UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MILANO - BICOCCA
Facoltà di Scienze della Formazione

Scuola di Dottorato in Scienze Umane
Dottorato di Ricerca in Scienze dell'Educazione e della Comunicazione
Curriculum in Teorie della Formazione e Modelli di Ricerca in Pedagogia e Didattica
XXIV ciclo

DIRE È FARE.
UNA RICERCA SULLE INTERAZIONI VERBALI TRA INSEGNANTI E BAMBINI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Coordinatrice: Chiar.ma Prof.ssa Laura FORMENTI
Tutor: Chiar.ma Dott.ssa Chiara BOVE

Tesi di Dottorato di:
Laura STEFANELLO
Matricola N. 033883

RIASSUNTO

La tesi affronta il tema del linguaggio e del *discorso* nei contesti educativi per l'infanzia in una prospettiva di ricerca empirica. L'obiettivo è l'analisi della dimensione discorsiva che quotidianamente caratterizza la vita dei bambini nel contesto prescolastico, esplorata a partire dallo studio di ciò che le insegnanti *pensano* e *fanno* con il linguaggio. Da un punto di vista teorico la ricerca si colloca nel filone di studi di pedagogia dell'infanzia (Mantovani, 2003, 2007) e riprende e sviluppa le riflessioni pedagogiche sui nessi tra linguaggio e processi educativi (Vygotskij, 1934, Bruner, 1996) e le ricerche condotte sulle interazioni verbali nei contesti di apprendimento e sviluppo (Lumbelli, 1987; Pontecorvo et al., 1991; Pontecorvo, 2005; Molinari, 2010). Da un punto di vista metodologico, lo studio si pone come indagine qualitativa-idiografica, e intreccia la dimensione del discorso sul linguaggio esplorato a partire dalle rappresentazioni dell'adulto, con quella delle pratiche discorsive osservate nel contesto (Duranti, 1992; Fasulo, Pontecorvo, 1999; Ochs, 2006). La ricerca nasce da due considerazioni pedagogiche preliminari. Da un lato la diffusione ormai sistematica di studi che, pur da prospettive epistemologiche (interazionismo, socio-costruttivismo) e disciplinari diverse tra loro (antropologia, sociologia, etnometodologia, psicologia, pedagogia), hanno messo in luce come, nell'interazione verbale quotidiana condivisa con gli adulti, i bambini non solo imparano a parlare, ma esercitano ed acquisiscono capacità di pensiero e ragionamento, apprendono nuove conoscenze, co-costruiscono significati e sensi dell'esperienza e del mondo, i loro ruoli di parlanti, i loro diritti e doveri conversazionali, le regole dell'interazione e del contesto, che vengono contemporaneamente prodotte e apprese dai partecipanti (Mead, 1934, Vygotskij, 1934, Leont'ev, 1978; Wertsch, 1985, 2008, Rogoff, 1990, Bruner, 1996, Cole, 1995). Parlando tra pari e con l'adulto i bambini imparano cioè i modi in cui interpretare e dare senso al mondo insieme ai modi del pensare, allo statuto della conoscenza prodotta e dei processi per costruirla. Dall'altro dalla consapevolezza di quanto questi processi non avvengano indipendentemente dalle forme e dai contenuti dell'interazione verbale che attivano processi di sviluppo e di apprendimento culturalmente situati (Rogoff, 1990, 2003): le ricerche educative sulle pratiche dialogiche tra insegnanti e bambini, per lo più condotte nel contesto scolastico e solo marginalmente nel contesto prescolastico (es. Lumbelli, 1987; Pontecorvo et al., 1991; Fasulo, Pontecorvo, 1999; Pontecorvo, 2005; Molinari, 2010), mettono in luce che in questo processo, non solo i contenuti, ma anche i modi in cui l'interazione verbale è prodotta, strutturata e articolata costituiscono la base e l'espressione di tutti gli apprendimenti. Questi modi dipendono in larga parte dall'adulto-insegnante, posto in una posizione asimmetrica e dunque sempre in qualche modo "strutturante" (Faucault, 1970; Orletti, 2000). Da questo punto di vista i livelli entro cui l'insegnante struttura quotidianamente il discorso in classe – interattivo, strategico, semantico – possono perpetuare e amplificare l'asimmetria costitutiva della relazione insegnante-bambino, oppure (al contrario) possono sostenere l'adozione di modalità discorsive che facilitano i processi di crescita e di sviluppo assegnando ai bambini un ruolo attivo, partecipante, dialogico che amplifica le possibilità di conoscenza, sviluppo, apprendimento fin dalle prime età.

La ricerca empirica – a carattere qualitativo ed esplorativo - ha indagato questi processi in prospettiva pedagogica e a partire dall'analisi delle interazioni verbali tra insegnanti e bambini in due scuole dell'infanzia milanesi: il *discorso* in classe è stato osservato, analizzato e discusso prendendo in considerazione alcune situazioni discorsive "tipiche" della vita dei bambini nella scuola dell'infanzia, utilizzate come possibili unità d'analisi per lo studio del linguaggio e dei processi di interazione verbale in una prospettiva di ricerca partecipativa e situata. I dati emersi evidenziano da un lato alcune "costanti culturali" che caratterizzano lo stile comunicativo delle insegnanti nella scuola dell'infanzia, esito e nel contempo specchio di una tradizione pedagogica sui servizi per l'infanzia fortemente orientata alle dimensioni del benessere e della relazione, dall'altro mettono a fuoco la necessità di ampliare le conoscenze su questo tema a partire dallo studio descrittivo delle interazioni verbali per rispondere, anche in una prospettiva formativa, alle sfide culturali, interculturali, multi-plurilinguistiche che caratterizzano i contesti educativi nelle società contemporanee.

SUMMARY

This thesis addresses the issue of language and discourse in educational contexts for children from an empirical research perspective. The goal is to analyze the discursive dimension that characterizes the daily lives of children in the preschool context, explored based on what teachers think and do with language. From a theoretical point of view, the research falls in the field of childhood pedagogy (Mantovani, 2003, 2007) and develops pedagogical reflections on the links between language and educational processes (Vygotsky 1934, Bruner,1996) and research conducted on the verbal interactions in learning and development contexts (Lumbelli,1987; Pontecorvo et al., 1991; Pontecorvo, 2005; Molinari, 2010). From a methodological point of view, the study is an idiographic-qualitative survey interweaving the dimension of discourses on language explored starting from the ideas of adults, with what is observed in the context of discursive practices (Duranti, 1992; Fasulo, Pontecorvo, 1999; Ochs, 2006).

The study is based on two preliminary pedagogical considerations. On the one hand, there are systematic studies which from epistemological perspectives (interactionism, socio-constructivism) and different disciplines (anthropology, sociology, ethnomethodology, pedagogy) have highlighted how, in daily verbal interaction with adults, children not only learn to speak, but acquire and use reasoning and thinking skills, learn new skills, co-construct meanings and their experience of the world, their roles as speakers, their conversational rights and duties and interaction and context rules, which are simultaneously produced and learned by the participants (Mead, 1934, Vygotsky, 1934 Leont'ev, 1978, Wertsch, 1985, 2008, Rogoff, 1990 Bruner, 1996 Cole, 1995). Speaking with peers and adults, children learn how to interpret and make sense of the world and how to think, the status of the knowledge produced and the processes that build it.

On the other hand the study is based on the awareness of how these processes depend verbal interaction forms and content that trigger development processes and culturally situated learning (Rogoff, 1990, 2003). Research on dialogical educational practices between teachers and children, mostly conducted in the school context and only marginally in pre-schools (es. Lumbelli, 1987; Pontecorvo et al., 1991; Fasulo, Pontecorvo, 1999; Pontecorvo, 2005; Molinari, 2010), reveal that in this process, both content and how verbal interaction is produced, structured and articulated form the basis and the expression of all learning. These modes depend largely on the adult-teacher, who is in an asymmetrical position and is therefore always " structuring " (Foucault, 1970, Orletti, 2000). From this point of view, the interactive, strategic and semantic levels on which the teacher structures daily classroom discourse can perpetuate and amplify the constitutive asymmetry of the teacher-child relationship, or (conversely) it supports the use of discursive modes that facilitate children's growth and development processes by assigning an active roles, participating in dialogues that amplify the possibility for knowledge, development and learning at an early age.

The qualitative, exploratory research presented in this thesis investigated these processes from a pedagogical perspective based on the analysis of verbal interactions between teachers and children in two kindergartens in Milan. Specifically, classroom speech was observed, analyzed and discussed. These "typical" discursive situations for children in kindergarten were used as a possible unit of analysis for the study of language and verbal interaction processes in a situated, participatory research setting.

The data obtained shows some "cultural constants" that characterize the communication style of teachers in preschool, which is both the result and the mirror of a pedagogical tradition in early childhood services strongly oriented towards the dimension of well-being and relationships. On the other hand, it focuses on the need to broaden knowledge on this subject by studying descriptive verbal interactions in order to respond in a formative way to the cultural, cross-cultural and multilingual challenges that characterize educational contexts in contemporary societies.

INDICE

Introduzione **p. 1**

PRIMA PARTE: quadro teorico

Cap. 1 Il linguaggio mediatore dei processi educativi e di sviluppo: prospettive teoriche di riferimento **p. 15**

1.1 Premessa p. 15
1.2 Dalla comunicazione lineare al discorso in interazione p. 17
1.2.1 La prospettiva pragmatica e l'idea del linguaggio come azione p. 21
1.2.2 La prospettiva sociolinguistica: etnografia della comunicazione ed etnometodologia p. 31
1.2.3 Analisi della Conversazione e Analisi del Discorso p. 34
1.2.4 Sviluppo degli studi sulla conversazione e il discorso p. 41
1.2.5 Ricerche sull'interazione verbale tra insegnanti e bambini in classe p. 44
1.3 Attivismo e costruttivismo interazionista: il ruolo attivo e cooperativo dei bambini p. 56
1.4 L'origine socio-culturale delle attività mentali: linguaggio, pensiero e costruzione di conoscenza p. 67
1.5 I contesti educativi per l'infanzia come comunità di pratiche sociali e culturali mediate dal discorso p. 79
1.6 I processi di socializzazione linguistica: apprendere il linguaggio e apprendere attraverso il linguaggio p. 91
1.7 Partecipazione guidata: condividere routine ed esperienze linguistiche situate p. 101
1.8 Co-costruire discorso e pensiero: intersoggettività e alterità p. 114

Cap.2 Parlare con i bambini nella scuola dell'infanzia: il ruolo dell'insegnante **p. 135**

2.1 Premessa p. 135
2.2 Asimmetria, direttività e controllo come risorsa e responsabilità educativa p. 137
2.2.1 La sequenza base del processo di insegnamento: la tripletta conversazionale p. 151
2.3 Il livello interattivo: assegnazione e alternanza dei turni di parola p. 156
2.3.1 Silenzi e pause: dare e prendere tempo p. 167
2.4 Il livello strategico: le mosse dell'insegnante p. 171
2.4.1 Fare domande ai bambini p. 173
2.4.2 Strategie alternative alle domande: contributi paritari, rispecchiamento e confronto tra pari p. 185
2.4.3 Valutare e correggere: le routine di riparazione p. 205
2.4.4 Implicazioni del contesto discorsivo: condividere il senso di ciò che accade p. 215
2.4.5 Errori nella comunicazione verbale: doppio vincolo, mistificazione e risposta tangenziale p. 228
2.5 Il livello semantico: (co)costruire il contenuto del discorso p. 237

SECONDA PARTE: La ricerca empirica

Cap.3 La ricerca sul campo: strutturazione del processo di indagine e di analisi **p. 249**

3.1 Premesse e obiettivi della ricerca p. 249
3.2 Contesti e protagonisti della ricerca p. 256
3.3 Il metodo p. 258
3.3.1 Quadro metodologico e orientamenti di fondo p. 258
3.3.2 Fasi, metodi e strumenti del percorso p. 261
Fase 1. L'accesso al campo e la fase esplorativo-osservativa p. 261
Fase 2. Le interviste alle insegnanti p. 263
Fase 3. Videoregistrazione e revisione condivisa delle pratiche discorsive p. 266
3.3.3 Analisi dei dati e restituzione dei risultati emersi p. 271
L'analisi delle interviste p. 272
L'analisi delle interazioni verbali p. 273

Cap.4 Analisi e discussione dei dati **p. 291**

4.1 Premessa p. 291
4.2 Sezione I – La scuola dell'infanzia dal punto di vista discorsivo: uno sguardo preliminare p. 292
4.2.1 Routine educative e routine discorsive p. 292
4.2.2 Riflessioni sui comportamenti verbali delle insegnanti p. 312
4.3 Sezione II – Le idee delle insegnanti sul "parlare con i bambini": i dati emersi dall'analisi delle interviste p. 321
4.3.1 Parlare in situazione: diverse occasioni di interazione verbale p. 322
4.3.2 Nella quotidianità: momenti "liberi" e di routine p. 328
4.3.3 Il dialogo in situazioni strutturate: conversazioni del mattino, progetti e attività p. 354
4.3.4 La cultura del parlare nella scuola dell'infanzia: le idee di fondo che orientano le insegnanti p. 394
4.4 Sezione III – Pratiche di interazione verbale con i bambini: analisi di due eventi linguistici significativi p. 404
4.4.1 Realizzare un'attività: dire e fare i colori della paura p. 405
4.4.2 Conversando sul tappeto: Africa, mappamondo, lingue, tsunami e terremoto p. 474
4.4.3 Sintesi e commento p. 535

Conclusioni **p. 547**

Bibliografia **p. 563**

Allegati **p. 583**

INTRODUZIONE

La tesi che si presenta approfondisce il tema del rapporto tra linguaggio e processi educativi nella scuola dell'infanzia, indagandolo in una prospettiva di ricerca sul campo e dal punto di vista del "ruolo" dell'adulto-insegnante coinvolto nelle interazioni discorsive quotidiane con i bambini. Il lavoro, che riprende il filone di studi di pedagogia dell'infanzia nella sua tradizione di ricerche sui servizi prescolastici (Lumbelli, 1987; Mantovani, 2003; Bobbio, 2011), è stato sviluppato sia a livello teorico, tramite l'esplorazione e l'approfondimento di quelle prospettive che si sono occupate delle interazioni discorsive nei contesti e dei loro nessi con i processi educativi, di sviluppo e apprendimento; sia a livello empirico, attraverso la realizzazione di una ricerca sul campo, di stampo qualitativo, idiografico ed esplorativo volta ad indagare le idee delle insegnanti sul *parlare quotidiano* con i bambini e le pratiche discorsive agite dalle insegnanti stesse nei contesti.

