



LEZIONE:
“LA COMUNICAZIONE NEI PROCESSI DIDATTICI”

PROF.SSA MARIA ANNARUMMA

Indice

1	INTRODUZIONE -----	3
2	LA COMUNICAZIONE DIDATTICA -----	4
	2.1 L'ELABORAZIONE MEDIATA DEI SAPERI -----	5
	2.2 L'ASIMMETRIA DOCENTE-ALLIEVO -----	6
3	IL METODO DI ANALISI DELLE INTERAZIONI VERBALI -----	9
	BIBLIOGRAFIA -----	15



Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

1 Introduzione

La comunicazione si presenta come fenomeno di estrema complessità che coinvolge tutti i livelli della realtà umana e sociale, nelle sue manifestazioni spontanee e rituali, esplicite ed implicite, intrapersonale e interpersonali, fino ad identificarsi come caratteristica tipica dell'umanità nel suo processo di civilizzazione¹.

Per sintetizzare la molteplicità dei significati della comunicazione possiamo individuare due paradigmi: informazionale e relazionale. In tale prospettiva la comunicazione assume sia la funzione di trasmissione di significati profondi, biologici linguistici, psicologici sia quella di connettivo sociale che si realizza nell'interazione e nella partecipazione.

Per comprendere l'entità e la natura della comunicazione, è possibile considerarla come la dimensione risultante dall'incontro di tre piani: cognitivo, fisico-percettivo e sociale.

La comunicazione, infatti, è un'attività preminentemente cognitiva perché vi è una stretta interdipendenza tra pensiero e comunicazione.

Inoltre essa è connessa all'azione in quanto implica sempre *un fare qualcosa* in cui l'individuo è coinvolto attivamente, sperimentando su se stesso e sul proprio corpo la natura e gli effetti della comunicazione.

Infine la comunicazione è un'attività eminentemente sociale: essa non solo è condizionata dal contesto socio-culturale in cui è inserita, bensì funziona solo se esistono uno o più individui che sono capaci di recepirla. Socialità e comunicazione sono due dimensioni separate ma intrinsecamente interdipendenti.

Al piano cognitivo, è complementare il piano fisico-percettivo: tali soggetti partecipano parlando, ascoltando, attivandosi alla comunicazione con tutto il loro corpo.

¹ Cfr. GALLIANI L., *Teorie e tecniche della comunicazione*, Erikson, Trento 2000, p.11

2 La comunicazione didattica

Possiamo considerare due macro aree della comunicazione: quella estemporanea e quella intenzionale. La prima concerne una comunicazione generalmente imprevista, libera e non programmata. Al contrario una comunicazione intenzionale ha certamente dei fini o scopi da raggiungere e pertanto è stata sia prevista che programmata. Il caso più classico di una comunicazione intenzionale è quello di un insegnante che tiene una lezione agli allievi: è ovvia l'intenzionalità della comunicazione ed è altrettanto ovvia sia la sua previsione che la programmazione degli argomenti da trattare. Dunque la comunicazione didattica è classicamente intenzionale.

È possibile individuare almeno quattro dimensioni dell'evento comunicativo:

- Informativa;
- Relazionale;
- Esplorativa;
- Partecipativa.

Tali aspetti sono rintracciabili anche nella comunicazione didattica, ambito in cui assumono una valenza specifica. Pertanto, analizziamo singolarmente queste dimensioni.

La **dimensione informativa** è sicuramente quella più evidente, nel senso che l'intenzione primaria di chi comunica è sicuramente quella di *mettere qualcuno al corrente di qualcosa*, nel senso di far sapere, informare, rendere noto. Descrivere la comunicazione come un flusso informativo significa, dunque, comprenderla in una logica epistemica, come un processo di trasmissione/ricezione di dati.

La **dimensione relazionale** individua la valenza del comunicare come *essere in rapporto con qualcuno*. Subentra in questo caso una prospettiva antropologica, che coglie nel comunicare il primato della relazione, l'apertura all'altro, la componente psico-dinamica dell'incontro. In tal senso, la comunicazione presuppone un'interazione che mette in gioco la dimensione affettiva dell'essere umano e trova nella metafora del dialogo un'efficace categoria interpretativa.

