

Maurizio Castagna

ROLE PLAYING, AUTOCASI ED ESERCITAZIONI PSICOSOCIALI

Come insegnare comportamenti
interpersonali



Metodi, strumenti e buone pratiche

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità

MAURIZIO CASTAGNA

**ROLE PLAYING,
AUTOCASI
ED ESERCITAZIONI
PSICOSOCIALI**

COME INSEGNARE COMPORTAMENTI
INTERPERSONALI

FrancoAngeli

2.edizione. Copyright © 2001, 2002 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

| | | |
|---|-------------|----------|
| 1. La formazione sui comportamenti | pag. | 7 |
| 1. Gli obiettivi didattici | » | 7 |
| 2. La formazione può modificare gli atteggiamenti? | » | 9 |
| 3. La formazione può modificare i comportamenti interpersonali lavorativi? | » | 11 |
| 4. E per i nuovi comportamenti? | » | 13 |
| 5. L'importanza dell'analisi preliminare | » | 14 |
| 6. Metodologie didattiche per la formazione sui comportamenti | » | 15 |
| 6.1. La lezione | » | 15 |
| 6.2. Il metodo dei casi | » | 16 |
| 6.3. Il role playing | » | 17 |
| 6.4. Gli autocasi comportamentali | » | 18 |
| 6.5. Le esercitazioni esperienziali | » | 18 |
| 6.6. Il T-Group | » | 19 |
| 2. I role playing addestrativi | » | 20 |
| 1. Cosa sono | » | 20 |
| 2. Come progettarli e gestirli in aula | » | 21 |
| 3. Conclusioni sui role playing addestrativi | » | 22 |
| 3. I role playing veri e propri | » | 24 |
| 1. Cosa sono | » | 24 |
| 2. A cosa serve il role playing vero e proprio? | » | 25 |
| 3. Quali sono i limiti del role playing? | » | 26 |
| 4. Chi impara nel role playing? | » | 28 |
| 5. Role playing vero e proprio: versione standard | » | 28 |
| 6. La preparazione delle parti per il role playing | » | 32 |
| 7. Suggerimenti su come usare la telecamera | » | 35 |
| 8. Quante simulazioni sullo stesso soggetto? | » | 37 |
| 9. Il soggetto da rappresentare nel role playing e concordato in aula | » | 38 |

| | | |
|---|------|----|
| 10. Il role playing avviene in un'altra stanza | pag. | 39 |
| 11. La visione avviene "in differita" | » | 40 |
| 12. E se non c'è la telecamera? | » | 41 |
| 13. I sottogruppi si autogestiscono | » | 41 |
| 14. Role playing individuali ... | » | 42 |
| 15. ... e role playing di gruppo | » | 43 |
| 16. La competenza del docente | » | 44 |
| 4. Gli autocasi comportamentali | » | 46 |
| 1. Cosa sono e a cosa servono | » | 46 |
| 2. Come si realizzano | » | 47 |
| 3. Cosa emerge con gli autocasi comportamentali? | » | 48 |
| 4. Quando utilizzare gli autocasi comportamentali? | » | 49 |
| 5. Prima variante: la ripetizione | » | 49 |
| 6. Seconda variante: la ripetizione fatta da un collega | » | 50 |
| 7. Terza variante: l'inversione dei ruoli | » | 50 |
| 8. Ma ... qual è il confine con la terapia? | » | 51 |
| 5. Le esercitazioni esperienziali | » | 53 |
| 1. Introduzione: cosa sono | » | 53 |
| 2. Versione standard | » | 55 |
| 3. Per quali obiettivi possono servire le esercitazioni esperienziali | » | 60 |
| 4. Tipi di esercitazioni: a seconda del fenomeno che vogliono esaminare | » | 61 |
| 5. Tipi di esercitazioni: a seconda del livello di fisicità | » | 62 |
| 6. Tipi di esercitazioni: analogia con il lavoro | » | 64 |
| 7. Le domande guida per il debriefing | » | 66 |
| 8. La profondità durante la discussione | » | 69 |
| 9. La profondità durante la discussione: una proposta | » | 70 |
| 10. Servono le esercitazioni esperienziali? | » | 72 |
| 11. I seminari outdoor | » | 74 |
| 6. Come progettare i seminari | » | 77 |
| 1. Due categorie di comportamenti | » | 77 |
| 2. Due strategie didattiche | » | 79 |
| 3. Insegnare i comportamenti: sequenze deduttive | » | 80 |
| 4. Breve divagazione sui filmati | » | 82 |
| 5. Sequenze induttive | » | 84 |
| 6. Lo sviluppo personale: gli autocasi | » | 87 |
| 7. Lo sviluppo personale: le esercitazioni esperienziali | » | 90 |