Il tema del rapporto tra linguaggio e processi educativi è senza dubbio uno dei fili rossi del dibattito pedagogico classico e contemporaneo attorno a cui si sono riuniti gli interessi scientifici di studiosi di diversi ambiti disciplinari. Come è noto, infatti, le pratiche discorsive rappresentano un aspetto cruciale per il lavoro educativo nei contesti di sviluppo: esse rappresentano l'ambito, il luogo in cui e attraverso cui, si compie quell'affascinante lavoro di *making-culture* (Bruner, 1986) che costituisce l'essenza dei processi educativi stessi (Bertolini, 1994), veicolati pragmaticamente dal linguaggio (Caronia, 1997b). *"Il discorso dell'educazione, un linguaggio situato e orientato, procede ed è luogo di trasmissione di cultura e di costruzione di identità"* (Caronia, 1997b, p.182), poiché l'interazione discorsiva rappresenta l'aspetto pubblico (Bourdieu, 1991; Foucault, 1970), immediatamente accessibile ai partecipanti, in cui vengono resi accessibili, manifestati, pubblicamente proposti e intersoggettivamente interpretati i significati elaborati individualmente (Caronia, 1997b). "*L'educazione"* ricorda Bertolini, *"'è' un discorso e quindi un evento anche linguistico"* (1988, p.165) e pertanto l'essenza stessa dell'agire educativo è dunque eminentemente di tipo discorsivo.

Il parlare rappresenta allora una pratica, relazionale, sociale e culturale, che struttura e rende possibili i processi educativi stessi, mediando la loro realizzazione e determinando la loro natura. È infatti attraverso l'esposizione e la partecipazione a interazioni discorsive con l'altro (e più in generale con *altri* parlanti) che i bambini e le bambine, grazie alla condivisione di *frame* significativi, imparano non solo genericamente a parlare, ma a farlo in modi specifici, orientati culturalmente, apprendendo nel contempo le conoscenze tacite legate ai principi dell'ordine

sociale (i ruoli) e ai sistemi di credenze, concezioni e teorie (etnoteorie) proprie della comunità (e più in generale oggi *delle* comunità) in cui crescono. L'uso della lingua è uno dei principali, se non il principale, strumento per veicolare la conoscenza socio-culturale e un potente mezzo di socializzazione, che fa sì che i bambini acquisiscano una visione del mondo, mentre apprendono ed utilizzano il linguaggio di quello specifico "mondo" (Ochs, 1986, pp.2-3).

Ogni giorno, nei contesti educativi in cui condividono pratiche di discorso e di azione, insegnanti e bambini "fanno cose con le parole". Co-costruendo i loro scambi, sempre più frequentemente tra parlanti che hanno alle spalle famiglie con riferimenti culturali, simbolici, linguistici, religiosi diversi dai propri, co-costruiscono le loro stesse pratiche, i modi del fare e del pensare che le accompagnano, i loro ruoli, la loro partecipazione al discorso collettivo e il contesto stesso in cui tutto ciò avviene, le loro esperienze, i loro oggetti di scambio e il loro specifico significato. Co-costruiscono conoscenze e "cultura", modi culturali di fare, pensare, interagire, imparare. Co-costruiscono forme del parlare, parlando(si).

In questo complesso processo sono dunque in gioco, per i bambini, una molteplicità di apprendimenti significativi, e in un certo senso unici per lo sviluppo futuro. Per l'adulto è invece in gioco la possibilità di orientare, sostenere, incoraggiare tali processi perché diventino luoghi di apprendimento e di partecipazione.

La "forza nel parlare" (Duranti, 2007), entro cui sempre si realizzano i processi di socializzazione, può infatti essere orientata dai modi e dai contenuti con cui è costruito il discorso, rispetto ai quali il ruolo dell'adulto ha una "valenza strutturante". La posizione asimmetrica che questo occupa nella relazione con i bambini, costruita nelle interazioni discorsive stesse (Orletti, 2000), fa infatti sì che siano soprattutto i suoi contributi, sebbene realizzati con la collaborazione di quelli dei bambini, a determinare le possibilità discorsive di questi ultimi e, insieme ad esse, i processi di apprendimento da queste veicolati.

Da un punto di vista teorico la cornice epistemologica interazionista, socio-costruttivista e socio-culturale sui processi di crescita, apprendimento e sviluppo dei bambini (Piaget, 1923; Mead 1934; Vygotskij 1934, 1960; Leont'ev, 1978; Wertsch, 1985, 2008; Rogoff, 1990; Bruner, 1990, 1996; Cole, 1996) offre indicazioni interessanti per avvicinarsi a questi temi con una lente aperta, interdisciplinare e sensibile alla natura culturale dei processi di crescita e di sviluppo. In questa cornice, diversi studi hanno posto al centro dei processi educativi e di apprendimento le interazioni verbali e i processi di co-costruzione di senso e significato veicolati dal linguaggio, contribuendo a identificare nell'interazione verbale lo strumento centrale di tali processi. Numerosi contributi in questa prospettiva hanno messo a tema il ruolo e la funzione strutturante

dell'adulto nella costruzione di contesti-luoghi di parola in cui vengono co-costruiti ed appresi significati e saperi, insieme a competenze non solo di tipo comunicativo (linguistiche e conversazionali), ma anche cognitivo, affettivo e sociale, in modi culturalmente orientati.

La cornice epistemologica del socio-costruttivismo e del socio-costruzionismo, oggi dominante nel dibattito pedagogico sull'infanzia e i servizi, evidenzia come la scuola dell'infanzia e il gruppo "classe" possano essere concepiti come contesti - *nicchie ecologiche di sviluppo o nicchie evolutive* (Super, Harkness, 1986) - in cui si costruisce e genera cultura (Molinari 2007; Rogoff, 2003), in cui le interazioni sociali sono sottese da significati culturali, veicolati dagli strumenti semiotici, dei quali il linguaggio è il più importante (Anolli, 2011, 2012; Molinari, 2010; Tomasello, 1999) e dunque come sia rilevante studiarli a partire da tale prospettiva.

Questo paradigma teorico, che ben si presta a orientare una riflessione sulla natura discorsiva dei processi educativi che costituiscono la quotidianità delle pratiche educative nella scuola dell'infanzia, affonda le sue radici nel costruttivismo interazionista e in una visione socio-storica e socio-costruttivista dei processi di sviluppo e di apprendimento (Mead, 1934, Vygotskij, 1934), che sostiene l'importanza della vita sociale e delle interazioni con gli altri, quali luoghi chiave dei processi di crescita e dell'aumento delle conoscenze. Il linguaggio, interpretato come "artefatto culturale" è il mediatore dell'agire educativo e costituisce il luogo fondamentale della costruzione degli apprendimenti che sono alla base dello sviluppo, relativi al linguaggio, alle competenze comunicative e cognitive, agli aspetti di contenuto e a quelli della socializzazione. Le ricerche realizzate in questa prospettiva evidenziano come sia nell'interazione discorsiva con l'altro - i pari e l'adulto - che il bambino non solo impara il linguaggio e i "modi del comunicare", cioè le competenze comunicative, "culturalmente determinate", ma, insieme ad essi ed attraverso di essi, apprende anche le "funzioni cognitive superiori" (agite nell'interazione e poi interiorizzate), dunque i modi del pensare e ragionare mentre contemporaneamente co-costruisce conoscenze, sensi e significati dell'esperienza.

Nella conversazione con l'altro – e più in generale con *altri* parlanti - i bambini imparano ciò che è rilevante in un dato contesto, ciò che vuol dire pensare, ricordare, apprendere, cioè lo statuto della conoscenza prodotta e dei processi per costruirla, i modi in cui interpretare e dare senso al mondo insieme ai modi del pensare. In questa prospettiva assume un ruolo centrale la riflessione pedagogica sul ruolo dell'adulto, quale supporto e guida (*scaffolding*) che attraverso l'interazione verbale media i processi di apprendimento (Wood et al. 1976) e ha la possibilità di agire in termini educativi in quella *Zona di Sviluppo Prossimale* (Vygotskij, 1934), più recentemente reinterpretata in chiave culturale nel costrutto teorico della *Partecipazione*

Guidata (Rogoff, 1990, 2003), che consente ai piccoli di imparare a parlare e, attraverso il parlare con adulti e pari di diversa età, di essere "socializzati al linguaggio e attraverso il linguaggio" (Schieffelin, Ochs, 1986; Ochs, Schiellefin, 2006) alle pratiche e ai significati propri dei contesti culturali in cui crescono.

Gli orientamenti teorici più recenti sullo studio del linguaggio e dell'interazione verbale nei contesti educativi (Wells, 1999; Mercer, 2000; Fasulo, Pontecorvo, 1999; Pontecorvo, 2005; Molinari, 2010) hanno contribuito a spostare la riflessione sul tema del linguaggio e dei suoi nessi con i processi educativi da una dimensione squisitamente teorica, a una dimensione di ricerca situata, che – attraverso l'analisi delle pratiche discorsive – studia a livello empirico la natura tali processi e il ruolo discorsivo in essi giocato dall'adulto/insegnante.

La concezione del linguaggio come mediatore della formazione del pensiero e della costruzione di significati si integra infatti nel dibattito pedagogico attuale sull'educazione nelle prime età con le prospettive sociolinguistiche (Hymes, 1974), etnometodologiche (Garfinkel, 1967), antropologiche (Duranti, 1992, 1997; Ochs, 2006), di analisi della conversazione e del discorso, adottate anche nell'interpretazione di interazioni verbali educative e scolastiche, che spostano l'attenzione alle forme del discorso in interazione nei contesti sociali in cui avvengono, per descrivere la natura e la complessità di questi processi, mostrando le modalità in cui, nel discorso in interazione, sono costruiti significati e sensi dell'esperienza e del mondo, i ruoli dei parlanti, i loro diritti e doveri, le regole dell'interazione e del contesto, che vengono contemporaneamente prodotte e apprese dai partecipanti.

Si tratta di paradigmi teorici che condividono l'idea del linguaggio come azione (Wittgenstein, 1953, Austin, 1962, Searle, 1969, Grice, 1978, Levinson, 1983), cioè come un fare con degli effetti "pragmatici" piuttosto che un semplice dire, e come pratica culturale, situata (Duranti, 1992, 1997), in cui il linguaggio non è interpretato come rivelatore referenziale di significati (sociali, culturali, personali), ma come luogo della loro costruzione condivisa.

