

Il paesaggio sonoro come nuova dimensione dell'ascolto

The soundscape as a new dimension of listening
A paisagem sonora como nova dimensão da escuta

Loredana Addimando*

Riassunto: La Teoria dell'Apprendimento Sociale (Bandura, 1997) dimostra come l'acquisizione della conoscenza avvenga attraverso una rielaborazione mentale attiva del soggetto. Gli studi di Bandura provano che spesso chi osserva e ascolta attivamente impara più velocemente di chi non lo fa, sviluppando immagini mentali relative a come svolgere un determinato compito (Glaser e Bassok, 1989). Il presente capitolo propone una riflessione sui processi di ascolto attivo nella generazione di contesti di apprendimento in situazioni di vita reale. Il contributo vuole proporre al lettore alcune considerazioni sul modo di intendere il tema dell'ascolto attivo nella pratica educativa. Nello specifico, a partire da una riflessione sul tema dell'ascolto "ai tempi di internet", attraverso l'esplorazione di alcuni concetti consolidati in psicologia della percezione, si vuole offrire al lettore una chiave di lettura per identificare le caratteristiche dell'ascolto intenzionale, proattivo ed

Abstract: The Social Learning Theory (Bandura, 1997) supported the idea that learning is a cognitive process taking place in social contexts mainly guided by individual's pro-active processes. Bandura's Theory affirms that in observing and listening, people with pro-active's attitudes are faster learners, if compared to others people, due to the ability of picturing in their minds the task (Glaser & Bassok, 1989). The present paper offers some considerations about the issue of pro-active listening applied in learning-teaching environments. Specifically, starting from a discussion on the e-listening (the listening at the so-called "Web-Age"), the paper outlines the main features of the intentional, pro-active and empathic listening during the teaching practices with students. Generally speaking, working with a pro-active listener could help to better manage stress and conflicting situations by the promotion of a more extensive openness attitude able to build more effective relations with others.

* PhD in psicologia sociale, cognitiva e clinica. Qualificato nella metodologia di ricerca educativa, con particolare attenzione alla ricerca partecipata e ai metodi di ricerca attiva. Dipartimento Formazione e apprendimento / SUPSI-CH. loredana.addimando@supsi.ch

empatico. Per diventare ascoltatori competenti, l'attuazione di alcune strategie può aiutare a ridurre il potenziale di stress e conflitto, facilitando maggiore apertura e costruendo un rapporto più profondo e maturo con gli altri.

Parole chiave: Ascolto attivo. Psicologia della percezione. Strategie di ascolto.

Keywords: Pro-active listening. Psychology of perception. Listening strategies.

Resumo: A teoria da aprendizagem social (BANDURA, 1997) demonstra como a construção de conhecimento se dá por meio de uma reelaboração mental ativa do sujeito. Tais estudos demonstram que, muitas vezes, aqueles que observam e escutam de forma ativa aprendem mais rápido de quem não o faz, desenvolvendo, assim, imagens mentais de como elaborar determinada tarefa. (GLASER; BASSOK, 1989). Este artigo propõe uma reflexão sobre processos de escuta ativos na produção de contextos de aprendizagem em situações reais. A contribuição tem como objetivo propor algumas considerações sobre como entender o tema da escuta ativa na prática educacional. Especificamente, a partir de uma reflexão sobre o tema “ouvir os tempos da internet”, por meio da exploração de conceitos da psicologia da percepção. É oferecida uma chave de leitura para identificar as características da escuta intencional, proativa e empática. Para se tornar um ouvinte competente, implementar algumas estratégias pode ajudar a reduzir o potencial de estresse e conflito, facilitando maior abertura e construindo um relacionamento mais profundo e mais maduro com os outros.

Palavras-chave: Escuta ativa. Psicologia da percepção. Estratégias para escuta.