1. La formazione sui comportamenti

1. Gli obiettivi didattici

Gli obiettivi didattici degli interventi di formazione sono spesso considerati un argomento piuttosto “artificiale” a causa di quella sorta di separazione tra la teoria, che privilegia e richiede come necessari obiettivi precisi, e la prassi, dove invece si assiste alla stesura di obiettivi a dir poco confusi e poco comprensibili.

Risulta dunque difficile, per chi inizia a scrivere un libro, trattare nel primo paragrafo proprio di questo argomento. E immagino che anche chi legge possa provare più o meno la stessa sensazione, di discorso teorico e poco agganciato alla realtà.

D'altra parte non credo neanche che sia possibile parlare di metodologie didattiche senza toccare, almeno superficialmente e di sfuggita, l'aspetto riguardante gli obiettivi, quanto meno per inquadrare le stesse metodologie all'interno di un quadro complessivo organico e comprensibile.

Quindi, ancora una volta, un libro sulle metodologie inizia con il primo paragrafo dedicato agli obiettivi didattici, ma, per evitare di incorrere nel rischio di risultare “artificiale” e lontano dalla realtà, cercherò di trattare l'argomento solo per quello che concerne la progettazione formativa e, in particolare, la progettazione di interventi formativi destinati alla modifica dei comportamenti interpersonali.

Quali sono gli obiettivi che può raggiungere la formazione?

A seconda dello scopo per cui ci si pone la domanda, la risposta risulta differente, ed in passato lunghe schiere di studiosi hanno trattato l'argomento. Dato che io, qui, mi pongo solo l'obiettivo di collegare le metodologie didattiche con lo scopo cui sono destinate, propongo questa classificazione, super-semplificata.

1. Obiettivi di **conoscenza**
 - 1.1 Conoscenza di nozioni, procedure e fatti
 - 1.2. Conoscenza di concetti e princìpi
2. Obiettivi di **capacità**
 - 2.1. Capacità operative e prevalentemente manuali-pratiche
 - 2.2. Capacità intellettuali di risolvere problemi
3. Obiettivi di **comportamento interpersonale**
 - 3.1. Comportamenti interpersonali prescrivibili e circoscritti (“chiusi”)
 - 3.2. Comportamenti interpersonali euristici, non prescrivibili (“aperti”).

La **prima categoria** di obiettivi comprende tutto il cosiddetto “sapere” (mi riferisco alla classica ripartizione degli obiettivi in sapere, saper fare e saper essere), ma per comodità del progettista di formazione ho introdotto una distinzione su due livelli tra obiettivi riguardanti le **conoscenze nozionistiche** e obiettivi riguardanti le **conoscenze di concetti**, distinzione peraltro molto presente in pedagogia.

Tanto per fare degli esempi, al primo livello appartengono la maggior parte dei temi presenti in un corso per neo assunti di una banca, o per neo promotori finanziari di una società finanziaria, o per neo addetti al call center di una compagnia di assicurazione, ecc., tutte professioni che richiedono l’acquisizione di una grande massa di nozioni (procedure interne, norme legislative, sistema fiscale, ...).

Al secondo livello appartengono invece temi di livello logico superiore, quali ad esempio: i valori della nostra azienda, la delega, la partecipazione, la leadership, ecc.