Coerentemente con le prospettive e i paradigmi teorici richiamati fin qui, la ricerca che si presenta in questa tesi – e che si iscrive in un'epistemologia di analisi delle pratiche (Laneve, 2005; Damiano, 2006; Mortari, 2010; Tacconi, 2012) – ha rivolto i suoi interessi alla cultura discorsiva propria di alcune scuole dell'infanzia sviluppando alcune suggestioni teoriche e metodologiche emerse dai lavori di analisi della conversazione e del discorso in classe che adottano una prospettiva qualitativa ed etnografica (Berruto et al., 1983; Fele, Paoletti, 2003), con particolare attenzione ai lavori condotti sulla socializzazione linguistica a scuola (Fasulo, Pontecorvo, 1999), sul discorso in classe e la costruzione di cultura (Molinari, 2010), sulla

"discussione in classe" e le strategie che ne permettono la realizzazione (Pontecorvo et al., 1991), sui comportamenti verbali non direttivi (Lumbelli, 1972, 1981, 1987) e sul nesso tra discorso, comportamento verbale dell'insegnante e apprendimento, realizzati in contesti nazionali e, soprattutto, internazionali (Mehan, 1979; Cazden, 1988, ed. 2001; Mercer, 1995, 2000; Wells, 1993, 1999, 2007; Edwards, Mercer, 1987; Pontecorvo, 2005; Nigris, 2009).

Questa tradizione di ricerche sul nesso tra discorso e processi educativi e di apprendimento, molto sviluppata nei Paesi anglofoni in cui ha avuto origine, per lo più approfondita in ambito scolastico, è particolarmente interessante per il lavoro che si presenta perché mostra concretamente l'intreccio tra i modi con cui è costruito lo scambio verbale tra adulti e bambini nei contesti, lo sviluppo dei suoi contenuti e le possibilità discorsive e di apprendimento offerte ai bambini. In questo senso illustra e mette a fuoco la eco del comportamento verbale dell'adulto nell'interazione con i bambini, evidenziando il suo potere strutturante rispetto all'evoluzione della conversazione a diversi livelli. In particolare il modo di gestire i turni, le strategie verbali adottate dall'adulto e i contenuti costruiti nell'intreccio tra tali dimensioni, rappresentato le modalità che verranno approfondite al fine di evidenziare la "qualità" dei processi discorsivi avviati.

Va tuttavia detto che si tratta di una tradizione più sbilanciata nel contesto scolastico che prescolastico: sono ad oggi ancora relativamente rare le ricerche e gli studi pedagogici sul discorso nei contesti educativi prescolastici (3-6), benché l'interesse per il linguaggio rispetto all'educazione nelle prime età abbia senza dubbio costituito un'area di studi e riflessione molto vivace tra gli anni Ottanta e Novanta grazie soprattutto agli studi avviati da Lumbelli (1981, 1982), anche se si sono poi orientati principalmente verso l'approfondimento di quella che potrebbe essere definita una "educazione linguistica democratica" (Cfr. Giscel, 2004) e l'apprendimento del linguaggio, interessando in questa direzione soprattutto la fascia d'età 0-3 e di conseguenza lo studio della comunicazione soprattutto nei nidi d'infanzia (es. Mantovani, Musatti, 1983; Morra Pellegrino, Scopesi, 1989; Scopesi, Viterboni, 2008; Scopesi, Zanobini, 1998). Non mancano tuttavia singoli esempi di ricerche realizzate nelle scuole dell'infanzia, alcuni inseriti in tradizioni di studio anche consolidate (Es. Lumbelli, 1987; Mantovani, 1987; Compagnoni, 1987; Compagnoni, Zirilli, 1989; Pontecorvo et al., 1991, Caronia, 1997b; Mortari, 2007b, 2010; Zecca, 2012; Majorano et al. 2009; Morra Pellegrino, Scopesi, 1989; Molinari, 2010) o riflessioni ed esperienze più o meno fondate empiricamente attorno ad esse (Orsolini, 1988; Zuccherini, 1991; Zecca, 2000; Bolognesi, Di Rienzo, 2007), che rappresentano un punto di riferimento importante per questo lavoro, anche se non sembrano ancora costituire una

consolidata tradizione di ricerca né un campo di attenzione specifico, ma sono per lo più comprese in indagini più ampie di impostazione didattica rispetto alla scuola (6-12) e all'interazione insegnante/alunni.

Il lavoro che si presenta parte invece dall'assunto che la scuola dell'infanzia sia una nicchia ecologica di sviluppo specifica, con un suo *humus discorsivo*, con una sua tradizione e una sua ecologia, all'interno della quale è possibile – e auspicabile – studiare i complessi intrecci tra linguaggio, interazioni verbali tra *parlanti* e sviluppo da un punto di vista pedagogico (che parta dallo studio delle "rountine discorsive" che caratterizzano la giornata educativa nei contesti per l'infanzia), e dunque con un approccio diverso da quello sguardo pedagogico-didattico più ampio che oggi tende a dominare il dibattito sulla vita in classe e più in generale sulla scuola. La scuola dell'infanzia è una comunità culturale ed educante specifica, con una sua natura e una sua dimensione teorica e pratica distinta da altri contesti: spesso primo contesto pubblico di vita dei bambini, essa rappresenta anche un ambiente e un luogo di vita e di apprendimento per i bambini e le bambine costruito attorno ad alcune routine o rituali educativi che accompagnano progressivamente i bambini e le bambine a divenire partecipanti attivi della comunità culturale che la rappresenta. Ciò si riflette in una organizzazione della giornata scolastica articolata attorno a "pratiche culturali riconoscibili" – profondamente intrecciate alla dimensione discorsiva - in cui si sovrappongono obiettivi di cura, benessere relazionale, socializzazione e apprendimento (routine socioculturali) differenti tra loro, ma in un certo senso *costanti* tra le scuole dell'infanzia italiane. Dal punto di vista linguistico, nei contesti prescolastici non si trovano ad esempio momenti di lezione direttamente orientati a scopi didattici e valutativi, che caratterizzano invece i contesti scolastici tradizionali e che rappresentando tra l'altro i momenti su cui maggiormente si è concentrata la ricerca empirica sul nesso tra linguaggio e apprendimento a scuola. Vi si trovano invece altre "routine" (Emiliani, 2008; Molinari, 2010), che si intrecciano con la dimensione discorsiva tra adulti e bambini, quali il tempo dell'ingresso, del pasto, del bagno/le cure e l'autonomia personale, del sonno, ma anche dell'attività, del laboratorio, del circle-time, della lettura di storie. Così la scuola dell'infanzia appare potenzialmente più disponibile verso la proposta ai bambini di esperienze, attività, sperimentazioni, dialogo e confronto, all'interno di una dimensione discorsiva che sembra essere, almeno nella sua articolazione, *pervasiva* e potenzialmente meno rigida e formale, più aperta a una molteplicità di situazioni interattive. L'età dei bambini che la frequentano la rendono inoltre un luogo particolarmente interessante dal punto di vista della crescita, dello sviluppo e dell'apprendimento nel loro intreccio con la dimensione comunicativa, perché si

tratta di un'età caratterizzata da plasticità e recettività nei confronti degli stimoli esterni, in cui i bambini sono "sensibili" al linguaggio (Montessori, 1949), curiosi, interessati dei fenomeni e delle esperienze del mondo rispetto ai quali si pongono domande e si costruiscono, nel racconto e confronto dialogico con altri, le prime idee che influiranno sugli sviluppi e gli apprendimenti successivi (Levorato, 2002). Si tratta di bambini che hanno le conoscenze, le capacità e le competenze per partecipare a dialoghi e conversazioni con i pari e con gli adulti e che, proprio in questi anni, sperimentandosi in questo, consolidano e sviluppano ulteriormente tali capacità, sia dal punto di vista linguistico (grammatica, sintassi, semantica) che comunicativo e pragmatico, in connessione con il progressivo sviluppo del pensiero e della capacità di prendere in considerazione punti di vista differenti.

Non è sorprendente, in proposito, rilevare una significativa presenza in letteratura di esperienze e riflessioni che dal basso – dai contesti prescolastici stessi – segnalano la necessità di dare voce ai bambini, secondo un orientamento di pedagogia attiva e partecipativa, di stampo socio-costruttivista (per lo meno a livello dichiarato), che coinvolga i bambini in percorsi progettuali che li riguardano. La letteratura recente sulla scuola dell'infanzia – non solo in Italia, ma anche e soprattutto a livello internazionale – segnala ad esempio un incremento di documentazioni che illustrano esperienze molto variegate e tutte rivolte a incentivare la partecipazione dei bambini a esperienze di dialogo/discussione con altri.

Non mancano oggi esperienze significative in questa prospettiva, alcune maggiormente documentate (ad esempio Muntoni, 2005, Vallario, 2009), tra le quali appare interessante richiamare ad esempio la Philosophy for Children (Santi, 1995, 2005), definita come *"curricolo per imparare a pensare"*, che nell'intento di stimolare i bambini a produrre un "pensiero filosofico" valorizza il dialogo tra pari, alla presenza di una regia dell'adulto, utilizzando una lettura-stimolo che nel dialogo permette l'acquisizione di competenze conversazionali, riflessive e meta-riflessive. Queste esperienze sembrano rispondere da un lato alla diffusione di una nuova immagine di bambino e di una nuova cultura dell'infanzia, molto approfondita in anni recenti anche in ambito sociologico dalla nuova sociologia dell'infanzia (Corsaro, 1997) – temi radicati peraltro nella tradizione di pedagogia dei servizi per l'infanzia italiani (es. Reggio Children: Edwards, Gandini, Forman, 1993; Filippini, Vecchi, 1995), nella quale anche i più piccoli sono considerati soggetti attivi e competenti con il diritto di partecipare da protagonisti a tutti i processi che riguardano la loro vita, da cui nasce un interesse da parte del mondo adulto verso il pensiero e il punto di vista reale del bambino, percepito come soggetto attivo e competente circa la sua esistenza, con il diritto alla partecipazione ai processi che lo riguardano. Dall'altro, la

presenza di queste “esperienze discorsive”, sembra essere il prodotto della consapevolezza da parte degli adulti che per realizzare e rispondere all’immagine e alle esigenze di questo “nuovo” bambino, che oggi ha bisogno di possedere competenze e strumenti idonei ad affrontare i temi, la complessità, la diversificazione e la globalità della realtà in cui si trova a vivere, è importante offrirgli la possibilità di dare senso al mondo, di esprimere le sue idee, di essere ascoltato in modo autentico, di confrontarsi con altri soggetti e parlanti (anche di altre madrelingue), di acquisire le competenze linguistiche e argomentative necessarie per far fronte alla complessità della realtà che egli stesso contribuisce a costruire.

Si tratta di competenze linguistiche, comunicative, cognitive e sociali che comprendono la capacità di sviluppare e di appropriarsi di un pensiero critico e creativo, di rispettare il punto di vista altrui, la capacità di esprimere e sostenere la propria posizione, l’apertura alla mediazione. Obiettivi tra l’altro contenuti e sollecitati anche nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell’Infanzia (2007, 2012) e dunque necessario oggetto di attenzione in prospettiva pedagogica e non da ultimo di progettazione.

Il rischio che, tuttavia, si intravede in queste esperienze è che l’attenzione al “parlare insieme” e alle dimensioni pedagogico-didattiche che questo richiama, rimanga chiuso entro i confini stabiliti da specifiche attività “laboratoriali”, come “l’ora di filosofia”, il “tempo del cerchio”, lo “spazio del pensiero” e dunque segregato a momenti dedicati al parlare, mettendo in secondo piano la pervasività e in un certo senso il potere implicito di quella pratica discorsiva che *naturalmente* colora e attraversa la vita dei bambini e delle bambine nei contesti per l’infanzia e che più facilmente sfugge alla riflessione e alla ricerca. Anche il ruolo dell’adulto sembra sullo sfondo: l’analisi di queste esperienze evidenzia una centratura sul ruolo dei bambini-attori e parlanti attivi costruttori di esperienze di dialogicità, mentre l’adulto – che pure è attore-protagonista e artefice/costruttore di questi laboratori di dialogo – sembra rimanere in disparte, con la conseguenza di un’assenza di problematizzazione o pensiero pedagogico su come trasformare l’azione dell’adulto in atto educativo consapevole. Trattandosi di esperienze documentate dal basso, più facilmente le insegnanti trascrivono le parole dette dai bambini, intese quale espressione dei loro pensieri e saperi, tralasciando le parole dell’adulto che hanno sollecitato tali verbalizzazioni. Sembra mancare da questo punto di vista una riflessione puntuale sul ruolo dell’insegnante, sulle modalità che sollecitano tali produzioni verbali e sulla loro natura eminentemente interattiva e dialogica, cioè una consapevolezza critica sul fatto che tali parole, all’interno del contesto interattivo in cui si trovano, acquisiscono significato in relazione a quelle di altri e sono costruite in tali interazioni e da queste influenzate, più che essere la

manifestazione trasparente delle idee del soggetto, come le prospettive precedenti alla svolta discorsiva e costruttivista le interpretavano. Ciò vale anche per esperienze educative d'eccellenza – quali in Italia ad esempio le documentazioni di ciò che accade nelle scuole di Reggio Emilia che, da questo punto di vista e non solo, hanno fatto da nave scuola e modello per esperienze di educazione prescolastica sia a livello nazionale, sia internazionale – dove l'azione è basata su una pedagogia attiva-partecipativa e fortemente influenzata dai paradigmi teorici del socio-costruttivismo e socio-culturali e dove tuttavia a volte la problematizzazione della qualità degli interventi verbali dell'adulto resta più sullo sfondo.