*They may forget what you said,
but they will never forget how you made them feel.”*

Carl .W Buechner

1 Introduzione

In “La città come aula” il famoso sociologo canadese Marshall McLuhan (1984) racconta come gli ambienti e gli artefatti che ci circondano siano in grado di influenzare la società e il modo in cui ci percepiamo in essa. Immersi in un ambiente in rapido sviluppo, il compito dei professionisti dell'educazione diventa scoprire i problemi che l'ambiente pone e sviluppare nuovi modi per affrontarli. La Teoria dell'Apprendimento Sociale di Albert Bandura (1997) dimostra come l'acquisizione della conoscenza avvenga attraverso una rielaborazione mentale delle informazioni all'interno di un contesto sociale. Il riferimento al “sociale” è dato dal fatto che gli individui

imparano attraverso l'appartenenza ad una società, attivando processi mentali per prendere decisioni e quindi agire.

L'apprendimento avviene quando si elaborano attivamente delle informazioni. Così anche McLuhan suggerisce ai suoi insegnanti di costruire per gli allievi una geografia densa di stimoli, invitandoli a recarsi fuori dall'aula per ricercare rumori, suoni, immagini e odori, facilitando la costruzione di una mappa mentale che guiderà l'atteggiamento del bambino verso future esplorazioni. Gli studi di Bandura provano che spesso chi osserva e ascolta attivamente impara più velocemente di chi non lo fa, sviluppando immagini mentali relative a come svolgere un determinato compito (Glaser e Bassok, 1989). Il presente capitolo propone una riflessione sui processi di ascolto attivo nella generazione di contesti di apprendimento in situazioni di vita reale. Il contributo vuole proporre al lettore alcune considerazioni sul modo di intendere il tema dell'ascolto attivo nella pratica educativa.

2 Ascoltare ai tempi di internet

Dall'invenzione del telefono in poi, i modi di comunicare hanno modificato i concetti di tempo e spazio. Con le nuove tecnologie e i social media oggi anche il concetto di "rete sociale" sta evolvendo. Come preconizzava McLuhan lo strumento ha un potere pervasivo sul contenuto. L'autore racconta come gli ambienti e gli artefatti che circondano l'individuo siano in grado di influenzare la società e il modo in cui egli si percepisce in essa. "Il medium è il massaggio" (McLuhan, 1984), ovvero il contenitore influenza il contenuto e in qualche modo lo trasforma. La tecnologia di massa produce cultura di per sé (Tapscott, 2008).

Il sociologo Paolo Ferri (2004) afferma che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC o ICT, *Information and Communication Technologies*) comprendono tutto il software, le interfacce e i dispositivi che si collegano ai computer e che consentono la costruzione, negoziazione e condivisione di significati. Anche per Walther (1992), Spears e Lea (1992) – che hanno contribuito allo sviluppo della Teoria dell'identità sociale (Tajfel e Turner, 1979, 1986) – la comunicazione mediale e quella faccia a faccia finiscono per essere equivalenti, in quanto le persone trasportano la propria identità sociale, culturale e personale nelle comunicazioni, compensando così i limiti del medium. Se consideriamo ciò che diceva Ferguson¹ (1986) è possibile sostenere che, anche oggi, la società stia costruendo un nuovo significato di "socialità" tra gli individui,

che passa attraverso il medium tecnologico ma non si esaurisce in esso. In questo quadro di complessità si potrebbe identificare nella capacità di ascolto un elemento primario su cui lavorare. Le informazioni che riceviamo dall'esterno sono quantitativamente e qualitativamente troppo dense per essere elaborate tutte insieme dunque l'individuo necessita di script,² o schemi, per identificare e leggere la realtà. I rumori, gli odori e i sapori concorrono esattamente, come le immagini, a costruire quell'insieme di esperienze che formano l'individuo durante l'intero ciclo di vita.