Perché questa distinzione?

Per raggiungere i primi, si utilizzano o si possono utilizzare metodologie didattiche differenti da quelle utilmente impiegabili per raggiungere i secondi, e dato che la presente classificazione ha, come ho già detto, solo uno scopo progettuale, è necessario dunque tenere i due livelli distinti. Ma su questi temi torneremo nei prossimi capitoli.

Nella **seconda categoria** di obiettivi ho compreso una larga parte del “saper fare”, anche qui distinto su due livelli principali: le **capacità fisico-motorie** e le **capacità intellettuali** di risolvere problemi.

Cosa comprenda la prima categoria è probabilmente molto chiaro: rientrano qui tutti le capacità di tipo addestrativo, legate ad una certa manualità ed operatività. Esempi: come si usa il computer, come si usano i mezzi antincendio, ... fino ad arrivare a come si usa una macchina utensile, un tornio, ecc.

Il secondo livello è invece un po' più complesso ed andrebbe a sua volta distinto in varie sottocategorie, ma, dato che questo testo è dedicato alla formazione comportamentale, è per il momento inutile soffermarsi troppo a lungo. È forse sufficiente dire che qui rientrano tutte le capacità di prendere decisioni, tanto importanti e preziose per la vita professionale di tutti. Esempio: come fare un piano di marketing, come valutare un'impresa, come investire in borsa, come fare un progetto di formazione, ...

La terza categoria è, infine e finalmente, quella che ci interessa da vicino, visto che comprende proprio i **comportamenti**. Ma come, si potrebbe dire, anche qui solo due livelli per un argomento così vasto ed importante?

Certo, sono solo due, non perché la formazione comportamentale sia tanto semplice, ma perché per chi progetta, e per chi deve quindi scegliere quali metodologie didattiche inserire in un progetto formativo, sono sufficienti.

La **terza categoria**, naturalmente, corrisponde almeno in parte al terzo componente della trilogia "sapere - saper fare - saper essere", ma credo sia importante a questo punto introdurre un argomento abbastanza spinoso e interessante: gli atteggiamenti sono compresi in questa categoria?

Il che rimanda ad un'altra domanda, ancor più complessa.

2. La formazione può modificare gli atteggiamenti?

Per rispondere a questa domanda occorre mettersi prima d'accordo su cosa si intende per atteggiamento e in cosa esso sia differente dal comportamento, perché altrimenti i rischi di non intendersi sono molto alti.

Consultando varie fonti (dizionari di italiano e di psicologia) ci si può stupire di quanti significati possa avere il termine atteggiamento: si va da "disposizione espressiva e modo di atteggiare il corpo o parti di esso", a "presa di posizione concettuale o morale". È quindi evidente che questo termine non è univoco e che quindi occorre cautela nell'utilizzarlo.

Credo di poter riassumere il mio punto di vista in questo modo:

- se si utilizza il termine atteggiamento come **sinonimo di comportamento**, allora ritengo che la formazione possa dare un contributo significativo in molte situazioni (tenendo presente però quello che dirò nei prossimi paragrafi);
- se al termine atteggiamento si dà invece il **significato più esteso** di "sistema permanente di valutazioni positive o negative, sentimenti, emo-

zioni e tendenze all'azione pro o contro un oggetto sociale”¹, allora ritengo che i seminari di formazione generalmente non possano dare un contributo significativo nel breve termine e che quindi gli atteggiamenti non possano essere assunti come obiettivi didattici espliciti.

Mi rendo conto però che tutto ciò ha bisogno di una spiegazione più chiara.

