile autoaffermativo, «Psicologia e Scuola», n. 101, pp. 37-42.

Folcarelli A. (2001a), Educare all'assertività. Preparare l'intervento. Obietivi e strategie, «Psicologia e Scuola», n. 103, pp. 39-43.

Folcarelli A. (2001b), Educare all'assertività. Attuare l'intervento. Le abilità di base, «Psicologia e Scuola», n. 104, pp. 45-49.

Folcarelli A. (2001c), Educare all'assertività. Attuare l'intervento. Le abilità complesse, «Psicologia e Scuola», n. 105, pp. 39-43.

Goleman D. (1999), Intelligenza emotiva, Milano, BUR.

Gordon T. (1974), Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti, Firenze, Giunti.

Gottman J. (1997), Intelligenza emotiva per un figlio. Una guida per i genitori, Milano, BUR.

Hartup W.W. et al. (1988), Conflict and the friendship relations of young children, «Child Development», n. 59, pp. 1590-1600.

Howe N. et al. (2002), «No! The lambs can stay out because they got cosies»: Constructive and destructive sibling conflict, pretend play and social understanding, «Child Development», n. 73, pp. 1460-1473.

Laing R. D. (1977), L'io e gli altri. Psicopatologia dei processi interattivi, Firenze, Sansoni.

Lumbelli L. (1998), Per chi vuole incoraggiare la partecipazione dell'allievo. Uno strumento di valutazione della comunicazione dell'insegnante. In N. Paparella e B. Vertecchi (a cura di), La ricerca didattica per la riforma della scuola, volume secondo, Napoli, Tecnodid, s.i.p.

Lumbelli L. (1982). Psicologia dell'educazione. La comunicazione, Bologna, Il Mulino.

Mantovani S. (a cura di) (1998), La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Milano, Bruno Mondadori.

Martello M. (2003), Oltre il conflitto. Dalla mediazione alla relazione costruttiva, Milano, Mc-Graw-Hill.

McDowell D.J., Parker R.D. e Spitzer S. (2002), Parent and child cognitive representation of social situation and children's social competence, «Social Development», n. 4, pp. 469-486.

McGrew W.C. (1977), Il comportamento infantile. Uno studio etologico, Milano, Angeli.

Meazzini P. (1998), L'insegnante assertivo. Cos'è l'assertività, «Psicologia e Scuola», n. 92, pp. 52-64.

Meazzini P. (1999a), L'insegnante assertivo. Le tecniche assertive di base, «Psicologia e Scuola», n. 94, pp. 55-64.

Meazzini P. (1999b), L'insegnante assertivo. Quando usare lo stile assertivo, «Psicologia e Scuola», n. 95, pp. 52-64.

Nigris E. (2002), I conflitti a scuola, Milano, Bruno Mondadori.

Novara D. (2005), I litigi fra bambini e la loro gestione maieutica, «Conflitti», n. 1, pp. 24-25.

Pontecorvo C. (1989), Un curricolo per la continuità educativa dai quattro agli otto anni, Firenze, La Nuova Italia.

Rosenberg M.B. (2003), Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla comunicazione non violenta, Reggio Emilia, Esserci.

Rossati A. e Gherlone S. (2003), Un'esperienza di educazione socio-affettiva nella scuola elementare: il progetto «Promozione dell'agio scolastico», «Orientamenti Pedagogici», n. 5, pp. 927-942. Salerni A. (2005), La disciplina a scuola, Roma, Carocci.

Salfi D., Monteduro F. e German S. (2004a), Un programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare, «Psicologia e Scuola», n. 117, pp. 57-64.

Salfi D., Monteduro F. e German S. (2004b), *Un programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare*, «Psicologia e Scuola», n. 118, pp. 57-64.

Salfi D., Monteduro F. e German S. (2004c), Un programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare, «Psicologia e Scuola», n. 119, pp. 54-64.

Salfi D., Monteduro F. e German S. (2004d), Un programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare, «Psicologia e Scuola», n. 120, pp. 57-64.

Schaffer H.R. (1998), Lo sviluppo sociale, Milano, Cortina.