Accanto alle teorie sociali dell'apprendimento, anche l'approccio socio-linguistico (Stern, 1983) fornisce spunti interessanti per comprendere come ascolto e memoria lavorino insieme. Gli studi sulla memoria e sulla comunicazione dicono che le informazioni prima di tutto "si percepiscono". La psicologia della percezione, di cui ricordiamo alcuni esponenti di punta come Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Wertheimer, studia il modo in cui la mente recepisce ed elabora le informazioni e le archivia in modo tale da poterle facilmente recuperare. Nel caso dell'ascolto, sentiamo un suono quando il timpano dell'orecchio viene eccitato da un'onda di pressione avente caratteristiche fisiche ben definite (come intensità o periodicità). La conseguenza per noi è una percezione del fenomeno costituita da diverse sensazioni che ci permettono di distinguere quel suono rispetto ad altri. Le tre sensazioni primarie che accompagnano l'ascolto di un suono: altezza, intensità e timbro identificano in maniera univoca quel suono, che può associarsi all'esperienza nel suo insieme ed essere archiviato in memoria insieme alle immagini (e agli odori, ai sapori ecc.). Queste sensazioni sono il risultato della elaborazione dell'orecchio e del cervello e non sono grandezze misurabili direttamente (sono, invece, misurabili le quantità fisiche del suono che sono principali cause di altezza, intensità e timbro) (Pierce, 1988).

La nostra realtà sensoriale non corrisponde del tutto alla realtà fisica, ma ne rappresenta una selezione specie-specifica. Un secondo aspetto è che ogni stimolazione fisica può tradursi in una risposta bioelettrica a patto che l'organismo disponga dei recettori adatti allo scopo. Ciò significa che alcuni stimoli ambientali (come ad esempio i campi magnetici per l'uomo) non sono oggetto di sensazione da parte della specie che non possiede i recettori idonei (Luccio, 1987). L'ascolto intenzionale (che per l'appunto differisce dal sentire) spesso si inserisce in un momento di comunicazione. La psicologia della comunicazione offre numerosi esempi di riflessioni sulle capacità di ascolto. Ciò che si debba intendere per comunicazione è stato oggetto di ampio dibattito fin dalle origini delle riflessioni su questo tema.

Fin dall'antichità ci si interroga sul rapporto esistente tra pensiero e linguaggio (Gensini, 1999) e su ciò che la comunicazione implica per l'essere umano.

Rosengren (2001) in "Introduzione allo studio della comunicazione" sottolinea in primis l'aspetto etimologico del termine: che deriva dal verbo latino *communicare* - "condividere", "rendere comune". Quando comunichiamo, incrementiamo la nostra conoscenza condivisa, cioè il "senso comune", la preconditione essenziale per l'esistenza di qualsiasi comunità. (p. 11). Dunque quando comunichiamo in primis mettiamo in comune qualcosa. L'autore, critico verso le teorizzazioni di Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) che diluiscono il concetto di atto comunicativo nel più generale concetto di comportamento, propone di provare a riflettere su due specifici aspetti della comunicazione e del comportamento umano la capacità di dare/ricevere informazioni e la capacità di entrare in interazione.

Riprendendo le teorizzazioni di Shannon e Weaver (1949), Rosengren sottolinea come l'informazione sia quel processo di acquisizione di conoscenze da parte del soggetto che la elabora in base alla sua capacità, rispetto un certo oggetto. L'interazione è invece quel contatto, anche involontario, tra individui, che va a modificare la situazione preesistente delle esperienze tra loro. L'interazione non è necessariamente intenzionale e quindi non implica necessariamente una comunicazione. Adottando questa prospettiva oltre a riconoscere facilmente la funzione relazionale della comunicazione, l'autore focalizza l'attenzione sulla necessità umana di negoziare significati e condividere scopi. L'ascolto e l'osservazione diventano dunque le abilità chiave da allenare in un mondo dove percepiamo innumerevoli stimoli dall'ambiente. A questo proposito Felice Cimatti (1999) in "Fondamenti naturali della comunicazione" pone la percezione come prodromo della comunicazione e sostiene che: *...la comunicazione non è un fenomeno autosufficiente, ma rappresenta uno sviluppo delle interazioni non ancora comunicative che hanno luogo nella percezione* (p. 86). La percezione costituisce, in questa ipotesi, il fondamento della comunicazione e rimanda ad un'idea di partecipazione (Consonni, 1971), nella quale gli interlocutori hanno lo stesso peso e i destinatari possono essere a loro volta emittenti.