Immaginiamo che un'organizzazione abbia per obiettivo di avviare un programma formativo per modificare gli atteggiamenti dei propri capi in modo da farli passare da stili gestionali autoritari e accentratori a stili gestionali di maggior coinvolgimento e democrazia organizzativa. Tralascio qui le tante domande che forse vengono in mente al lettore sul perché di questo obiettivo, su come mai fino ad oggi la maggioranza dei capi sia autoritaria ed accentratrice, su quale sarà lo stile manageriale del vertice di quell'organizzazione, sul sistema di compensi oggi in essere, ecc. Le tralascio non perché non siano importanti, ma solo perché non sono pertinenti al discorso che stiamo facendo; però, se dovessimo realizzare realmente un tale intervento di formazione, dovremmo porci sicuramente tutte queste domande, ed altre ancora del medesimo tipo.

Possiamo accettare un tale obiettivo organizzativo?

Ritengo di sì, ma solo come obiettivo organizzativo e generale. Per poter progettare un corso di formazione, o meglio, un programma di formazione, è necessario trasformare quell'obiettivo organizzativo, ampio e ancora abbastanza confuso, in obiettivi più specifici riguardanti i vari aspetti gestiti dai vari capi di quell'organizzazione. In altre parole dobbiamo declinare l'obiettivo organizzativo in obiettivi formativi specifici, in obiettivi didattici, che verranno poi assunti come ispiratori dal progettista di formazione.

Nell'esempio che stiamo facendo occorrerà quindi individuare cosa voglia dire concretamente il nuovo stile gestionale che la Direzione vuole, come si manifesta nelle occasioni quotidiane di rapporto tra capi e collaboratori, in modo da organizzare poi specifiche sessioni d'aula sui nuovi comportamenti richiesti.

E siamo tornati ai comportamenti!

In conclusione, e per rispondere alla domanda che dà il titolo a questo paragrafo, la formazione può solo cercare di **insegnare i comportamenti e le capacità intellettuali** alla base dei nuovi atteggiamenti che si vogliono

¹ Tratta da D. Krech - R. S. Crutchfield - E. L. Ballachey, *Individuo e Società*, Giunti e Barbera, 1970.

formare, in modo da favorirne la comparsa. Ma il cambiamento di atteggiamento, se avverrà, sarà una decisione della singola persona, derivante dalla sua libera scelta, dalla sua flessibilità intellettuale ed emozionale, nonché da una serie complessa di altri fattori riguardanti la politica e le prassi dell'organizzazione di appartenenza.

Ecco perché nella classificazione degli obiettivi didattici non ho previsto la categoria atteggiamenti.

3. La formazione può modificare i comportamenti interpersonali lavorativi?

Dopo quanto detto nel paragrafo precedente sembrerebbe una domanda quasi provocatoria, ma in realtà non è così. Di fatto, è una domanda che quasi tutti i formatori si sono posti, almeno una volta nella loro carriera professionale, e alcuni anche più di una volta sola. E la stessa domanda se la sono posta anche schiere di committenti e di utenti, di Direttori di funzione e di partecipanti ai corsi.

Per rispondere mi è però necessario, ancora una volta, fare una breve digressione per precisare i termini del problema.

Ciascuno di noi struttura progressivamente i propri comportamenti quotidiani sul posto di lavoro in base ad una complessità di fattori veramente notevole: imitazione, abitudine, coerenza con convinzioni ed ideologie personali, strategie di successo e di crescita e carriera, obbedienza a procedure imposte, corrispondenza con spinte e pulsioni profonde, ecc.

Quando ci si chiede se questi comportamenti possono essere cambiati in un corso di formazione, occorre anche riflettere su come si sono formati, su quanto essi sono profondamente ancorati al mondo interno dell'individuo, su quanto l'individuo ha della plasticità psicologica residua.

Sono domande impegnative, alle quali è evidente che nessun formatore può ricevere delle risposte, anche perché spesso la situazione di un certo gruppo di partecipanti è molto mista.

Senza voler entrare troppo a fondo nel terreno di una dissertazione psicologica, potremmo comunque distinguere fra tre grandi tipologie di comportamenti.

Nella prima categoria possiamo ricondurre tutti quei comportamenti che, anche se agiti dalla persona, **non sono per lei particolarmente significativi**: magari sono stati acquisiti per semplice imitazione di colleghi più anziani e non sono collegati ad atteggiamenti profondi, a esigenze psicologiche radicate, a bisogni interni.