Sclavi M. (2003), Arte di ascoltare e mondi possibili, Milano, Bruno Mondadori.

Sotgia E. (1996) Quale contributo la psicologia sociale può offrire alla scuola? L'aggressione e il comportamento organizzativo, «Psicologia e Scuola», n. 80, pp. 12-26.

Stevhan L. (2004), *Integrating conflict resolution into the curriculum*, «Theory into Practice», n. 1, pp. 50-58.

Tani F. e Bagatti E. (2003), Il bambino aggressivo, Roma, Carocci.

Tani F. e Innocenti F. (1996), Competere tra amici, «Età Evolutiva», n. 54, pp. 95-100.

Tomada G. (2000), Il ruolo della contrapposizione nel mantenimento della relazione amicale in età prescolare e scolare, «Età Evolutiva», n. 67, pp. 15-23.

APPENDICE A – Griglia dei comportamenti dell'insegnante nella gestione del conflitto (categorie provenienti prevalentemente dalla letteratura)

N. Cat.	Categoria	Autori di riferimento
1	dà ordini ai contendenti	Amidon e Hunter; De Landsheere e Bayer; Flanders; Mary Huges
2	interrompe i contendenti mentre gli parlano	Franta
3	formula domande ai contendenti, poi impedisce a essi di rispondervi	Mary Huges, De Lan- dsheere e Bayer
4	formula domande chiuse: • formula domande del tipo «o/o» • formula ai contendenti domande circoscritte	Mary Huges; Folcarel- li; Franta; Amidon e Hunter
5	formula domande retoriche/suggestive	De Landsheere e Bayer; Amidon e Hunter, Flan- ders; Franta
7	separa/allontana i contendenti	De Landsheere e Bayer
10	designa un colpevole senza aver osservato e/o ricostruito la dinamica del conflitto	Rosenberg
11	 «blocca» il conflitto: l'insegnante interviene nella contesa e la tronca, la congela nella dimensione fattuale ponendovi fine pur in assenza dell'elaborazione di una soluzioni: con minacce verbali con rimproveri con punizioni 	De Landsheere e Bayer; Mary Huges; De Land- sheere e Bayer Mary Huges; De Land- sheere e Bayer De Landsheere e Bayer; Rosenberg; Martello
13	propone una soluzione senza tener conto dei desideri ed emozioni di tutti i contendenti e della ricostruzione della dinamica del conflitto	Franta
14	comunica a tutti i contendenti	Pontecorvo
15	si accerta che i contendenti capiscano ciò che si dice loro	Mary Huges; Rosen- berg
16	comunica la propria convinzione circa la possibilità di risolvere il conflitto	Gordon; Franta
18	stimola i contendenti a esplicitare ciò che è implicito nelle loro parole o nelle loro azioni	De Landsheere e Bayer; Pontecorvo

19	stimola i contendenti a comunicare tra loro a proposito del conflitto	De Landsheere e Bayer; Pontecorvo
20	stimola/consente ai contendenti di verbalizzare una per- sonale spiegazione fattuale di ciò che sta accadendo/è accaduto	Gordon; Rosenberg; Franta; Martello
21	stimola/consente ai contendenti di verbalizzare le possibili conseguenze del conflitto	Franta; Gordon
22	stimola/consente ai contendenti di verbalizzare un giudizio morale riguardo la contesa in questione	Franta
23	stimola/consente ai contendenti di verbalizzare la propria opinione a proposito del conflitto: bisogni, desideri, attese, motivazioni	Amidon e Hunter; Flan- ders; De Landsheere e Bayer; Meazzini, Rosen- berg; Franta; Gordon; Martello
24	stimola/consente ai contendenti di verbalizzare le proprie emozioni	Amidon e Hunter; Flan- ders; Franta; Gordon; Meazzini; Rosenberg; Martello
25	stimola/consente ai contendenti di verbalizzare le opi- nioni dei compagni coinvolti: bisogni, desideri, attese, motivazioni	Rosenberg; Martello
26	stimola/consente ai contendenti di verbalizzare le emozioni dei compagni coinvolti	Rosenberg; Martello
27	esplicita le opinioni (ossia bisogni, desideri, attese e mo- tivazioni) dei contendenti	Rosenberg; Martello
28	esplicita le emozioni dei contendenti coinvolte nel con- flitto	Mary Huges; Franta; Gordon; Rosenberg; Martello
29	esplicita la connessione tra almeno due dei seguenti elementi coinvolti nel conflitto: comportamenti realizzati, sentimenti e bisogni emersi	Gordon; Rosenberg
30	esplicita l'inefficacia/inutilità d'informazioni introdotte dai contendenti non legate allo svolgimento concreto e fattuale del conflitto	Franta
31	tira le fila: esplicita il contenuto dello scambio finora realizzato connettendo gli elementi emersi e le diverse posizioni assunte dai contendenti	Amidon e Hunter; Fran- ta; Martello
33	si assicura verbalmente che il cambiamento proposto sia conosciuto e accettato da tutti i contendenti	Martello