La **dimensione partecipativa**, invece, recupera il significato originario della comunicazione come condivisione intima ed operativa di esperienze comuni. Comunicare significa partecipare attivamente alla realtà quotidiana attraverso un *agire comunitario* che molto spesso presuppone la reiterazione di rituali (ad es. a scuola: l'appello, la spiegazione, l'interrogazione, l'intervallo).

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

Infine, la **dimensione esplorativa** definisce la comunicazione come strumento per incrementare l'esperienza, in un'ottica euristica della conoscenza.

DIMENSIONE	METAFORA	DINAMICA COMUNICATIVA	LOGICA
Informazione	Scambio	Trasmissione/ricezione	Epistemica
Relazione	Dialogo	Relazione/interazione	Affettiva
Partecipazione	Memoria	Rappresentazione/riconoscimento	Rituale
Esplorazione	Viaggio	Spazio/tempo	Euristica

Fig. 1 Le quattro dimensioni della comunicazione

2.1 L'elaborazione mediata dei saperi

L'interazione educativa può essere definita come un processo comunicativo in cui un individuo aiuta un altro ad acquisire ed a sviluppare conoscenze, abilità critiche e capacità interpretative.

I primi modelli di studio consideravano il processo di insegnamento-apprendimento secondo una logica rigida e meccanicistica: il sapere doveva essere acquisito per accumulazioni progressive. Tale concezione ha avuto molta influenza sia nella determinazione dei contenuti da trasmettere che nell'adozione di pratiche didattiche specifiche. In questa prospettiva, il processo comunicativo, che è al centro dell'attività educativa, si esplicava secondo un andamento unidirezionale, procedendo esclusivamente dall'insegnante agli allievi, e consisteva fondamentalmente in un trasferimento di conoscenze da una fonte autorevole ad un apprendente-recipiente passivo.

A questa concezione, si contrappone un altro modello che configura l'insegnamento-apprendimento come una attività di co-costruzione dialogica ed esperienziale di saperi² culturalmente determinati, in cui il discente viene guidato alla scoperta di nuove conoscenze e ad una loro rielaborazione creativa.

² CILIBERTI A, *La classe come ambiente comunicativo* in Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., 2003, *Le lingue in classe*, Carocci, Roma, pp. 43-55.

In questa prospettiva, la comunicazione didattica e la mediazione educativa assumono un ruolo indispensabile non solo nella elaborazione generativa delle conoscenze, ma anche sulla determinazione di un clima educativo stimolante e favorevole³.

Pertanto, la didattica si rivela un ricco sistema di saperi, essa avvia e coordina i processi interpretativi che coinvolgono coscienza, conoscenza e cultura, eliminando l'alea di una scuola trasmissiva, nozionistica e ripetitiva.

2.2 L'asimmetria docente-allievo

Nell'interazione didattica, la trama degli elementi cognitivi si intreccia con l'ordito di quelli emotivi. Diventa, dunque, indispensabile l'instaurarsi di un positivo clima relazionale, tale da soddisfare i bisogni socio-emotivi di tutti i soggetti coinvolti.

Il nodo della pratica didattica è l'interazione insegnante-allievo, poiché ciascuno influisce sull'altro in un contesto di reciprocità bilanciata⁴. La comunicazione didattica si iscrive in questo ambito, la cui dinamica relazionale è asimmetrica, ossia presuppone una diffrazione pedagogica tra emittente e ricevente.

Pur permanendo all'interno del medesimo sistema didattico, docente e allievo prevedono una radicale distinzione dei sistemi di significazione e di interpretazione. La sintesi dinamica di tale interazione è racchiusa nel dialogo: la bipolarità della relazione, infatti, si esplicita tanto in un'eguaglianza personale, quanto in una differenza professionale (autorità *versus* autorevolezza).