Se dunque il linguaggio ha un ruolo fondante per i processi educativi, a diversi livelli, e se è dal suo uso da parte dell'adulto che dipendono in larga parte le opportunità discorsive e dunque di apprendimento sperimentabili dai bambini, allora l'approfondimento e lo studio descrittivo di ciò che l'adulto fa, concretamente, con le parole, insieme ai bambini nei contesti rappresenta un oggetto di attenzione e di ricerca pedagogica che oggi – in contesti sempre più complessi da un punto di vista culturale e multi-linguistico - non può più essere lasciato sullo sfondo e affidato alla casualità e al buon senso.

In questa direzione si è sviluppata la ricerca che si illustrerà in questa tesi che ha provato a indagare questa dimensione discorsiva specifica della scuola dell'infanzia mettendo a fuoco, in una prospettiva di ricerca sul campo etnografica-qualitativa, il comportamento verbale dell'insegnante nell'interazione con i bambini in alcune scuole dell'infanzia. La ricerca ha approfondito in particolare la *qualità* degli interventi verbali dell'adulto e la sua eco sull'esperienza discorsiva del gruppo di bambini, lasciandosi guidare dai costrutti teorici propri dei paradigmi epistemologici socio-costruttivista e socioculturale secondo i quale il linguaggio a scuola è il luogo di costruzione e produzione *naturale* di processi educativi, di socializzazione e di apprendimento fondanti per lo sviluppo umano. Lo studio costituisce un tentativo di avvicinamento in prospettiva pedagogica a quella dimensione fondante, quanto spesso implicita, che caratterizza la cultura discorsiva dei contesti educativi prescolastici e che *naturalmente* pervade la vita dei bambini e delle bambine nella scuola dell'infanzia e che oggi – più che mai - necessita di essere "fermata e studiata" perché si possano avviare processi di riflessione critica sugli intrecci tra uso del linguaggio, costruzione di cultura (significati) e processi di sviluppo e apprendimento, ponendo l'accento non solo all'acquisizione di competenze linguistiche e comunicative - tema già molto discusso in letteratura - ma anche sociali, cognitive e meta-cognitive.

La tesi si articola in due parti, ciascuna composta da due capitoli. La prima parte costituisce lo sfondo teorico del lavoro di ricerca, e illustra le prospettive teoriche e i paradigmi epistemologici presi a riferimento per "osservare e descrivere le interazioni discorsive" nei contesti per l'infanzia.
La seconda parte introduce e descrive invece la ricerca condotta in alcune scuole dell'infanzia milanesi, ripercorrendo le motivazioni, gli obiettivi, il disegno metodologico e le procedure di analisi dei dati. Questa parte si conclude con la presentazione e la discussione critica dei risultati emersi.

Più nello specifico, il *primo capitolo* illustra le prospettive teoriche multidisciplinari in cui la ricerca si inscrive e che, da diverse angolature - filosofica, sociologica, antropologica, psicologica e pedagogica - hanno preso in considerazione il tema del linguaggio *come struttura portante* dei contesti sociali, incoraggiando la riflessione attorno al suo uso nei contesti specifici e concreti delle scuole dell'infanzia. A partire dall'evoluzione degli studi sul linguaggio e dal passaggio da un paradigma lineare a un paradigma circolare e inter-attivo, che pone al centro l'attività condivisa nel processo di costruzione del discorso, vengono illustrate alcune prospettive teoriche e metodologiche significative per studiare la qualità delle interazioni discorsive tra adulti e bambini nei contesti educativi prescolastici. Sono in particolare prese in considerazione le prospettive pragmatiche sul linguaggio "come azione" (Teoria Pragmatica - Levinson, 1983) nonché i paradigmi che assumono tale posizione (Wittgenstein, 1953; Austin, 1962; Searle, 1969; Grice, 1978; Bateson, 1972; Watzlawick et al., 1967) e che offrono un punto di vista teorico prezioso da cui guardare – anche da prospettive disciplinari diverse (dalla sociologia, all'antropologia fino alla pedagogia) - che cosa fanno le insegnanti con il linguaggio nei contesti di vita quotidiana.
A partire da questi contributi teorici vengono così illustrate alcune prospettive socio-antropologiche sul linguaggio e i loro sviluppi più attuali. Sono in particolare delineate l'etnografia della comunicazione (Hymes, 1974) e del parlare quotidiano (Duranti, 1992), l'etnometodologia (Garfinkel, 1967), le prospettive di analisi della conversazione e del discorso e le loro evoluzioni, che ricomprendono un meticciamento di prospettive e metodi, insieme alla connessione con l'interesse verso i processi di sviluppo e apprendimento, che hanno portato alla nascita e allo sviluppo di ricerche sulle interazioni verbali tra insegnanti e bambini nei contesti educativi, in particolare nella scuola.

Particolare attenzione è riservata alla presentazione critica della prospettiva socio-costruttivista e culturale sul linguaggio e i processi di sviluppo (Mead 1934; Vygotskij 1934, 1960; Leont'ev, 1978; Wertsch, 1985, 2008; Rogoff, 1990; Bruner, 1990, 1996; Cole, 1996) che ha dato una spinta significativa agli studi sul nesso tra linguaggio, pensiero e apprendimento, e si è ad essi intrecciata mostrando come il linguaggio sia un potente mezzo della mediazione dei processi di crescita e acquisizione di conoscenze e competenze, a diversi livelli. Nel capitolo vengono esplorate le connessioni tra questi paradigmi e la pedagogia dell'infanzia e dei contesti educativi: vengono ripresi i contributi offerti dall'attivismo (Dewey, 1915, 1916; Cousinet, 1949; Freinet, 1967) e dal costruttivismo interazionista (Piaget, 1923, 1924). Successivamente vengono illustrati i tratti caratteristici della teoria vygotskijana (Vygotskij, 1934, 1960, 1978) e dei suoi sviluppi in chiave culturale (Leont'ev, 1978), entro cui il linguaggio assume un ruolo peculiare nel mediare i processi di sviluppo cognitivo, mostrando il nesso tra interazioni verbali e costruzione di processi di pensiero. L'ulteriore evoluzione in direzione culturale della teoria, pregnante in prospettiva educativa (Bruner, 1990, 1996), evidenzia in particolare il nesso tra interazioni verbali e processi di significazione dell'esperienza, di co-costruzione di saperi e senso, segnalando così come l'interazione verbale sia il luogo stesso della concretizzazione dei processi educativi. Entro queste prospettive il contesto della scuola dell'infanzia viene reinterpretato in chiave culturale quale luogo di costruzione condivisa di una cultura "scolastica" mediata dall'interazione verbale.
Viene così posta attenzione al ruolo che in queste teorie assume in particolare l'adulto, in quanto soggetto "esperto" che guida il bambino nell'appropriazione degli strumenti culturali, compreso il linguaggio, attraverso la sua azione di *scaffolding* (Wood et al. 1974) nella Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1960). La più recente reinterpretazione di tali costrutti in quello della "partecipazione guidata" (Rogoff, 1990, 2003) offre la possibilità di orientare in chiave culturale tali processi, delineando il ruolo reciproco di adulti e bambini ed introducendo nella riflessione la prospettiva della "socializzazione linguistica" (Ochs, 1986, 2006), utile ad illustrare i processi di apprendimento del linguaggio e tramite il linguaggio. Infine, vengono analizzati i costrutti dell'intersoggettività (Trevarthen, 1974, Rommetveit, 1985, Hundeide, 1988, Wells, 1983, Wertsch, 1998) e dell'alterità (conflitto) (Perret-Clermont, 1979, Doise, Mugny, 1981; Carugati, Selleri, 1996) quali meccanismi alla base della costruzione ed evoluzione di discorsi condivisi tra adulti e bambini anche nei contesti educativi.
A partire da questo quadro teorico di riferimento, il *secondo capitolo* approfondisce in particolare il ruolo dell'adulto nell'interazione verbale con i bambini nei contesti della prima infanzia, illustrando le modalità discorsive entro cui esercita il suo ruolo (la cui fondatività è

giustificata teoricamente dalle prospettive epistemologiche illustrate in precedenza) ed avviando una riflessione pedagogica intorno ad alcuni elementi significativi dei suoi concreti comportamenti verbali. Dopo aver delineato la caratteristica intrinsecamente asimmetrica della relazione e delle interazioni tra insegnante e bambino (Bateson, 1976; Watzlawick et al. 1978, Orletti, 2000), assumendola come risorsa per l'esercizio dei suoi compiti educativi (Tomasello, 1999; Wells, 2007; Molinari, 2010), anche entro una (ri)-significazione di quella strutturazione a tripletta (IRE o IRF, Sinclair, Couthard, 1975; Cazden, 1988) tradizionalmente interpretata in senso restrittivo, vengono illustrati, accorpandoli in tre dimensioni, i caratteri peculiari con cui l'adulto può esercitare il suo ruolo nelle interazioni discorsive con i bambini determinandone la "qualità", in relazione con le opportunità interattive, conversazionali ed esperienziali offerte in tal modo ai bambini. Le tre dimensioni: interattiva, strategica, semantica, che riprendono quelle che le ricerche mostrano essere determinate dal ruolo dell'adulto e determinanti per le l'esperienza e le opportunità di apprendimento offerte ai bambini, sono illustrate facendo particolare riferimento alle ricerche sulle interazioni verbali sviluppate in ambito educativo, in particolare nei contesti scolastici, prestando particolare attenzione a quelle specificatamente rivolte alla scuola dell'infanzia. Questi contenuti saranno poi presi a riferimento e *lente* teorica-metodologica per analizzare e interpretare alcuni "eventi discorsivi" significativi osservati nelle scuole coinvolte nella fase empirica della ricerca.

Nel *terzo capitolo* viene presentata e discussa la ricerca condotta sul campo, la sua articolazione e realizzazione. Sono esplicitate le premesse e gli obiettivi che ne hanno orientato la realizzazione, sono descritti il contesto e i soggetti coinvolti, le fasi in cui si è articolato il percorso, insieme al metodo che lo ha caratterizzato. Di quest'ultimo vengono tratteggiate sia le prospettive epistemologiche di fondo, sia gli strumenti utilizzati. Vengono infine presentate le linee di metodo impiegate per l'analisi dei diversi dati raccolti nei contesti, che come già specificato riprendono gli approfondimenti contenuti nel terzo capitolo.

Il *quarto capitolo*, volto ad illustrare e discutere i dati emersi dalla rilevazione sul campo, si compone di tre sezioni, ciascuna dedicata alla presentazione e rielaborazione critica dei dati, sia narrativi che osservativi, rilevati nelle tre fasi in cui si è articolata la ricerca empirica. La modalità di presentazione dei dati intende dar conto dello sviluppo della ricerca, focalizzando l'attenzione sui tre nuclei, nel farsi della ricerca fortemente intrecciati, sui quali questa si è articolata: osservazioni, interviste, analisi in profondità. Tale intreccio è restituito nella parte finale del lavoro, in cui un paragrafo conclusivo delinea gli elementi più significativi emersi dalla ricerca, insieme alle prospettive di possibile approfondimento future, anche di carattere formativo.

PRIMA PARTE

Quadro teorico

CAPITOLO 1

IL LINGUAGGIO MEDIATORE DEI PROCESSI EDUCATIVI E DI SVILUPPO: PROSPETTIVE TEORICHE DI RIFERIMENTO

1.1 Premessa

In questo capitolo saranno illustrati e discussi i principali paradigmi teorici che fanno da sfondo e orientano il dibattito pedagogico contemporaneo sul rapporto tra linguaggio e processi educativi nei contesti per l'infanzia.

Nella prima parte del capitolo, delineando il passaggio da un'idea lineare di comunicazione verbale a una inter-attiva e contestuale, partendo dall'illustrazione di una prospettiva pragmatica (Levinson, 1983), che evidenzia una concezione del linguaggio come "azione" (Wittgenstein, 1953; Austin, 1962; Searle, 1969; Bateson, 1972; Watzlawick et al., 1967) si farà riferimento alle prospettive teoriche che, pur da prospettive epistemologiche e disciplinari diverse (filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia) si sono occupate del tema del linguaggio e della comunicazione verbale anche in relazione ai processi educativi.

Saranno illustrate alcune prospettive socio-antropologiche sul linguaggio, in particolare l'etnografia della comunicazione (Hymes, 1974) e del parlare quotidiano (Duranti, 1992), l'etnometodologia (Garfinkel, 1967) e le prospettive di analisi del discorso e della conversazione che, nei loro sviluppi più recenti, hanno contribuito a diffondere un modello teorico centrato sull'analisi delle interazioni discorsive intese quali "pratiche sociali" situate, determinanti per la vita degli individui nella comunità.