In questo caso la formazione può ovviamente modificare tali comportamenti e, con le dovute metodologie didattiche, insegnarne di nuovi e di più efficaci.

Alla seconda categoria appartengono i comportamenti, sempre non particolarmente significativi per quel certo individuo, ma da lui praticati ormai da molto tempo e, quindi, diventati per lui **abituati** e consolidati.

In questo secondo caso la formazione otterrà risultati nettamente inferiori: così come qualunque maestro di disciplina sportiva (sci, tennis, nuoto,...) sa perfettamente, modificare comportamenti automatizzati e radicati è molto difficile e, soprattutto, richiede molto tempo.

Alla terza categoria appartengono, infine, i comportamenti che, per una certa persona sono importanti perché psicologicamente **collegati a bisogni interni**, ad atteggiamenti e convinzioni profonde, a pulsioni che vengono da lontano.

In quest'ultimo caso la formazione non può ottenere molti successi: quello è il territorio della psicoterapia, caratterizzata da tempi ben più lunghi e da un *setting* ben diverso.

Proviamo a fare un esempio: il comportamento di delega.

Al di là della sua definizione precisa, che non è il caso qui di individuare, la non delega rappresenta un classico caso di comportamento che per taluni è del primo tipo, per altri del secondo tipo, per altri ancora del terzo.

Infatti alcune persone delegano poco solo per semplice abitudine: magari fino a pochi mesi prima lavoravano da soli ed erano dei veri e propri professionisti nella loro specializzazione, abituati ad agire in prima persona, negli ultimi anni addirittura senza neanche una segretaria (*downsizing!*), quotidianamente orientati ad occuparsi direttamente dei problemi emergenti, e a risolverli.

Poi, magari proprio perché molto bravi nel loro lavoro, proprio perché dei veri esperti, sono stati promossi capi. Per molti di loro può essere naturale continuare a lavorare in prima persona e a cercare di risolvere i problemi in modo diretto ed immediato. Se dopo un paio d'anni dalla loro nomina partecipano ad un corso di formazione teso a insegnar loro i vantaggi della delega e le modalità più efficaci per attuarla, è molto probabile che si ottengano degli ottimi risultati.

Ma se lo stesso corso lo facessimo a persone analoghe, però dopo quindici anni di abitudine alla non delega, quindici anni in cui anche i loro capi hanno praticato comportamenti di accentramento, quindici anni in cui l'azienda ha corrisposto implicite ed esplicite ricompense per il loro stile di direzione, allora i risultati sarebbero nettamente inferiori. In questa situazione, per raggiungere un discreto successo formativo, dovremmo

prevedere un notevole sforzo in termini di tempi (più moduli, ad esempio, sullo stesso tema), ed anche così, forse, i risultati non sarebbero gli stessi del primo caso.

Se, infine, tutti o alcuni dei nostri partecipanti fossero delle persone che avessero ricevuto un'educazione familiare piuttosto rigida, o se avessero degli spiccati sensi di insicurezza (magari favoriti da un'organizzazione un po' persecutoria e punitiva), se fossero persone per cui il controllo ravvicinato è un fattore di sicurezza psicologico imprescindibile, se fossero persone convinte intimamente d'essere i migliori e gli unici a poter svolgere quel tipo di lavoro, allora, in tutti questi casi, il corso di formazione otterrebbe dei risultati modestissimi o addirittura nulli.

Dunque alla domanda di questo paragrafo penso di poter rispondere dicendo che i comportamenti interpersonali lavorativi sono modificabili con la formazione in relazione inversa a quanto sono radicati nel mondo interno e nelle abitudini degli individui.

4. E per i nuovi comportamenti?

Finora abbiamo esaminato le possibilità realistiche che ha la formazione di modificare i comportamenti organizzativi; cosa possiamo invece dire per l'acquisizione di nuovi comportamenti?