L'attenzione diretta agli scopi comunicativi è di particolare importanza in quanto gli attori dell'interazione didattica operano i loro scambi in una situazione di asimmetria. In effetti i codici degli allievi sono strutture ancora in evoluzione e quindi sono differenti da quelli degli insegnanti. Questi si trovano in una posizione di supremazia, rinforzata dal totale controllo degli strumenti di valutazione. Per questa ragione, il mancato rispetto dei principi comunicativi e relazionali può condurre all'istaurarsi di una relazione patologica di tipo *one-up/one-down*, oppure ad una comunicazione cosiddetta a "doppio legame" in cui la comunicazione non verbale risulta discordante con quella verbale.

³MERCER N., *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*, Clevedon, Philadelphia, 1995.

⁴AMIDON E., HUNTER E., *L'interazione verbale nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 1971.

Secondo lo psicologo Paul Watzlawick⁵, nel caso di una relazione *one-up/one-down*, l'insegnante gode di una posizione di supremazia nei confronti di un allievo passivo e sottomesso.

Il rapporto didattico assumerà la veste di una comunicazione autoritaria in quanto l'educatore-emittente farà prevalere:

- il blocco dei contenuti, diventando un conduttore di dati informativi;
- i propri codici in una logica impositiva;
- la dimensione emotiva in maniera egocentrica, non favorendo lo scambio ed il confronto.

In ragione di ciò, Carl Rogers⁶ profila un insegnamento antiautoritario di didattica non direttiva, centrato sullo studente e fondato su un'interazione comunicativa *face to face*, sostenuta da sentimenti di accettazione e comprensione empatica. Se da un lato la qualità dell'istruzione implica la capacità dell'insegnamento di produrre – attraverso percorsi e processi apprenditivi – motivazioni intellettuali, cognizione e abilità, dall'altro è il circuito comunicativo che può istituire una relazione emotiva dinamica, immersiva e coinvolgente.

Per questa ragione, Rogers sostiene che nell'azione comunicativa si devono favorire sentimenti di accettazione, di comprensione empatica e di autenticità.

Analizziamo questi tre criteri nel dettaglio.

- **Accettazione:** l'insegnante deve saper accogliere i sentimenti personali del discente anche laddove questi ostacolano la relazione;
- **Comprensione empatica:** è necessario per il docente farsi carico delle difficoltà del discente per poter risalire alle sue potenzialità, stabilendo un rapporto empatico escludendo ogni aspetto valutativo e qualsiasi impulso a giudicare. Nelle scienze umane, l'empatia designa un atteggiamento verso gli altri caratterizzato da uno sforzo di comprensione dell'altro, escludendo ogni attitudine affettiva personale (simpatia/antipatia) ed ogni giudizio morale. L'atteggiamento empatico implica, pertanto, il porsi in ascolto (si parla anche di ascolto attivo), saper cogliere gli stati d'animo dell'altro.

⁵ WATZLWICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, (trad. it. Massimo Ferretti), Casa Editrice Astrolabio, Ubaldini Editore, Roma, 1971, pp. 287.

⁶ ROGERS C., KINGET M. G., *Psicoterapia e relazioni umane: teoria e pratica della terapia non direttiva*, Boringhieri Torino, 1970.

- **Autenticità:** l'insegnante nel suo rapporto con gli allievi, deve manifestarsi per quello che è realmente, senza mascheramenti e nascondimenti.

Questa impostazione ha subito molte critiche ed ha sicuramente il difetto di essere eccessivamente libertaria. Nonostante ciò offre notevoli spunti se si considera il processo di insegnamento-apprendimento nella sua dimensione comunicativa, laddove assume il significato di incontro ed apertura al prossimo al fine di affidargli generosamente ciò che sappiamo e viceversa arricchirci attraverso ciò che ci viene insegnato.



3 Il metodo di analisi delle interazioni verbali

I ricercatori si sono interessati dei processi comunicativi che si svolgono in classe. L'indagine si è focalizzata sull'interazione verbale, essendo i processi comunicativi centrati su scambi prevalentemente verbali il canale comunicativo verbale diventa cruciale ogni qual volta si deve veicolare un contenuto, una informazione; la comunicazione non verbale dovrebbe essere integrativa, dovrebbe rafforzare il contenuto informativo.