In questa prospettiva, che attraversa il dibattito contemporaneo su questi temi nei diversi ambiti delle scienze umane e sociali, il linguaggio perde le sembianze originarie di "medium trasparente" per essere riconosciuto – a tutti gli effetti – come una forma di azione e costruzione sociale, uno strumento che le persone usano per adempiere a specifici scopi interazionali, situati, con delle proprietà che possono essere descritte e analizzate in modo sistematico.

'Dire è fare' sembra essere il 'filo rosso' che accomuna questa tradizione teorica, profondamente ancorata alle teorie sociolingustiche da cui si sviluppa. Ad essa si intreccia la prospettiva socio-

costruttivista e culturale, stimolando la crescita di un'ampia tradizione di studi sulle interazioni verbali e sul discorso in classe, rispetto alla quale verranno delineati gli sviluppi essenziali.

Nella seconda parte del capitolo saranno illustrati i paradigmi teorici che, nell'ambito della tradizione teorica del socio-costuttivismo (Mead, 1934; Vygotskij, 1934, 1960, 1978) e dei suoi più recenti sviluppi culturali (Leont'ev, 1975, Bruner, 1990, 1996), hanno approfondito i nessi tra linguaggio e processi di apprendimento e di sviluppo nelle prime età, diffondendo un approccio teorico sul linguaggio quale strumento semiotico centrale per la costruzione di processi di apprendimento, di sviluppo e di socializzazione "situati" e di qualità. La prospettiva socio-costruttivista e culturale accorda infatti centralità ai processi di sviluppo e di apprendimento intesi quali processi sociali "situati", costruiti nelle interazioni con l'ambiente e con gli altri, grazie alla mediazione degli strumenti semiotici messi a disposizione dalla cultura tra cui il linguaggio risulta essere fondamentale. Tale prospettiva sarà delineata prendendo dapprima in considerazione le sue matrici-teoriche originarie, il costruttivismo interazionista (Piaget, 1923, 1924) e il movimento dell'attivismo (Dewey, 1915, 1916; Cousinet, 1949; Freinet, 1967), per poi proporre una rassegna sulle più recenti argomentazioni teoriche sui nessi tra interazioni discorsive, costruzione di conoscenze, processi cognitivi e processi culturali, che riconoscono e assegnano centralità al ruolo dell'adulto per la costruzione di ambiti di discorso di qualità per lo sviluppo dei bambini. Saranno in particolare illustrati i costrutti teorici dello scaffolding (Wood et al. 1976) e della Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1934), insieme alla recente rivisitazione in chiave culturale della Partecipazione Guidata (Rogoff, 1990) e al processo di "socializzazione linguistica" (Ochs, 1986, 2006), quelli dell'intersoggettività e dell'alterità con il correlato meccanismo del conflitto socio-cognitivo, efficaci nel descrivere i processi che sono alla base della costruzione del discorso e del ragionamento condiviso. Particolare attenzione sarà altresì rivolta a passare in rassegna i nessi tra queste correnti teoriche e le riflessioni – più specificamente pedagogiche – sui nessi tra linguaggio e processi educativi.

Come è facile intuire, queste correnti hanno avuto un impatto significativo per il dibattito pedagogico sul linguaggio nei contesti educativi, e ciò sembra particolarmente vero per quanto riguarda la didattica e la riflessione sul discorso e il linguaggio nei contesti scolastici. Per ciò che concerne, invece, la dimensione prescolastica, sembra non sia altrettanto facile rintracciare una tradizione teorica altrettanto consolidata e agganciata a studi empirici significativi.

La centralità della dimensione del linguaggio nella riflessione sui processi educativi, comune e trasversale alle discipline psicologica, pedagogica (basti pensare alla tradizione fenomenologica e alla pedagogia attiva) e anche di psicologia dell'educazione, costituisce dunque una premessa

teorica fondante del lavoro che qui si presenta, che assegna e riconosce un ruolo attivo e centrale ai soggetti in età evolutiva protagonisti delle interazioni verbali viste e osservate nei contesti di sviluppo. Il modello teorico che fa da sfondo sottolinea dunque il carattere "dialogico" delle interazioni comunicative, contrastando la tendenza a isolare un singolo "atto" comunicativo da ciò che lo precede e lo segue e sposando – al contrario – una visione della comunicazione come costruzione di un significato (in parte) condiviso (Mantovani, 1995) per le situazioni che le persone sperimentano.

1.2 Dalla comunicazione lineare al discorso in interazione

Nell'ambito degli studi sulla comunicazione verbale si sono succeduti storicamente diversi modelli, cui si sono rifatti diversi approcci epistemologici, all'interno di differenti ambiti disciplinari, spesso intrecciati tra loro, quali la pragmatica linguistica, la filosofia del linguaggio, la psicologia, la sociologia, l'antropologia, la pedagogia, la cui evoluzione si è realizzata in un percorso lungo e complesso, intrecciato con lo sviluppo e l'affermazione di differenti paradigmi teorici e di ricerca: dal comportamentismo al cognitivismo, alla social cognition, al costruttivismo (cfr. Galimberti, 1992; Zani, Selleri, David, 1994).

Il primo modello di spiegazione della comunicazione, ormai ampiamente superato, può essere considerato quello "lineare", diffuso negli anni Trenta e Quaranta. Si tratta di un modello molto semplice, basato sulla logica dello stimolo-risposta, che prende in considerazione tre elementi uniti tra loro in modo unidirezionale: emittente-messaggio-ricevente. Secondo questo modello l'emittente codifica idee e sentimenti in un messaggio e lo invia, attraverso un canale (parole, scritti, ecc.), ad un ricevente. Nel tratto tra l'emittente e il ricevente una comunicazione efficace può essere disturbata da ciò che viene definito "rumore".[1]

Questa idea di linearità viene messa in crisi dall'introduzione del concetto di "feedback", con il quale si inizia a prendere in considerazione la reazione, la risposta, di colui che riceve il messaggio interpretandola come indicazione per l'emittente, che gli consente di capire se il suo messaggio è stato recepito e, se necessario, di apportarvi delle modifiche. La risposta del ricevente viene così interpretata come un'indicazione sul modo in cui sta procedendo la

[1] Il modello più importante sviluppato in questo ambito è quello di Shannon e Weaver (1949), che trae origine dalla teoria matematica di trasmissione dei segnali elettronici e si basa su cinque elementi disposti linearmente: fonte d'informazione, codificatore, canale di trasmissione, decodificatore, destinazione. Il modello lineare si basa sull'assunzione di una perfetta reversibilità e compatibilità delle operazioni di codifica e decodifica, che rendono possibile la comprensione.

comunicazione, sulla comprensione reciproca, sugli slittamenti di significato, sulla necessità di specificare meglio il contenuto. Questo permette di ridiscutere la comunicazione nei termini di un processo interattivo e dinamico. La comunicazione non è più solo qualcosa che va da un soggetto a un altro, ma prevede anche la direzione inversa. I messaggi vanno avanti e indietro tra le due parti e l'emittente può diventare ricevente durante la stessa interazione. In questa prospettiva, perché sia possibile una comprensione reciproca, è necessario che entrambi condividano, almeno in parte, un back-ground e delle conoscenze. Il loro "ambiente" (inteso non solo in senso fisico, ma anche della "storia" personale che i partecipanti portano nell'interazione) e le loro immagini mentali devono coincidere per realizzare una comunicazione ben riuscita, che eviti malintesi e fraintendimenti.

All'interno di questo modello possono essere ricomprese alcune prospettive e teorie sul linguaggio particolarmente interessanti per la prospettiva pedagogica, quali la pragmatica della comunicazione (Morris, 1938) e la Teoria degli Atti Linguistici (Austin, 1962; Searle, 1969). Gli interessi degli studiosi non sono più volti alla ricerca di un modello generale, bensì all'individuazione e definizione di singoli comportamenti comunicativi.

Nonostante le novità introdotte da queste prospettive, che permettono di considerare una seconda direzione della comunicazione, ne permane comunque una visione statica, con atti di comunicazione separati, con un inizio e una fine in momenti precisi, realizzati da persone individuali (Zani, Selleri, David, 1994). Viene trascurato l'aspetto della costruzione congiunta dei significati, quali azioni mutualmente riconosciute e comprese da entrambi gli interlocutori, che verrà invece preso in considerazione come elemento centrale dalle successive riflessioni elaborate in ambito psicosociale, attraverso l'elaborazione di modelli che tendono a sottolineare il carattere "dialogico" delle interazioni comunicative, assumendo che gli interlocutori sono contemporaneamente emittenti e riceventi durante l'interazione. Adottando una simile prospettiva diviene difficile isolare un singolo "atto" comunicativo da ciò che lo precede e lo segue e si incomincia ad elaborare una visione alternativa della comunicazione come costruzione di un significato (in parte) condiviso (Mantovani, 1995) per le situazioni che le persone sperimentano. La comunicazione diventa un processo in cui gli interlocutori creano una relazione interagendo l'uno con l'altro, contribuendo a creare congiuntamente il significato degli scambi e un progetto comunicativo comune. Non si tratta più di qualcosa che una persona fa ad un'altra, con uno scambio di ruoli continuo, ma di un processo che si co-costruisce insieme.

In particolare, a partire dagli anni Settanta le interazioni verbali e la conversazione ricevono una sempre crescente attenzione da parte delle scienze umane che considerano il mondo umano e

sociale come un oggetto di studio diverso da quello delle scienze naturali, partendo dall'assunto che le persone hanno criteri di interpretazione della realtà, regole di comportamento e convinzioni che esistono precedentemente a quelle di chi le studia e interagiscono con esse (Bonaiuto, Fasulo, 1998, p.227). Diverse discipline quali la sociologia, la psicologia, la psicolinguistica, la linguistica, la filosofia del linguaggio vengono contaminate da una "svolta interazionista" (Galotolo, Pallotti, 1999), "linguistica" o "discorsiva" (Bonaiuto, Fasulo, 1998), rivolgendo la loro attenzione allo studio dei fenomeni comunicativi nei contesti naturali, riconoscendo il ruolo primario del discorso rispetto ai processi psicologici e sociali. Fino a questa svolta al linguaggio era stato generalmente attribuito lo status di un "medium trasparente" per descrivere la realtà esterna o rivelare processi psicologici sottostanti, una finestra sulla mente o sul mondo, al massimo un po' "opaca", a causa di distorsioni che in qualche modo possono "deformare" quello che il soggetto dice o riporta a discapito di una rappresentazione fedele dello stato reale delle cose (Edwards, 1993). Con il cambio di prospettiva "*le pratiche e le produzioni discorsive concrete e ordinarie assumono interesse psicologico-sociale in se stesse, non in quanto mezzo per accedere ad altre entità (mondane o mentali che siano) ma piuttosto per l'azione costruttrice che hanno nei loro confronti"* (Bonaiuto, Fasulo, 1998, p.231). Il linguaggio diventa così oggetto di studio di per sé e non in quanto espressione visibile di supposti modelli mentali interni all'individuo, non ha più una semplice funzione descrittiva della realtà sociale e psicologica, ma è considerato esso stesso una forma di azione e costruzione sociale, uno strumento che le persone usano per adempiere a specifici scopi interazionali, situati, con delle proprietà che possono essere descritte e analizzate in modo sistematico.

Il discorso inizia cioè ad essere interpretato come pratica sociale quotidiana delle persone (Mininni, 2003), evidenziandone l'aspetto pragmatico, legato al fatto che "dire è fare". In questa prospettiva, il "*parlare come pratica sociale"*, diviene *"un elemento costitutivo primario dell'agentività umana ovvero del nostro fare e disfare nel mondo. Per il fatto di essere una* pratica*, il parlare non può essere considerato un'attività esclusivamente o fondamentalmente legata al parlante. Esso è sempre anche un'attività di più persone coinvolte in un'interazione. L'aggiunta dell'aggettivo* sociale *accanto a* pratica *va interpretata soprattutto come un riconoscimento dell'importanza dell'organizzazione delle attività in cui il linguaggio viene usato e tramite il quale quelle attività stesse possono realizzarsi e avere significato per chi vi partecipa"* (Duranti, 2003, p.45).

In questa prospettiva, emerge come significativo il concetto di partecipazione, che evidenzia il carattere interattivo del discorso, risultato dell'interazione sociale che si riflette nel discorso

stesso e contemporaneamente lo costruisce (Mantovani, 2008, pp.22-24). Il discorso non dipende solo da chi lo produce, ma anche dalla cooperazione degli altri, che non sono semplici ascoltatori, riceventi o destinatari di un messaggio, ma partecipanti e co-autori, co-costruttori del significato che il discorso assume nel corso dell'interazione in uno specifico contesto.