3 L'ascolto attivo nella relazione educativa

Marianella Sclavi nel suo libro "Arte di ascoltare e mondi possibili" racconta la storia del giudice saggio e di due litiganti: Il giudice ascolta il primo litigante con grande concentrazione e attenzione e "Hai ragione" gli dice. Poi ascolta il secondo e "Hai ragione" dice anche a lui. Si alza uno del pubblico: "Eccellenza

non possono avere ragione entrambi!” . Il giudice ci pensa sopra un attimo e poi, serafico:”Hai ragione anche tu!” (p. 15). Questa storia, secondo la Sclavi, sintetizza un importante cambiamento in atto nella nostra società: “i nessi fra forme di conoscenza e forme di convivenza [...] diventano espliciti, problematici e intrinseci alla comunicazione e alla conoscenza”. E ancora: “Se vuoi comprendere quello che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva. L’ascolto attivo implica il passaggio da un atteggiamento del tipo “giusto/sbagliato”, “io ho ragione/tu hai torto” [...] a un altro in cui si assume che l’interlocutore è intelligente e che dunque bisogna mettersi nelle condizioni di capire com’è che comportamenti e azioni che ci sembrano irragionevoli per lui sono totalmente ragionevoli e razionali” (Sclavi, 2002, p. 197).

Per questa ragione, allenare la capacità di ascolto e trasformarla in competenza all’ascolto attivo diventa elemento chiave soprattutto nella pratica educativa, per esempio “nei rapporti fra insegnanti e allievi, fra pubblici amministratori e cittadini, persino fra urbanisti e abitanti” (*ibidem*, p. 198). Purtroppo il tempo e la capacità di dedicarsi all’ascolto degli allievi è carente all’interno delle nostre scuole (Nichols, 1997) e non sempre si dedica sufficiente attenzione a sviluppare quelle competenze trasversali che accompagnano l’educazione disciplinare. Prendendo a prestito la metafora urbanistica, potrebbe essere opportuno introdurre alcune modalità di *outreach*³ anche a scuola proprio perché all’interno dei contesti di apprendimento è ancora più importante utilizzare pratiche didattiche, pedagogiche ed educative in grado di stimolare la curiosità verso gli apprendimenti e la disposizione all’apertura verso la conoscenza.

L’ascolto attivo è una tematica studiata anche nell’ambito dell’educazione socio-affettiva, gli studi di Thomas Gordon, teorico della psicologia umanistica, ad esempio mirano a valorizzare non solo l’educazione della sfera cognitiva della personalità del bambino, ma anche quella sociale e affettiva. L’obiettivo di una pedagogia dell’ascolto attivo è educare, attraverso lo sviluppo di competenze relazionali e di intelligenza emotiva, ad una comunicazione autentica basata sull’ascolto non giudicante e la comprensione empatica dell’altro (Di Fabio, 2001).

Non distante da quanto Gregory Bateson (1977,1996,1997) afferma: le situazioni di tensione, conflitto o sconcerto che caratterizzano determinate occasioni comunicative sono aspetti fondamentali dei processi dialogici tra individui. Così accogliere l’altro implica il saper accogliere le molteplici sfaccettature di una situazione complessa, in cui irritazione, sconcerto,

rabbia, antipatia e simpatia, rifiuto e collaborazione coesistono e diventano un fenomeno discorsivo più complesso. Il concetto di “outreach” applicato all’educazione, inquadra l’ascolto attivo, l’autoconsapevolezza emozionale e la gestione dei conflitti come strumenti strategici del processo educativo a diversi livelli: nei momenti di accoglienza di allievi e famiglie, nello sviluppo di procedure di comunicazione interne a una data organizzazione educativa nonché nel rapporto con la comunità e il territorio, come ricorda Wates (1999): “si tratta di andare a consultare le persone piuttosto che aspettare che esse vengano da noi”.