34	dopo la proposta di un cambiamento continua a guarda- re i contendenti per assicurarsi che tale proposta venga realizzata e mantenuta nel tempo	De Landsheere e Bayer; Martello
35	abbandona o modifica la soluzione non accettata da tutti i contendenti, per elaborarne un'alternativa che risponda almeno in parte ai desideri di tutti i contendenti	Gordon
36	lascia/permette ai contendenti di elaborare autonoma- mente una soluzione accettata da tutti, controllandoli in modo neutro	Martello
37	richiama regole (condivise)	Mary Huges; De Lands- heere e Bayer; Gordon
38	propone/richiama un modello di buona condotta	Mary Huges
40	pseudoconferma o rispecchia in modo apparente	CIPA; Laing
41	disconferma	CIPA; Laing
42	usa risposte tangenziali	CIPA; Laing
43	ridicolizza/ironizza il comportamento e/o l'intervento di uno o più contendenti	Mary Huges; CIPA; De Landsheere e Bayer, Franta; Rosenberg
44	esprime valutazioni: si lamenta/critica e/o elogia/valorizza il comportamento e/o la persona di uno o più conten- denti	Mary Huges; Amidon e Hunter; Flanders; De Landsheere e Bayer; CIPA; Franta; Folcarelli; Meazzini
45	rispecchia: • il contenuto del messaggio verbale • gli aspetti non verbali (sovrasegmentali) • i comportamenti non verbalizzati	CIPA; Lumbelli, Folca- relli; Pontecorvo; Fran- ta; Gordon Rosenberg; Martello
46	dice parole affettuose ai contendenti	De Landsheere e Bayer
47	esplicita i sentimenti e le emozioni che il conflitto gli/le suscita	Gordon, Rosenberg; Franta; Meazzini

APPENDICE B – Griglia dei comportamenti dell'insegnante nella gestione del conflitto (categorie provenienti prevalentemente dal lavoro empirico)

N. cat.	Categoria Categoria
6	sottrae ai contendenti l'oggetto materiale che ha dato luogo al conflitto
8	evita/ignora il conflitto: l'insegnante interviene nello scontro distogliendo l'attenzione dei contendenti dallo scontro, proponendo cioè un cambiamento tangenziale
9	cerca verbalmente un colpevole («Chi è stato a farti piangere?»)
11	 blocca il conflitto: con ordini del tipo: «Smettila!», «Basta!», «Ssst!» con richiami del tipo «Alessia!!!» interrompendo ciò che stava dicendo ad altri al fine di fissare i contendenti in silenzio per poi riprendere il discorso da dove era rimasta con tono serio ripetendo più volte ciò che stava dicendo prima di essere stato interrotto dalla lite e/o continua il suo discorso utilizzando un volume più alto della voce rimandando la sua soluzione: «Di questo ne riparliamo dopo, adesso mangiate»
12	propone una soluzione del conflitto senza spiegare i motivi che giustificano tale decisione
17	invita/consente ai contendenti di stabilire un contatto fisico («Datevi un bacino»)
39	racconta l'episodio al gruppo come esempio di cattiva condotta