Il concetto di contesto si allarga e assume un altro ruolo, da elemento di sfondo, che pone restrizioni e vincoli alla realizzazione dei significati, diviene elemento prodotto e costruito dagli interlocutori stessi nel corso dell'interazione. Seguendo questa prospettiva, l'interazione comunicativa può essere analizzata come *"il risultato di un complesso intreccio di attività svolte da due o più soggetti che, interagendo, costruiscono congiuntamente il senso delle proprie azioni, sulla base di una disponibilità alla comunicazione e di un bagaglio di conoscenze comuni o comunque oggetto di negoziazione"* (Galimberti, 1992, p.57).

Tale prospettiva viene sviluppata in ambito sociologico a partire dalle prime formulazioni dell'Analisi della Conversazione e del Discorso (cfr., per quanto riguarda l'analisi della conversazione, Atkinson, Heritage, 1984; Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974; Schegloff, 1972; per quanto riguarda l'analisi del discorso, Antaki, 1994; Billig, 1987; Potter, 1996), secondo le quali il linguaggio diviene oggetto di studio non solo perché è l'evidenza di processi cognitivi individuali, ma in quanto costituisce una precisa forma di azione sociale, utilizzata per scopi interazionali (microsociali) e ideologici (macrosociali), che può essere descritta e analizzata in modo sistematico (Bonaiuto, Fasulo, 1998; De Grada, Bonaiuto, 2002). Questi approcci si allargano anche ad altre prospettive di ricerca, soprattutto in ambito antropologico, grazie a discipline quali l'etnografia della comunicazione (Hymes, 1964), l'etnometodologia (Garfinkel, 1967) e l'antropologia del linguaggio (Duranti, 1992, 1997), nelle quali un ruolo centrale è assegnato al contesto.

Ciò che accomuna tutti questi approcci, seppure con caratteristiche e limiti diversi *"è il riconoscimento della centralità della funzione comunicativa del linguaggio e dell'importanza dello studio di pratiche comunicative in contesto"* (Galotolo, Pallotti, 1999, p.12).

All'interno di questo quadro diverse prospettive appaiono significative per orientare una riflessione sull'uso del linguaggio da parte degli adulti nella scuola dell'infanzia e, anzi, sono esse stesse all'origine di questa riflessione, poiché mostrando la forza del linguaggio, degli scambi verbali, del discorso, nel fare e costruire qualcosa, con gli altri, nel contesto, rendono rilevante fare dei modi d'uso della parola nell'interazione con l'altro l'oggetto di attenzione di una prospettiva pedagogica che ha in sé sempre intenti trasformativi.

Nei prossimi paragrafi verranno illustrate alcune di queste prospettive teoriche delineandone i tratti essenziali e ritenuti significativi ai fini della nostra riflessione, consapevoli che la complessità e l'ampiezza degli argomenti non rendono possibile farne usa esposizione esaustiva.

1.2.1 La prospettiva pragmatica e l'idea del linguaggio come azione

Nello sviluppo agli approcci allo studio della comunicazione verbale un punto di svolta significativo è rappresentato dall'affermarsi del "punto di vista pragmatico", che rappresenta un orizzonte particolarmente significativo nell'ambito di una riflessione sull'uso del linguaggio nel contesto, dunque anche sul parlare tra insegnante e bambini nella scuola dell'infanzia, poiché consente di penetrare più a fondo nella comprensione della comunicazione sia nella pratica quotidiana, che in specifici ambiti istituzionali (Zani, Selleri, David, 1994, p.23). Si potrebbe dire che è proprio a partire da una tale prospettiva che diviene significativo approfondire ciò che "si fa con le parole" in classe.

È praticamente impossibile dare una definizione univoca di cosa sia la "pragmatica", se si pensa che solo Levinson, nel suo volume del 1983, propone un'analisi critica di ben quattordici definizioni del termine. Genericamente la si definisce come *"teoria dell'uso linguistico"*, tuttavia all'interno di tale definizione si possono delineare differenti interpretazioni. L'uso moderno del termine si fa risalire al filosofo C. Morris (1938) che, basandosi su un modello strumentale del linguaggio (Duranti, 1992, p.31) ha caratterizzato la pragmatica come *"scienza della relazione dei segni coi loro interpreti'* (Morris, 1938, p. 30), dunque come studio del rapporto tra segni e comportamento, tra forme linguistiche, loro produttori e loro contesti d'uso, in definitiva lo studio dell'uso che del linguaggio fa il parlante.[2] Al di là delle differenti definizioni, ciò che appare interessante per il presente studio, è il fatto che il punto di vista pragmatico sul linguaggio mette in evidenza come esso sia uno strumento di comunicazione e, soprattutto, di *azione sociale*. L'approccio pragmatico sposta infatti l'attenzione dall'analisi della struttura del sistema di comunicazione, all'atto concreto e contingente di comunicazione, interpretando la comunicazione come azione sociale e come fare. Esso evidenzia che se si riduce l'analisi della

[2] Rielaborando le idee del fondatore della semiotica Peirce (1931-35), Morris ha ripartito il fenomeno del linguaggio quale sistema di segni convenzionali (semiotico), in tre aree specifiche e complementari: *pragmatica, semantica, sintattica*. Ciascuna di esse individua e studia con approcci differenziati gli aspetti che caratterizzano i segni linguistici: ovvero il rapporto tra segni e comportamento cioè l'uso che del linguaggio fa il parlante (pragmatica), il rapporto tra segni e significato, dunque tra l'espressione verbale e la realtà extralinguistica, gli oggetti (semantica) e il rapporto tra segni, le loro relazioni formali, le regole della loro combinazione (sintattica). Secondo Levinson dopo l'introduzione di questa tricotomia il termine è stato usato in due modi distinti: il primo riprende quello proposto da Morris applicandolo anche allo studio della psicopatologia della comunicazione (Bateson 1972, Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967), il secondo ne restringe il significato indicando lo studio degli aspetti della lingua che esigono il riferimento agli utenti della lingua stessa (Carnap, 1938) (Cfr. Zani, Selleri, David, 1994).

comunicazione al solo studio dei suoi prodotti (il segno, il codice, i significati) si finisce per prendere in considerazione entità cristallizzate e statiche, mentre la comunicazione è un processo, è azione tra due o più partecipanti, tanto che "il dire è fare" diventa il motto della pragmatica, *"attenta al modo in cui si costruisce la cooperazione verbale tra le persone"* (Anolli, 2002, p.10). Assume così importanza il rapporto parlante-ascoltatore, attore-pubblico, che *"invoca una prospettiva intersoggettiva al costituirsi dei significati e dell'agire sociale nell'interazione linguistica stessa"* (Duranti, 1992, p.31).

Pensare al linguaggio nel suo uso, come azione intersoggettiva in un contesto, rappresenta un orizzonte con cui è interessante confrontarsi, sebbene intorno ad esso vi sia un ampio dibattito critico, poiché permette di superare il tradizionale modo di intendere la comunicazione come codifica, trasmissione e decodifica di messaggi, spostando l'attenzione verso la forza che hanno gli enunciati nel compiere azioni con le parole e nel produrre così effetti sul destinatario o sul contesto dell'interazione (Sbisà, 1999, rev.2005, p.1). Ciò permette di prestare attenzione al rapporto tra i testi verbali che osserviamo e raccogliamo e i loro produttori, l'occasione o evento di cui sono stati prodotti e che, a loro volta, hanno contribuito a definire (Duranti, 1992, p.31).

Si tratta dunque di una prospettiva particolarmente significativa in ambito educativo, che sostiene la riflessione sul comportamento verbale degli adulti, educatori e insegnanti, che quotidianamente, anche attraverso le parole, "fanno qualcosa" nei contesti, insieme ai bambini.

Esula dagli obiettivi di questo lavoro analizzare nel dettaglio le diverse prospettive e teorie che si rifanno a questa idea, ma può essere utile riprenderne e ricordarne alcune che si ritengono particolarmente significative per una riflessione sull'uso del verbale in ambito educativo, mettendone in luce alcuni concetti chiave.

La prima prospettiva pragmatica da cui non si può prescindere in ambito educativo è quella del gruppo di studiosi afferenti alla scuola conosciuta come "Scuola di Palo Alto", in particolare Gregory Bateson (1972) e Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin e Don D. Jackson (1967). Si tratta di una prospettiva sviluppata nell'ambito delle scienze psicologiche che ha permesso di evidenziare come la comunicazione entra nell'esistenza del soggetto, dei gruppi e delle istituzioni non solo attraverso processi di significazione, trasformazione delle informazioni e connessione interpersonale, ma anche come *"dimensione intrinseca che fonda ed esprime l'identità personale e la posizione sociale di ogni soggetto"* (Anolli, 2012, p.33). Fra i primi a introdurre questi aspetti Bateson (1972) evidenzia come gli individui non possono non comunicare, ma "sono in comunicazione". Non semplicemente prendono parte o si mettono in comunicazione, ma attraverso e nella comunicazione costruiscono, alimentano e mantengono la

"rete di relazioni" in cui sono immersi e che contemporaneamente contribuiscono a creare, mettendo in gioco se stessi e la propria identità.

In particolare, partendo da un concetto di comunicazione circolare, inserita in un sistema, Bateson evidenzia l'importanza del feed-back come necessario per mantenere le condizioni di equilibrio del sistema stesso, ma anche per il suo mutamento. Analizzando la comunicazione nei sistemi familiari, mostra come ogni atto comunicativo è composto da due livelli: il livello della notizia, ossia del contenuto, dell'enunciato, che viene definito come "livello della comunicazione" e quello di comando, cioè l'indicazione per l'interlocutore su come intendere tale contenuto, definito come "livello meta comunicativo" (cioè una comunicazione sulla comunicazione). La metacomunicazione offre dunque un quadro, la "cornice" (o frame), in base al quale interpretare il messaggio. Questo perché il sistema di comunicazione opera all'interno di un contesto, alla luce del quale ciò che avviene nell'interazione assume uno specifico significato.

In questo modo l'attenzione viene spostata dalle informazioni e dai contenuti alla "relazione interpersonale" che si crea tra due o più interlocutori nel momento in cui comunicano tra loro. La comunicazione viene interpretata come il tessuto che crea, mantiene, modifica e rinnova i legami tra i soggetti (Anolli, 2012, p.34). Mentre comunicano i soggetti definiscono contemporaneamente, continuamente e reciprocamente, se stessi e l'altro, insieme alla natura e alla qualità della loro stessa relazione. I modelli e i processi di comunicazione contribuiscono così in modo sostanziale a creare un tipo specifico di relazione tra i partecipanti, che può assumere svariate forme in grado di rispondere alle loro esigenze psicologiche. Bateson individua in particolare due modelli di base: la relazione simmetrica e quella complementare, entro cui, in modo flessibile e costantemente negoziato si stabiliscono i reciproci ruoli.[3] In ambito educativo

[3] Le analisi svolte da diversi studiosi della comunicazione umana (Bateson, 1976; Watzlawitck et al., 1967) hanno permesso di individuare alcuni modelli di interazione e relazione che possono che possono essere ritenuti validi per ogni comunicazione tra soggetti. Essi descrivono le modalità di rapporto tra duo o più parlanti sulla base della posizione che ciascuno tende ad occupare nell'interazione con l'altro. Sono così state definite due grandi categorie: simmetria e asimmetria o complementarietà. Il tratto caratteristico della relazione simmetrica è l'uguaglianza; ciascuno dei due partner tende a rispecchiare il comportamento dell'altro, i due si percepiscono come uguali e si riconoscono l'un l'altro uguali poteri decisionali, uguali diritti, doveri e conoscenze. La simmetria viene definita stabile quando l'interazione si trasforma in una cooperazione attiva con accettazione non competitiva dell'altro. La relazione asimmetrica, o complementare, è invece basata sulla differenza ed è caratteristica tra persone diverse per età, ruolo, autorità, ecc. In essa i due partner assumono posizioni reciproche o complementari, caratterizzate dal fatto che uno dei due assume una posizione dominante o preminente, superiore o *one-up*, mentre l'altro una subalterna, secondaria, inferiore o *one-down*. La complementarietà viene definita stabile quando la disuguaglianza è evidente e viene accettata come necessaria per lo svolgersi di un'esperienza. Una relazione asimmetrica non è generalmente imposta da un interlocutore agli altri, ma si sviluppa attraverso una comune accettazione di posizioni, ruoli, competenze. Entrambi i membri partecipano attivamente alla realizzazione di un rapporto complementare e asimmetrico, comportandosi ciascuno in un modo che presuppone il comportamento dell'altro. Entrambi i modelli relazionali raramente si mantengono nel corso di un'interazione, poiché si assiste piuttosto a una prevalenza di un modello o di un altro, con possibili episodi di competitività (competizione simmetrica verso one-up o verso one-down, competizione asimmetrica verso one- up e la simmetria o verso one-down e la simmetria). Il rapido passaggio da un

la definizione della relazione tra insegnante e bambini, come si vedrà in modo più approfondito nel secondo capitolo,[4] è di tipo complementare e ciò richiama alla responsabilità dell'adulto nella definizione della relazione con i bambini.