Nel concetto di outreach, infatti la consapevolezza che azioni come decentrare, esplorare, destabilizzare, esporre possono in qualche modo rafforzare un servizio, con l’implicita ammissione che una istituzione non possiede formule vincenti, ma deve di volta in volta misurarsi con i bisogni specifici, talvolta sconosciuti, di quella comunità (Yourcenar, 1988). Esattamente come quando un’organizzazione educativa è chiamata a rispondere alle richieste del territorio senza ricette pronte ma negoziando, rinegoziando, condividendo e misurandosi con i bisogni specifici mutevoli e vari. In questo caso, la capacità dell’intera organizzazione di ascoltare il territorio diventa disciplina da insegnare, e contemporaneamente agire, all’interno della comunità cui appartiene.

Gordon ha studiato negli anni ’70 un insieme di metodologie comunicative per lo sviluppo di competenze relazionali utili nella gestione di conflitti soprattutto nella relazione educativa. Gordon (1991) ha proposto diverse tecniche per l’educazione socio-affettiva che possono proficuamente diventare oggetto di formazione per insegnanti e genitori e per quanti siano generalmente coinvolti in una relazione educativa. L’ascolto attivo, così come promosso da Gordon, prevede che l’adulto accolga la comunicazione del bambino senza giudicarlo né interromperlo. In questo senso l’adulto è chiamato ad offrire interazioni in grado di veicolare attenzione e interesse e, allo stesso tempo, saper incoraggiare il bambino a parlare e ad approfondire, riproporre quanto comunicato senza alcun giudizio e invitarlo alla riflessione (questo susseguirsi di azioni intenzionali è ciò che l’autore intende per “ascolto attivo”).

L’educazione socio-affettiva e l’ascolto attivo possono diventare così strumenti utili per promuovere una genitorialità positiva e per gestire problematiche relazionali al fine di promuovere negli adulti lo sviluppo di competenze comunicative autentiche che permettano di accogliere realmente le esigenze e i bisogni del bambino riconoscendolo come altro da Sé (Benedetto e Ingrassia, 2010).

4 Dalla capacità di ascolto alla competenza dell'ascolto: alcune questioni di fondo.

“Il primo semplice sentimento che vorrei parteciparvi è la gioia che provo quando posso realmente ascoltare qualcuno. È stato grazie all’ascolto delle persone che ho imparato tutto ciò che so circa gli individui, la personalità, le relazioni interpersonali”. (Rogers, 1983, p. 13). Carl Rogers ha proposto affascinanti riflessioni sulla competenza all’ascolto che la comunicazione autentica è in grado di mettere in moto. L’ascolto attivo può essere educato, dunque è una capacità appresa che non dipende (solo) dal patrimonio genetico e disposizionale della persona. Attraverso l’ascolto e insieme all’interlocutore si costruisce un orizzonte di senso comune che apre ad un respiro sociale e comunitario che Rogers (1951) chiama “universale”. “Quando dico che gioisco nell’ascoltare qualcuno, intendo naturalmente un ascolto profondo. Voglio dire che presto attenzione alle parole, ai gesti, ai pensieri, ai toni sentimentali, al significato personale e anche al significato che è sotteso all’intenzione cosciente di colui che parla” (p.13). Bisogna dunque imparare a percepire i suoni e i gesti che l’altra persona invia al proprio interlocutore, perché è solo da questi che si diventa capaci di conoscere profondamente l’altro.