Credo che in questo caso l'aspetto più rilevante da tenere in considerazione sia la coerenza tra i nuovi comportamenti che si vogliono insegnare e le strutture di personalità dell'individuo.

In altre parole, se i nuovi comportamenti che stiamo insegnando sono abbastanza coerenti con gli atteggiamenti dei partecipanti, se non contrastano con i loro principi, i loro valori, i loro pensieri razionali e le loro emozioni, allora le probabilità di realizzare una formazione efficace sono piuttosto alte: sarà sufficiente adottare le metodologie e le sequenze formative adeguate per ottenere dei buoni risultati.

Se invece i nuovi comportamenti sono dissonanti con gli atteggiamenti profondi degli individui, se la formazione tenta di insegnare qualcosa che cozza, che urta, che contraddice i pensieri, le cognizioni e le emozioni che appartengono al mondo interno dei partecipanti, allora i risultati saranno modesti: il formatore si troverà in aula forti resistenze, tutto il processo sarà molto più lento, vi saranno forti distorsioni percettive ed interpretative, e le probabilità di un'effettiva applicazione e trasferimento nella pratica lavorativa saranno molto basse o addirittura nulle.

5. L'importanza dell'analisi preliminare

Il problema per il formatore è che non sempre è in grado di prevedere in modo sufficientemente preciso il tipo di aula che avrà di fronte. Certo, ognuno di noi può (e deve) raccogliere prima del corso una serie di informazioni oggettive sui futuri partecipanti: età, sesso, anzianità nel ruolo, titolo di studio, precedenti esperienze di formazione, ecc. Ma non sempre è così facile raccogliere informazioni sui due elementi trattati in questi ultimi due paragrafi, e cioè come si sono formati i comportamenti che si vogliono modificare, o, a seconda dei casi, quali sono le possibili reazioni ai nuovi comportamenti che si vogliono insegnare.

Ritengo che su questi aspetti giochi un ruolo veramente importante l'analisi preliminare, cioè quell'insieme di attività che il formatore deve svolgere prima di progettare ed erogare il seminario.

Infatti, proprio durante le attività preliminari all'aula, si possono raccogliere elementi che aiutano a formularsi delle ipotesi circa le possibili reazioni che avranno i partecipanti. Se il formatore intervista alcuni futuri partecipanti, se ricostruisce con alcuni di loro e con alcuni dei loro capi la storia personale e professionale delle persone, se sonda i sistemi di ricompensa, economici e di carriera, finora impiegati, può sicuramente farsi un'idea abbastanza buona del tipo di atteggiamento che i partecipanti avranno verso i comportamenti organizzativi oggetto del seminario².

Il problema è che, sfortunatamente, non sempre si riescono a compiere queste operazioni preliminari nel dovuto modo; anzi, sovente, si erogano corsi senza intervistare neanche uno dei futuri partecipanti e ci si limita a raccogliere il *briefing* del committente, il quale raramente è preciso e approfondito su questi aspetti. E ciò non per sua "cattiveria" o spirito maligno, ma semplicemente perché da un lato non è quasi mai un esperto di formazione o di psicologia sociale, e dall'altro è a sua volta molto spesso immerso in una dinamica relazionale complessa, e magari difficile, coi partecipanti.

² In questo libro userò i termini *corso* e *seminario* come sinonimi.

6. Metodologie didattiche per la formazione sui comportamenti

La formazione sui comportamenti, nuovi o da modificare, impiega sia le metodologie utilizzabili anche per altri tipi di obiettivi didattici, sia e soprattutto delle metodologie proprie e specifiche.

Nel sesto capitolo tratterò di come si progettano i vari tipi di seminari e quindi di come possono essere tra loro aggregate le varie metodologie. Ora invece vorrei farne l'elenco e iniziare ad indicare gli obiettivi che possono utilmente raggiungere.

Le metodologie più frequentemente utilizzabili nella formazione degli adulti sui comportamenti organizzativi sono le seguenti:

- la lezione,
- il metodo dei casi,
- il role playing,
- gli autocasi comportamentali,
- le esercitazioni esperienziali, sia *indoor* che *outdoor*,
- il T-Group.