I temi introdotti da Bateson sono ripresi da Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) in un famoso testo intitolato *"Pragmatica della comunicazione umana"*, nel quale vengono analizzati, appunto, gli effetti pragmatici, cioè comportamentali, della comunicazione. Ciò che appare particolarmente significativo per un approfondimento sull'uso del linguaggio nella scuola dell'infanzia è l'aspetto relazionale messo in evidenza da questi studiosi, quale effetto delle interazioni verbali, che mette in gioco la possibilità per il bambino di sentirsi riconosciuto dall'adulto o, al contrario, intrappolato in una comunicazione ambigua o mistificante che mette in pericolo il suo benessere emotivo e la sua possibilità di azione.

In questa direzione sono particolarmente significativi due, dei famosi cinque assiomi[5] elaborati dagli studiosi,[6] che evidenziano l'esistenza di due piani della comunicazione, già evidenziati da Bateson, che hanno effetti congiunti. Innanzitutto il secondo assioma, che afferma che "*Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione."* (p.46). Con questa regola, riprendendo la distinzione operata da Bateson, gli autori intendono indicare che in uno stesso messaggio sono

---

modello all'altro alla ricerca di un equilibrio soddisfacente e rispondente alle esigenze dei singoli partecipanti è ciò che dà fluidità alla relazione permettendo a ciascuno di raggiungere una stabilità in cui trova spazi per vivere intensamente le esperienze comuni e per manifestare la propria creatività e originalità (Belacchi, Gobbo, 2004).

[4] Cfr. cp.2, par.2.2.

[5] I cinque *assiomi della comunicazione umana*, definiscono cinque proprietà o modalità di funzionamento della comunicazione che hanno implicazioni interpersonali e implicano patologie e disturbi che possono portare a dei fallimenti comunicativi. Si tratta di affermazioni basilari della teoria, che identificano regole della comunicazione che governano l'interazione, di cui i parlanti non devono avere necessariamente consapevolezza e che non vengono dimostrate empiricamente. (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1964, p.35).

[6] Gli altri assiomi sono ugualmente importanti, ma in considerazione della loro conoscenza e diffusione e degli obietti di questo lavoro si accennano brevemente qui di seguito. Il primo assioma si riferisce all'impossibilità di non-comunicare ed è strettamente legato all'idea di comunicazione come comportamento e comportamento come comunicazione che sta alla base di tutta la teoria. *"Se si accetta che l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi, non si può non comunicare. L'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti il valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro."* (p.41). Stando così le cose si ha comunicazione sempre, a prescindere dall'intenzionalità dei soggetti e dalla loro comprensione reciproca. Il terzo assioma introduce il concetto di "punteggiatura" delle sequenze di comunicazione, da cui fa dipendere la natura della relazione tra i comunicanti. Prendendo in esame l'interazione, cioè lo scambio di messaggi tra comunicanti, gli autori recuperano il concetto di "punteggiatura della sequenza di eventi" di Bateson e Jackson che si riferisce al punto di vista dei soggetti sulla natura di stimolo, risposta e rinforzo di un evento. In una lunga sequenza di scambi, le persone coinvolte possono "punteggiare" gli scambi in modi diversi, tali per cui sembrerà che uno o l'altro abbia preso l'iniziativa o si trovi in posizione di dipendenza. La punteggiatura, "organizzando" gli scambi comunicativi, definisce la natura della relazione tra i comunicanti, ed è per questo vitale per le interazioni. Gli autori evidenziano come la cultura permetta di condividere molte convenzioni sul modo di punteggiare gli eventi comunicativi organizzando sequenze interattive comuni e importanti. Un disaccordo su come punteggiare una sequenza di eventi sta alla base di molti conflitti di relazione, che si possono cristallizzare nel momento in cui ciascuno dei comunicanti persiste nella sua punteggiatura senza prendere in considerazione possibilità differenti.

compresi due aspetti: il primo è definito aspetto di "notizia" ed è dato dal contenuto, dall'informazione che viene veicolata, il secondo, che viene definito di "comando", si riferisce a come deve essere assunto quel dato messaggio e quindi, in definitiva, al tipo di relazione tra i comunicanti. Il primo aspetto trasmette dati, il secondo il modo in cui tali dati devono essere assunti, interpretati. Nel secondo caso si ha dunque una "metacomunicazione", che dice qualcosa della comunicazione stessa. Il quarto assioma specifica che generalmente le informazioni sui contenuti vengono trasmesse con un modulo numerico, rappresentato dal lessico e dalla sintassi, dalle convenzioni arbitrarie mediante le quali sono denotati oggetti, cose, concetti; mentre il modulo "analogico", che può essere ricondotto alla comunicazione non verbale, serve a designare l'aspetto di relazione, il che cosa si rappresenta, ad un metalivello.

La capacità di metacomunicare non solo è alla base di una comunicazione efficace, ma è anche collegata al problema della consapevolezza di sé e degli altri, poiché le confusioni tra livello comunicativo e metacomunicativo possono creare paradossi da cui è difficile trarsi in salvo, il più diffuso dei quali è il doppio legame, osservato anche in contesti scolari, in particolare nell'ingiunzione del "sii spontaneo", evidenziata da Laing (Lumbelli, 1987, pp.105-145). La definizione del sé e dell'altro si gioca a livello relazionale, non solo a livello di contenuto, grazie in particolare a comportamenti di *conferma* della definizione che l'altro offre di sé nell'interazione comunicativa. Accanto ad essi vi possono però essere comportamenti di *rifiuto* di tale definizione, che comunque presuppongono un riconoscimento, seppur limitato, di quanto si sta rifiutando, offrendo comunque all'altro la possibilità di definirsi, ma anche comportamenti, molto più pericolosi, di *disconferma*, con i quali viene veicolato all'altro il messaggio: "tu non esisti", senza nemmeno prendere in considerazione la comunicazione realizzata. In questa direzione è stato evidenziato il valore del feed-back offerto ai bambini dall'insegnante, anche in contesti prescolari, nei quali i bambini sono a un livello evolutivo in cui *"si compiono le premesse più importanti per il futuro caratteriologico e cognitivo di ogni persona"* (Lumbelli, Mantovani, 1987, p.154). Sebbene non sia tra gli intenti di questo lavoro guardare nel dettaglio alle interazioni verbali tra adulti e bambini nella scuola dell'infanzia dal punto di vista psicologico e relazionale, in riferimento alla strutturazione e definizione del Sé, rimane questa una dimensione importante e imprescindibile del fare educativo, rappresenta dunque un orizzonte di sfondo che sebbene non approfondito non è possibile ignorare. In particolare, come si vedrà nel prossimo capitolo, le situazioni paradossali, di doppio legame, mistificazione (conferma del falso io e disconferma del vero io) e risposta tangenziale evidenziati nelle prospettive di Bateson (1972), Watzlawick et al. (1967) e Laing (1969), classificati da Lucia Lumbelli come "errori di

comunicazione della prassi scolastica", paiono essere non così rari nei contesti educativi con orientamenti e modelli operativi differenti, in stretta connessione con la problematica dell'educazione non autoritaria (Lumbelli, 1987, ed.1994, p.123). Si tratta tra l'altro di dimensioni prese in considerazione anche in alcune ricerche svolte in contesti prescolari (Lumbelli, Mantovani, 1987; Compagnoni, 1987, Compagnoni, Zirilli, 1989).[7]

Negli stessi anni della *"Pragmatica della Comunicazione Umana"* si sviluppa un altro ambito di riflessione particolarmente interessante per la riflessione pedagogica sulle interazioni verbali tra adulto e bambini nei contesti educativi: quello afferente all'idea centrale per la pragmatica che "parlare è fare", il linguaggio è azione. Vengono infatti ripresi e approfonditi gli aspetti pragmatici della comunicazione, intesa come processo all'interno del quale gli enunciati sono prodotti da un parlante, in una situazione precisa, con l'intento di "fare" qualcosa con le parole, piuttosto che semplicemente "dire" qualcosa.

Tale idea, che può essere fatta risalire agli studi filosofici di L. Wittgenstein (1953), trova il suo coronamento formale nella Teoria degli Atti Linguistici dei filosofi americani John L. Austin (1974) e John R. Searle (1976) e ha influenzato molti di coloro che, anche in ambiti disciplinari differenti, si sono occupati di interazioni verbali, andando a costituire, a partire dagli anni '70, un settore fondante della pragmatica linguistica (Marconi, 1999, p.82), rappresentando la base per i successivi sviluppi degli studi sul discorso interessati appunto al linguaggio in una dimensione funzionale, sociale e culturale.

Negli anni '50 Wittgenstein (1953), ponendo attenzione al linguaggio ordinario o quotidiano, piuttosto che a un linguaggio ideale, introduce un nuovo modo di guardare alla lingua, sostenendo che questa non è un insieme logico di simboli che servono a rappresentare la realtà esterna, ma un sistema convenzionale, che viene usato in un contesto sociale e culturale per adempiere a specifici usi e pratiche, attraverso procedimenti disparati, illimitati e suscettibili di innovazione, ma governati da regole d'uso, chiamati *"giochi linguistici"*.[8] Sono giochi linguistici, per esempio, ordinare ed eseguire l'ordine dato, riferire un avvenimento e fare congetture rispetto a esso, inventare una storia e leggerla, fare una battuta e raccontarla, cantare in girotondo, chiedere, ringraziare, imprecare ecc.

[7] Cfr. cap.2 par. 2.4.5.

[8] Il linguaggio umano è visto come un intreccio eterogeneo di attività che includono un vasto ambito di pratiche, chiamate appunto *giochi linguistici*. Con tale espressione egli si riferisce a cose differenti: a situazioni immaginarie e semplificate di uso di linguaggi rudimentali di cui si serve per evidenziare aspetti del nostro linguaggio; a usi specializzati del linguaggio, in connessione con specifici scopi o attività; all'uso complessivo del linguaggio, il nostro uso del linguaggio, come parte della nostra "forma di vita", in contrapposizione ad altri usi possibili, legati a diverse condizioni di vita e costellazioni di scopi (cfr. Marconi, 1999, p.69).

In tutti questi impieghi, pur così diversi, l'idea di gioco linguistico da un lato rimanda all'idea di regola: i giochi linguistici sono costituiti da regole per l'uso di certe espressioni in certe circostanze e dall'altro sottolinea il carattere sociale-culturale dell'agire linguistico, che varia in situazione. Infatti Wittgenstein usa il concetto di *giochi linguistici* proprio per evidenziare che la stessa parola o frase può assumere diversi significati a seconda dell'attività all'interno della quale è usata e che tali significati non stanno soltanto nella testa di qualcuno, ed è dunque importante osservare il contesto di ciò che i parlanti fanno con le parole (Cfr. Duranti, 1997, p.213). I giochi linguistici non possono essere visti come un codice astratto di regole, ma devono essere considerati come attività fondate su regole semantiche e sintattiche, stabilite e condivise da una comunità umana. Il linguaggio fa parte di una "forma di vita" nel senso che si trova in relazione con una particolare situazione pragmatica, vive e si trasforma in un contesto di abitudini, simboli e credenze umane. Per esemplificare la sua posizione Wittgenstein fa l'esempio di un muratore e del suo aiutante che deve porre al primo il giusto pezzo di pietra. In un contesto di questo tipo l'uso da parte del muratore di semplici nomi come mattone, pilastro, lastra, trave, deve essere inteso come un ordine, un'istruzione all'aiutante. La forza di "*lastra!"* inteso come ordine non sta solo nella forma linguistica, ma anche nell'attività che si sta compiendo. L'enfasi è posta sul fatto che qualsiasi tipo di linguaggio è regolato internamente da regole proprie, intersoggettivamente accettate ed eventualmente modificabili, in stretta relazione funzionale con le pratiche di una comunità.

Superando l'idea che il linguaggio abbia una funzione raffigurativo-denotativa, cioè che vi sia una rigida corrispondenza tra parola e realtà, Wittgenstein formula una "teoria del significato come uso", poiché il significato di una parola è *"il suo uso nel linguaggio" (§43)* all'interno di un contesto, che muta in relazione alle funzioni specifiche cui è destinata. Il linguaggio ha dunque una funzione pratica, che viene concepita in modo totalmente innovativo: non più univoco, come raffigurazione e descrizione del mondo; ma pluralistico, con funzioni molteplici, espresse anche dalle "innumerevoli" varietà di proposizioni possibili, che non sono fisse, date una volta per tutte, ma mutevoli e sempre in divenire.

Questa idea "funzionale" del linguaggio è ripresa e sviluppata dalla Teoria degli Atti Linguistici, introdotta dal filosofo americano Austin (1962) e sistematizzata da un altro filosofo del linguaggio americano: Searle (1969), secondo la quale dire è sempre anche fare qualcosa. I fenomeni linguistici vengono considerati dal punto di vista pragmatico, cioè come *"prodotti emessi dal parlante in una data situazione non già per 'dire' qualcosa, ma per 'fare' qualcosa"*

(Zani, Selleri, David, 1994, p.26). Ogni enunciato[9] che pronunciamo viene considerato in questa prospettiva un atto[10], un'azione, con degli effetti.