Il dibattito sulle competenze è ricco e mai del tutto esaurito (Bresciani, 2012). Levati e Saraò (2015) in questo campo, offrono un’interessante punto di vista che contempla il rapporto tra riuscita, motivazioni, disposizioni individuali e abilità. In questa sede ci si riferisce alla competenza come ad una caratteristica intrinseca dell’allievo o del docente causalmente collegata alla riuscita in un compito. Tale caratteristica intrinseca è composta da motivazioni, tratti di personalità, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze ed abilità. La definizione proposta porta il lettore ad una riflessione più attenta circa l’educabilità della competenza, ed in particolare pone l’accento su alcuni aspetti specifici della competenza: la competenza è una caratteristica intrinseca dell’individuo e in questo senso include gli *script* del soggetto, ovvero include i modi di comportarsi e pensare che si ripetono nelle diverse situazioni e nel tempo. Inoltre la competenza non è definibile in astratto poiché è legata alla riuscita in uno o più compiti. Su questo aspetto altri teorici dell’educazione (Schon 1993; White & Ewan, 1994, Sarchielli, 1997) preferiscono parlare di competenza in relazione al contesto, sottolineando come l’individuo possieda la capacità adattiva di interagire produttivamente con l’ambiente, creando un rapporto di familiarità di base. Sarchielli (1997) in particolare parla di mentalità di ricerca come nucleo centrale della competenza alla cui base ci sarebbero la

capacità di decifrare la natura della situazione, scoprire i punti critici, gli snodi di un problema, le alternative di azione.

Infine l'elemento stabile legato intrinsecamente all'individuo diviene la capacità definita come dotazione personale che permette di eseguire con successo un determinato compito. La possibilità di riuscita è condizionata dall'attitudine, che rappresenta il substrato della capacità. La capacità è dunque l'espressione di un'attitudine che ha trovato condizioni esterne (contestuali) e interne (motivazionali) favorevoli al suo manifestarsi in comportamenti. Risulta evidente dunque che accanto agli aspetti disposizionali del soggetto, la sua capacità di ascolto se opportunamente educata e sostenuta da una motivazione interna può maturare in competenza all'ascolto attivo. In altre parole, nell'attitudine è inserito l'elemento di plasticità che si trasforma in capacità solo se trova le condizioni ambientali favorevoli al suo sviluppo, e che successivamente, grazie all'esercizio sviluppa la competenza.

Conclusioni

Dalla scuola dell'infanzia all'università allenare la capacità di ascolto trasformandola nella competenza dell'ascolto attivo risulta di primaria importanza. Ascoltare è parte integrante di una comunicazione efficace eppure a pochi studenti viene insegnato come ascoltare in modo efficace (Nichols, 1997). Abbiamo sottolineato come ascoltare e udire siano due azioni nettamente differenti. "Udire" è un atto fisico, passivo, che coinvolge il processo e la funzione di percepire il suono. "Ascoltare" significa sentire i suoni con deliberata intenzione. Pertanto, a differenza dell'abilità del sentire, l'ascoltare è una capacità che migliora attraverso lo sforzo e la pratica diventando con il tempo una vera e propria competenza. Il modo per migliorare la capacità di ascolto attivo è dunque la pratica, attraverso uno sforzo cosciente per ascoltare non solo le parole, ma anche il vissuto dell'altro. L'ascolto attivo prevede un'autentica volontà di incoraggiare l'altro a continuare a parlare, fornendo riscontri che dimostrino che si sta seguendo ciò che viene detto in assenza di comportamenti giudicanti o distanzianti. Anche se non necessariamente d'accordo con quanto vi viene detto, si dovrebbe riuscire ad apprezzare le molte esperienze e prospettive che le persone possono mettere in comune. Per diventare ascoltatori competenti, l'attuazione di alcune strategie può aiutare a ridurre il potenziale di stress e conflitto spesso naturalmente presente nella comunicazione, facilitando maggiore apertura e costruendo un rapporto più profondo e maturo con gli altri.