6.1. La lezione

Credo che sia inutile specificare in cosa consista la lezione, né quali siano i suoi vantaggi ed i suoi limiti: in altri testi si possono trovare approfondimenti su questo tema³.

È però forse necessario chiarire come mai la lezione, metodologia passivizzante e orientata agli aspetti più razionali dell'insegnamento, sia da annoverarsi tra le metodologie utilizzabili nella formazione sui comportamenti.

A mio parere, anche nella modifica dei comportamenti è importante dedicare una parte del tempo alla concettualizzazione di quanto si sta apprendendo, alla razionalizzazione delle varie esperienze che si stanno maturando. Del resto, praticamente tutte le teorie dell'apprendimento, sia quelle recenti che quelle più antiche, sostengono che la stabilità e la completezza

³ Maurizio Castagna, *La lezione nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, 1998. Ma anche: Maurizio Mazzotta, *La lezione*, Giunti e Lisciani, 1985; Claudia Piccardo, "La lezione", in *For, Rivista AIF per la formazione*, n. 13/14, ottobre 1991.

dell'apprendimento si ottengono proprio coniugando tra loro esperienze e teorizzazioni, "pratica" e "grammatica" (per parafrasare un vecchio detto).

Quindi la lezione, momento razionalizzante per antonomasia, va impiegata anche nella formazione comportamentale, ovviamente con i dovuti "dosaggi" e con un taglio attivo e coinvolgente, che ben valorizzi le attività esperienziali del resto del seminario.

Forse più che di lezioni dovremmo parlare di "razionalizzazioni" o di "contributi metodologici", ma per non aggiungere ulteriore confusione in una professione dove la terminologia è piuttosto imprecisa, mi limito a chiamarle lezioni.

6.2. Il metodo dei casi

Anche il metodo dei casi non è una metodologia nata specificatamente per la formazione comportamentale, ma credo comunque che essa vada impiegata all'interno di seminari su questo tema, per il contributo che può dare soprattutto nelle fasi preliminari alle esperienze applicative, e cioè al role playing, e nel sesto capitolo riprenderò questo tema.

Il metodo dei casi consiste nella presentazione ai partecipanti di una situazione concreta, vera o verosimile, che richiede loro una diagnosi, o un'analisi degli elementi sottostanti rilevanti, o la presa delle decisioni più idonee e coerenti con la situazione, oppure tutte e tre le azioni⁴.

La situazione-stimolo può consistere in uno scritto, più o meno lungo a seconda delle necessità, oppure in un filmato, oppure in una presentazione orale fatta da una persona.

A loro volta i casi filmati possono essere tratti dai film della cinematografia, oppure possono essere dei video realizzati appositamente per quel tipo di seminario.

La presentazione orale, infine, può essere fatta da un partecipante del gruppo stesso, che presenta una situazione a lui accaduta o in corso di accadimento, oppure da una persona esterna al gruppo, un testimone che viene a riferire su una sua esperienza, già completata o attualmente in corso.

Come si noterà da queste brevi descrizioni, il metodo dei casi è una metodologia molto flessibile e varia, sia nello stimolo, sia nelle modalità di discussione e lo scopo che si prefigge è, in sintesi, di far prendere dimestichezza ai partecipanti col processo mentale che porta a comprendere e a risolvere i problemi.

⁴ Tratta da: Marco Rotondi, *Facilitare l'apprendere*, Franco Angeli, 2000, pag. 70.

Proprio per queste sue caratteristiche, nella formazione comportamentale il metodo dei casi si presta molto bene a completare le metodologie esperienziali, facilitando nei partecipanti la riflessione e la comprensione delle varie situazioni⁵.

6.3. Il role playing

La miglior traduzione italiana letterale di questo termine è “gioco di ruoli”, ma non mi sembra che renda al meglio il significato formativo che possiede, e per di più tende a prestarsi a non pochi equivoci. Propongo di definirlo in italiano “simulazione comportamentale”, in modo da specificarne la natura artificiale (simulazione) e la sua centratura sui comportamenti (visto che esistono numerosissimi tipi di simulazioni).