Una determinata prossemica, soprattutto con i bambini piccoli diventa importante perché una determinata vicinanza fisica rende il rapporto più intimo e rassicurante così anche la prosodica svolge un suo ruolo; una voce dal timbro squillante o rauco possono diventare degli elementi di disturbo; una voce morbida e delicata può invece favorire un clima rilassante.

Quindi i codici cinesici svolgono nella loro globalità un ruolo determinante nel creare un clima avvolgente ed infondere armonia.

Tra i vari sistemi approntati il più conosciuto ed utilizzato è il **metodo di analisi dell'interazione verbale** ideato da **Ned Flanders**⁷.

Flanders nonostante l'esplicito rimando alla non direttività, enfatizza la flessibilità dell'intervento didattico; evita di privilegiare esclusivamente l'influenza indiretta evidenziando come l'efficacia dell'una e dell'altra vari in base alla specificità delle circostanze.

Nella ricerca educativa, il sistema di categorie è stato particolarmente utilizzato per analizzare: il comportamento verbale dell'insegnante le interazioni verbali insegnante-allievi e, più in generale, nell'osservazione delle situazioni di interazione sociale nei gruppi.

Fra i modelli per le interazioni verbali in classe, il più noto ed utilizzato è certamente quello di *N. Flanders*, denominato *Sistema di Analisi delle interazioni (SAI)*.

Il modello si fonda su alcuni assunti teorici o presupposizioni in larga misura mutuati da Lewin e dalla sua scuola, promotore della Ricerca azione e delle forme collaborazione, di compartecipazione nei processi didattici⁸.

Il primo di questi presupposti è che, come avviene per qualsiasi gruppo, anche nella classe vi sia una figura dominante o *leader* e che questa, normalmente, coincida con l'insegnante.

⁷ FLANDERS N. A., *Interaction analysis in the classroom: a manual for observers*, Ann Arbor, University of Michigan, 1966.

⁸ Cfr, COONAN C.M., *La Ricerca Azione*, Università Cà Foscari, Venezia; Lewin K, in C.Scurati e G. Zaniello, *La ricerca azione, contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, pag 21.

Il secondo presupposto è che ogni classe – così come ogni situazione di interazione educativa – sia caratterizzata da un determinato *clima*, e cioè da un insieme di comportamenti, atteggiamenti e aspettative comuni anche se non sempre pienamente consapevoli, relative all'insegnante, agli allievi, alle finalità e agli obiettivi dell'azione formativa dei compiti di apprendimento proposti.

Flanders è altresì convinto che i comportamenti, gli atteggiamenti e le aspettative che caratterizzano l'azione formativa trovino la loro più completa espressione attraverso le interazioni verbali che, in tal modo, costituiscono uno specchio fedele e valido del comportamento totale.

Egli, inoltre, ritenendo che il *clima* sia in gran parte influenzato dall'insegnante e dal tipo di interazioni che egli intrattiene con la classe, distingue tra:

- interazioni che tendono ad esercitare un'influenza diretta sugli allievi
- interazioni che invece esercitano un'influenza solo in forma indiretta.



Categorie di N. Flanders per le analisi delle interazioni verbali

INFLUENZA DIRETTA

Attraverso l'influenza diretta l'insegnante tende:

1. a limitare la libertà di azione e di pensiero dell'allievo, accentuandone lo stato di dipendenza nei propri confronti;
2. ricorre all'imposizione più che all'argomentazione;
3. tende alla sottomissione;
4. porta l'allievo a considerare centrale ciò che egli esige piuttosto che il compito di apprendimento o l'obiettivo formativo in sé.