Notas

¹ Per Ferguson (1986), il “determinismo neo-tecnologico” – che si concentra sulla rivoluzione informatica e mediatica operata dai nuovi media - costituisce un sistema di credenze che tende ad operare come una profezia che si auto avvera.

² In ambito psicologico *lo script* si riferisce alla conoscenza che l'individuo ha di certi eventi che si ripetono nel tempo. In particolare gli script sono rappresentazioni mentali di determinati eventi quotidiani associate al comportamento da tenere e alle emozioni ritenute appropriate in tali situazioni (Schank&Abelson, 1977).

³ L'*outreach* (Wates, 1999) letteralmente “raggiungere fuori”, viene definita come ogni azione o iniziativa di comunicazione volta a condividere esperienze e know-how scientifici verso la società nel suo insieme. In sintesi, è una metodologia di ascolto particolarmente utilizzata in ambito anglosassone nei processi di progettazione urbana partecipata nella quale l'idea di fondo è che si possa arrivare a forme migliori di comprensione delle problematiche esistenti proprio perché viene a mancare la struttura artificiale dell'incontro.

Riferimenti

BANDURA, A. (1997). Autoefficacia: teoria e applicazioni. Tr. it. Edizioni Erickson, Trento, 2000.

BATESON, G. (1977). Verso un'ecologia della mente. Milano, Adelphi

BATESON, G. (1996). Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno: «Gioca!», Milano, Raffaello Cortina Editore

BATESON, G. (1997). Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi

BENEDETTO L.& Ingrassia M. (2010). Parenting: psicologia dei legami genitoriali. Roma, Carocci.

BRESCIANI, P.G. (2012) (a cura di). Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione. Milano, Franco Angeli.

CIMATTI, F.(1999). Fondamenti naturali della comunicazione. In Manuale della comunicazione (a cura di) S. Gensini. Roma, Carocci Editore, pp. 53-88.

DI FABIO A., (2001). Counseling, dalla teoria all'applicazione. Firenze, Giunti.

FERRI, P.M. (2004). Fine dei mass media. Le nuove tecnologie della comunicazione e le trasformazioni dell'industria culturale. Guerini&Associati

GLASER, R. & Bassok, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. Annual Review of Psychology, 40, 631-666.

GORDON, T. (1991). Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e Studenti. Firenze, Giunti.

- GORDON, T. (2013). *Insegnanti Efficaci*. Firenze, Giunti.
- LEVATI, W. & Saraò, M.V. (2015). *Il modello delle competenze*. Milano, Franco Angeli
- LUCCIO, R. (1987). L'eredità della psicologia della Gestalt. *Giornale Italiano di Psicologia*, 14, 553-559.
- MCLUHAN, M. (1984). *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*. Roma, Armando Editore
- NICHOLS, M. P. (1997). *L'arte perduta di ascoltare*, Verona, Positive Press Edizioni.
- PIERCE, J.R. (1988). *La Scienza del Suono*. Bologna, Zanichelli,
- ROGERS, C.R. (1951). *Terapia centrata sul cliente*. Tr.it Firenze, La Nuova Italia, 1997
- SCHANK, R. C.; & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- SCLAVI, M. (2002). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano, Le Vespe.
- SCLAVI, M. (2014). *Avventure urbane: progettare la città con gli abitanti*. Milano, Elèuthera.
- SHANNON, C.E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, University of Illinois Press.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*. Oxford University Press.
- TAJFEL, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- TAJFEL, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Ed.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago, Nelson-Hall.
- TAPSCOTT, D. (2008). *Grown up digital*. New York, McGraw-Hill.
- WATES, N. (1999). *The Community Planning Handbook: "How People Can Shape Their Cities, Towns and Villages in Any Part of the World"* Londra, Routledge.
- WATZLAVICK, P., Beabin, J. H., Jackson, D.D. (1969). *Pragmatica della comunicazione umana*. Tr. it. Roma, Astroabio, 1971.
- YOURNCENAR, M (1988). *Memorie di Adriano*, Torino, Einaudi

Artigos