Il role playing è una metodologia molto nota: consiste, anche qui in sintesi, in una recita a soggetto predefinito, effettuata da uno o più partecipanti ad un seminario, davanti ai colleghi del medesimo seminario, i quali saranno successivamente invitati a commentarla e, in alcuni casi, a ripeterla.

Partendo da questa definizione possiamo individuare almeno due grandi categorie di role playing, aventi ciascuno obiettivi didattici in parte differenti:

- role playing addestrativi, aventi per obiettivo d’insegnare comportamenti circoscritti e predefiniti. Esempio classico: la telefonata per prendere l’appuntamento con un potenziale cliente, per un gruppo di venditori. Questo tipo di role playing viene anche chiamato “simulazione addestrativa”, oppure “role playing strutturato”, proprio per sottolinearne la componente di prescrittività. Ai role playing addestrativi viene dedicato il secondo capitolo.
- role playing veri e propri, aventi per obiettivo d’insegnare comportamenti abbastanza ampi e non definibili in modo preciso, ma solo nei criteri essenziali di efficacia. Questo tipo di comportamenti sono molto più frequenti ed hanno la caratteristica di essere più complessi rispetto ai precedenti, per cui non è possibile indicare quali debbano essere le

⁵ Per saperne di più sul metodo dei casi: : Marco Rotondi, *Facilitare l’apprendere*, Franco Angeli, 2000, un testo particolarmente interessante e concreto, dove è possibile trovare utili e sintetiche informazioni su tutte le metodologie didattiche impiegabili nella formazione; Severino Salvemini, *Casi di organizzazione*, Franco Angeli, 1979, pagg. 43-47.

parole da impiegare in una certa situazione, ma solo i criteri e le tattiche comunicative che possono condurre ad ottenere i risultati voluti. Esempi classici: il colloquio di selezione, la conduzione delle riunioni, il colloquio di valutazione, ecc. Al role playing vero e proprio, che costituisce la metodologia didattica più utilizzata nell'ambito della formazione comportamentale, viene dedicato il terzo capitolo.

6.4. *Gli autocasi comportamentali*

Per alcuni questa metodologia costituisce una variante del classico role playing, ma, data la sua importanza, credo valga la pena di trattarla in modo separato.

L'autocaso, in generale, è una situazione problematica (ecco perché viene chiamato "caso") accaduto realmente ad un partecipante di un gruppo in formazione (ecco perché "autocaso") e che egli stesso sottopone ai colleghi per averne chiarimenti e suggerimenti. A seconda della natura del problema sottoposto al gruppo possono esservi autocasi per così dire, "normali", in cui cioè il problema è di natura razionale, ed autocasi comportamentali, in cui cioè il problema è invece di natura relazionale. I primi servono a migliorare le capacità di affrontare situazioni razionali complesse, i secondi sono invece utilizzabili nella formazione comportamentale.

A questi ultimi viene dedicato il quarto capitolo⁶.

6.5. *Le esercitazioni esperienziali*

Sono state chiamate in tantissimi modi differenti: esercitazioni psicosociali, esercitazioni sul "qui e ora", esercitazioni di analisi, giochi psicologici, giochi analogici, esercitazioni di gruppo, esercitazioni sul lavoro di gruppo,

In sintesi, e al di là del nome che di volta in volta viene loro assegnato, sono dei compiti che vengono proposti ad un gruppo di persone in situazione di apprendimento e che consentono di evidenziare con chiarezza e rapidità determinati fenomeni relativi alle relazioni sociali e ai comportamenti interpersonali.

Ad esse è interamente dedicato il quinto capitolo.

⁶ I casi in cui il problema è di tipo razionale vengono invece trattati in: M. Castagna, *Esercitazioni, casi e questionari*, Franco Angeli, Milano, 2001.