1.	Esponde. L'intervento assume la forma di discorso. Fornisce dati ed opinioni su contenuti o procedimenti. Esprime le proprie idee, pone domande retoriche.
2.	Dà istruzioni. Impartisce istruzioni, ordini o comandi aspettandosi che l'allievo li esegua.
3.	Critica l'allievo o giustifica le imposizioni. Sono comprese in questa rubrica tutte le frasi volte a modificare i modelli di comportamento dell'allievo ritenuti inaccettabili; rimprovera gli allievi; espone i motivi del proprio comportamento; fa insistentemente o enfaticamente riferimento alla propria persona.

INFLUENZA INDIRETTA

L'influenza indiretta produce invece effetti contrari:

1. aumenta la libertà d'azione e di pensiero dell'allievo;
2. lo rende autonomo;
3. si sforza di condurlo a scoprire e a capire le ragioni di ciò che gli viene richiesto.

4.	Accetta i sentimenti dell'allievo – accetta e chiarisce la tonalità emotiva presente nelle comunicazioni degli allievi, in modo scevro da implicazioni minacciose. Tali sentimenti possono essere sia positivi sia negativi. Rientrano qui anche la previsione o la rievocazione di stati emotivi.
----	--

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

5.	Loda o incoraggia un'azione o un comportamento dell'allievo. Sono compresi qui le battute umoristiche volte ad allentare la tensione, purché non siano dirette contro altre persone, i cenni di assenso, ed espressioni come «Um hm?» o «continua».
6.	Accetta o utilizza le idee degli allievi. Chiarisce, elabora o sviluppa le idee o i suggerimenti dell'allievo. Nella misura in cui le idee personali dell'insegnante diventano preponderanti, il suo intervento va classificato sotto il numero 5.
7.	Pone domande relative a contenuti o a procedimenti da seguire allo scopo di ottenere una risposta da parte dell'allievo.

DISCORSO ALLIEVO

Interventi con carattere di risposta. Quando le comunicazioni dell'allievo sono suscitate da interventi dell'insegnante, quando è stato l'insegnante a dare inizio alla comunicazione o a sollecitare l'intervento dell'allievo. Interventi che l'allievo fa di sua iniziativa. Tutte le comunicazioni che non hanno carattere di risposta. Nei casi in cui l'insegnante designa chi prenderà la parola, l'osservatore dovrà cercare di stabilire se l'allievo avesse avuto intenzione di intervenire. In caso affermativo si usa questa categoria.

SILENZIO

Silenzio o confusione. Pause, brevi periodi di silenzio, periodi di confusione in cui l'osservatore non è in grado di cogliere la comunicazione verbale in atto.

Il sistema di Flanders consente di classificare i comportamenti verbali in una classe di **tre grandi categorie**:

1. espressioni verbali del docente, in cui vengono distinti gli interventi che esercitano un'influenza indiretta sugli allievi (categorie 1,2,3,4) da quelli che danno luogo ad un'influenza diretta (categorie 5,6,7);
2. espressioni verbali degli allievi, in cui vengono distinti gli interventi di risposta a sollecitazioni dell'insegnante (categoria 8) da quelli spontanei e non provocati (categoria 9);
3. assenza di interazione verbale che comprende il silenzio e la confusione (categoria 10).

Per la codificazione delle interazioni, in genere, si consiglia di fare ricorso ad una registrazione digitale dell'attività che si intende osservare.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

Ciò consente di riascoltare più volte le interazioni verbali, di suddividerle agevolmente in unità di circa 3 secondi e di individuare con maggiore sicurezza le relative categorie di codifica.

Per ogni unità di registrazione, si annota quindi su un foglio il numero corrispondente a ciascuna categoria di comportamento verbale registrato.

Si ottengono in questo modo una o più stringhe numeriche o colonne, ciascuna delle quali corrisponde ad un periodo di osservazione relativo ad una specifica attività della classe, ad uno schema di comunicazione ad un argomento trattato.

Ogni stringa è pertanto costituita da tanti numeri quante sono le categorie dei comportamenti osservati, raggruppati in coppia, in modo che la seconda cifra della coppia che precede sia anche la prima di quella che segue.

Per convenzione all'inizio e alla fine di ogni stringa si segna sempre la categoria 10 (silenzio o confusione). Così, ad esempio, nella stringa 10-4-8-7-10, la prima coppia è 10-4, la seconda è 4-8... così via. Per facilitare l'individuazione delle coppie si può utilizzare il sistema riportato sotto, nel quale ogni parentesi indica una coppia.



Successivamente, le coppie delle stringhe vengono riportate su di una *matrice di intersezione* come quella riportata nella figura 2. Per ogni coppia, si segna un tratto nella casella d'intersezione della riga con la colonna, corrispondente rispettivamente alla prima e alla seconda cifra della coppia stessa.

		Espressioni verbali dell'insegnante							Espressioni degli allievi		Silenzio confusione	Tot.	
		Influenza indiretta				Influenza diretta							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Espressioni verbali dell'insegnante	Influenza indiretta	1										0	
		2					/					1	
		3				///					/	4	
		4							///			3	
	Influenza diretta	5			/					///	/	6	
		6			/				/			2	
		7							/			1	
Espressioni degli allievi	8			///		/	/				5		
	9		/		/	///			///		6		
	10				/	/					2		
Silenzio confusione		Tot.	0	1	4	3	6	2	1	5	6	2	30
		%	0,0	3,3	13,3	10,0	20,0	6,7	3,3	16,7	20,0	6,7	100



Fig. 2 Matrice di interazione di Flanders

L'esempio preso in considerazione e contrassegnato dal colore rosso, è quello formato dalla coppia 4-8 nella casella di intersezione fra la riga 4 e la colonna 8.

I dati organizzati nella matrice consentono una descrizione qualitativa e quantitativa del tipo di interazione verbale registrata.

Si può, per esempio, rilevare la frequenza con cui ogni categoria compare;

oppure si può confrontare la frequenza degli interventi dell'insegnante e le loro caratteristiche prevalenti con quelle degli allievi.

Si possono inoltre analizzare la quantità e la qualità dei comportamenti verbali dell'insegnante rispetto all'influenza *diretta* o *indiretta*, o quelle degli allievi in relazione ai loro interventi *spontanei* o *provocati*, e così via.

Ogni volta che si verifica una particolare circostanza verrà inserito un simbolo come quello riportato nella figura 2. Ad esempio nella colonna totale, relativamente all'esempio considerato, si può rilevare che per 3 volte l'influenza indiretta dell'insegnante ha influito sull'espressione degli allievi.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

Bibliografia

- AA.VV., *Contesti di apprendimento e percorsi formativi tra teorie e modelli* (a cura di R. Fragnito), Pensa, Lecce 2007.
- AA.VV., *Tecnologie, Comunicazione, Formazione* (a cura di R. Fragnito, Pensa Editore, Lecce 2006.
- AMIDON E., HUNTER E., *L'interazione verbale nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 1971
- CILIBERTI A., *La classe come ambiente comunicativo* in Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., *Le lingue in classe*, Carocci, Roma 2003.
- COONAN C.M., *La ricerca-azione*, Rivista SCUOLA E LINGUE MODERNE, Università Cà Foscari, Venezia, V. XXXVIII, 2000.
- FLANDERS N.A., *Interaction analysis in the classroom: a manual for observers*, Ann Arbor, University of Michigan, 1966.
- FRAGNITO R., *La rete della didattica*, Pensa Multimedia, Lecce 2001.
- FRAGNITO R., *Organizzazione ipermediale dei saperi*, Kat Edizioni, Benevento 2002.
- FRAGNITO R., *Segno, linguaggio, motivazione*, Edisud, Salerno 1979.
- GALLIANI L., *Teorie e tecniche della comunicazione*, Erikson, Trento, 2000.
- MERCER N., *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*, Clevedon, Philadelphia, 1995.
- ROGERS C., KINGET M., *Psicoterapia e relazioni umane: teoria e pratica della terapia non direttiva*, Boringhieri Torino, 1970.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, (trad. it. Massimo Ferretti), Casa Editrice Astrolabio, Ubaldini Editore, Roma, 1971.