Austin, che ha sviluppato per primo il concetto innovativo di "atto linguistico" (*speech act*), sostiene infatti che "parlare è agire" poiché quando pronunciamo un qualsiasi tipo di enunciato compiamo fondamentalmente tre tipi di atto,[11] che corrispondono a tre modi di descriverlo. Compiamo innanzitutto un "*atto locutorio"*, cioè l'atto di dire qualcosa, di esprimere un determinato contenuto referenziale attraverso le parole di una lingua dotate di senso e riferimento; contemporaneamente eseguiamo un "*atto illocutorio"*, cioè l'atto di fare qualcosa nel dire qualcosa (*in locutivo*), ciò che noi diciamo, in virtù di una "forza" ad esso associata per convenzione, conta come un qualche tipo di azione (ad es. fare una promessa, una domanda, chiedere informazioni, ordinare, ringraziare, scusarsi ecc.); inoltre, simultaneamente, produciamo un "*atto perlocutorio*", cioè l'atto di fare qualcosa col dire qualcosa (*per* locutivo), in questo modo l'enunciato produce in modo volontario o involontario degli effetti, delle conseguenze (extralinguistiche) sulla situazione, su sentimenti, pensieri e azioni dell'ascoltatore (ad es. persuadere, convincere, allarmare, rassicurare, ecc.), specificatamente legati alle circostanze di enunciazione di una frase. In sintesi l'atto locutorio è l'emissione di un *significato*, l'atto illocutorio la produzione di una certa *forza* convenzionale e l'atto perlocutorio il raggiungimento di un dato *effetto* sull'ascoltatore (Austin, 1962).

La novità introdotta da Austin è rappresentata dalla distinzione tra il significato dell'enunciato e la sua forza, che permette di sottolineare l'idea della lingua come azione, motivando in tal modo il fatto che una stessa sequenza di parole, pur mantenendo lo stesso "significato", possa realizzare tipi di azioni diversi tra loro (ad esempio una domanda può avere la "forza" di un ordine).

Successivamente, l'elaborazione effettuata da Austin viene ripresa da Searle (1969) che, criticando alcuni aspetti della teoria originaria la sistematizza nella forma ad oggi maggiormente conosciuta e considerata l'interpretazione per eccellenza della teoria austiniana (Orletti, 1983). In particolare egli critica la nozione di atto locutorio, evidenziandone l'aspetto di contenuto

[9] Per "enunciato" nel contesto della Teoria degli Atti Linguistici, non si intende una frase-tipo bensì un'occorrenza effettivamente prodotta, a voce o per iscritto, di una struttura linguistica che idealmente è una frase, ma che di fatto può anche non corrispondere a una frase completa (Sbisà, 1999, p.68).

[10] Per "atto" si intende qualcosa che "facciamo": un elemento, una mossa che costituisce un comportamento attivo di un agente (Sbisà, 1999, p.68).

[11] Inizialmente Austin distingue enunciati assertivi da enunciati performativi, sostenendo che con gli assertivi si dice qualcosa, mentre con i performativi (che contengono un verbo performativo, come scommetto, battezzo, dono, dichiaro, prego, ecc.) si fa qualcosa. le condizioni di buona riuscita degli assertivi sono considerate la verità/falsità, mentre nel caso dei performativi vengono individuate delle condizioni di felicità/infelicità. Successivamente il filoso supera questa distinzione affermando che dire qualcosa è sempre anche fare qualcosa.

proposizionale che non può essere indipendente da una forza illocutoria che vi si applichi, così che l'atto linguistico totale viene a coincidere con l'atto illocutorio, completo del suo contenuto proposizionale.

L'attenzione dei due filosofi si è concentrata soprattutto sull'atto illocutorio, in quanto è questo concetto che *"aiuta a definire e a capire il* modo *in cui usiamo il linguaggio"* (Zani, Selleri, David, 1994, p.27). Emettendo un enunciato possiamo infatti compiere diversi tipi di atto, una semplice frase può avere la forza di semplice affermazione, ma anche di una promessa, di un avvertimento o di una minaccia. Questa variabilità fa sì che non sia sempre facile comprendere il tipo di atto illocutorio compiuto, soprattutto nel caso di frasi ambigue. Esistono secondo Austin degli *indicatori di forza illocutoria* che sono il tono di voce, il modo dei verbi, il lessico particolare e gli aspetti non verbali quali gesti, posture, movimenti del capo o del corpo, accanto ai quali un ruolo fondamentale è giocato dal contesto in cui le frasi vengono pronunciate, dalle relazioni esistenti tra gli interlocutori, dai rapporti di potere, dalle rispettive credenze, aspettative e volontà. In questo senso "*l'analisi dell'aspetto illocutivo di un atto è strettamente connessa con la situazione pragmatica e con i rapporti sociali in essa implicati"* (Zani, Selleri, David, 1994, p.28). Compiere un atto illocutorio come "comandare" implica ad esempio una specifica relazione tra gli interlocutori, poiché chi comanda esercita un potere nei confronti del destinatario, ribadendo una posizione di superiorità, mentre chi accetta l'ordine, riconosce e contemporaneamente costruisce l'autorità dell'altro, come accade ad esempio anche tra insegnanti e bambini in classe (Fele, Paoletti, 2003).

La Teoria, in particolare le elaborazioni di Searle, hanno suscitato diverse critiche (Sbisà, 1994), che nel complesso sembrano evidenziare il fatto che non sia presa in debita considerazione la prospettiva intersoggettiva e contestuale, che invece rappresenta un elemento centrale anche per gli interessi educativi e pedagogici. Senza entrare nel merito di tali critiche si può ricordare che queste hanno ad oggetto l'enfasi posta sull'intenzionalità del parlante, che rischia di offuscare la sua controparte intersoggettiva. In primo luogo il rischio è di non considerare il destinatario dell'atto, che viene relegato a una posizione passiva e recettiva, che non interferisce con l'atto prodotto dal parlante, il cui successo dipende dalle intenzioni di chi lo ha emesso e dal suo corrispondere a uno scopo illocutorio e a un insieme di condizioni di felicità. In secondo luogo vi è il rischio di non prendere in considerazione il risultato prodotto dall'atto, i suoi effetti, in particolare quelli descrivibili in forma di trasformazioni del contesto (Sbisà, 1994). Si tratta di critiche che sembrano essere ancora attive, ma che secondo alcuni studiosi non devono essere rivolte alla teoria originaria di Austin, che presenta invece aspetti interessanti da rivalutare per

chi si occupa di linguaggio e interazione verbale da una prospettiva interessata a prendere in considerazione la forza comunicativa del linguaggio e la sua natura interattiva e contestuale (Orletti 1983, Sbisà 1994). Andando oltre tali critiche è possibile infatti recuperare l'importanza del contributo offerto dal concetto di "atto linguistico", che ha rappresentato uno stimolo fondamentale per l'approfondimento degli studi sull'interazione verbale, mostrando la dimensione intenzionale del parlare, che informa il destinatario del messaggio verbale del significato espresso con il proprio enunciato, mostrando come il discorso si struttura attraverso la concatenazione di atti linguistici che alimentano costantemente la loro forza intenzionale.

A partire dallo studio degli atti linguistici si sono sviluppate prospettive di ricerca interessanti, in particolare relative all'analisi delle forme e dei modi in cui un dato sistema di valori si traduce in un discorso. *"Per capire il significato di un messaggio, può essere utile infatti analizzare gli elementi lessicali, ma forse più importante è capire come funziona il discorso, quali tattiche di comunicazione vengono utilizzate, in sostanza quali atti linguistici sono stati prodotti. […] inoltre il linguaggio in questa prospettiva è considerato un'attività di interazione in cui è necessario tener conto del contesto e dei rapporti sociali tra gli interlocutori"* (Zani, Selleri, David, 1994, p.29).

Ciò ha stimolato la ricerca a perseguire direzioni rivelatesi più feconde, come lo sviluppo di discipline relative allo studio empirico dell'uso delle lingue naturali, poiché *"gli elementi del contesto che determinano l'assegnazione di una funzione o di uno scopo particolare all'enunciato sono di per sé così complessi e ad un tempo così interessanti, da lasciar poco spazio ad una teoria degli Atti linguistici"* (Levinson, 1983, p.351).

Le posizioni di Wittgenstein, Austin e Searle, nate in ambito filosofico, sono infatti state seguite e citate da generazioni di studiosi di linguistica, psicologia, sociologia (Galotolo, Pallotti, 1999, p.19), aprendo la strada agli studi successivi di analisi conversazionale, anche se è proprio da questo ambito che vengono mosse le critiche più radicali alla teoria degli atti linguistici, in particolare rispetto alla scarsa considerazione di ciò che accade in realtà negli scambi conversazionali, il loro basarsi esclusivamente, o quasi, su esempi inventati, decontestualizzati (Sbisà, 1999).

Dal punto di vista della riflessione pedagogica sull'uso del linguaggio l'idea che "parlare è fare", costituisce un orizzonte euristico significativo che permette di porre al centro del "dire" l'azione prodotta dal discorso, attribuendo a quest'ultimo un ruolo centrale nel farsi dei processi educativi e didattici, attraverso meccanismi e strategie messi in luce dalle ricerche che adottano una tale prospettiva o che la ricomprendono, e che vengono in questo lavoro reinterpretati in

tale direzione. Una direzione, appunto, pragmatica, che evidenzia gli effetti del parlare nelle sue molteplici dimensioni.

Sono così emerse nell'ambito della sociolinguistica, l'etnografia della comunicazione e l'etnometodologia, che costituiscono le basi concettuali per i teorici dell'analisi della conversazione e del discorso, quali tradizioni di ricerca significative che, in ottica pragmatica, propongono di introdurre nella teoria degli atti linguistici il ruolo dell'interlocutore e il concetto di negoziazione tra parlante-ricevente.

1.2.2 La prospettiva sociolinguistica: etnografia della comunicazione ed etnometodologia

Lo sviluppo dell'idea del "linguaggio come azione" ha portato all'elaborazione di approcci allo studio del linguaggio che hanno messo in evidenza la necessità di prendere in considerazione la comunicazione verbale non solo come "azione", ma come "inter-azione" nel contesto, prestando attenzione alla sua dimensione sociale e culturale. È in particolare nell'ambito della sociolinguistica che si sviluppa tale idea e che si incrementano le prospettive di ricerca empirica su questo tema, che cercano di descrivere l'uso che le persone fanno del linguaggio umano nelle situazioni comunicative reali, non solo costruendo frasi dotate di senso dal punto di vista strutturale, ma sapendole utilizzare in contesti concreti, adattandole alle proprie intenzioni e ai propri interlocutori (Cfr. Graffi, Scalise, 2003). Prendendo in considerazione il linguaggio come strumento di comunicazione fondamentale all'interno di una data comunità, che ne rispecchia l'organizzazione e le abitudini, la sociolinguistica integra allo studio del linguaggio da una prospettiva strettamente linguistica l'apporto di altre discipline, prime fra tutte appunto la sociologia e l'antropologia.

Inizia così ad assumere maggiore importanza la questione del contesto comunicativo, approfondita in modo particolare in ambito sociologico da Ervin Goffman (1974) con i suoi lavori sulle interazioni "faccia a faccia" e il suo approccio "drammaturgico" (Goffman, 1981) (Zani, Selleri, David, 1994, p.32). Il sociologo americano, interessato allo studio della vita quotidiana, mette in luce come in essa gli individui si trovino a dover fare i conti con le regole di organizzazioni e istituzioni sociali differenti, come sono ad esempio la famiglia e la scuola e come i loro scambi comunicativi avvengano all'interno di una cornice (*frame*) che, mentre ne indica le regole specifiche, che differenziano ad esempio i modi di comunicare a suola o sul lavoro, consente anche di avere un controllo costante sulla conversazione, poichè i *frames* sono riconoscibili e ripetibili nel tempo, tanto che alcuni assumono la forma di veri e propri rituali.

Nell'ambito della sociolinguistica iniziano così ad essere elaborati diversi approcci teorici, cui si rifanno molti studi afferenti a diversi ambiti disciplinari. In particolare due prospettive teoriche, che approfondiscono la questione della comunicazione nel contesto appaiono particolarmente interessanti: l'etnografia della comunicazione e l'etnometodologia, che sono alla base delle prospettive di Analisi della Conversazione e del Discorso.

L'etnografia della comunicazione, definita in tal modo dal suo fondatore, il linguista e antropologo americano Dell Hymes (1964), può essere considerata una sottodisciplina della sociolinguistica, intrecciata con l'antropologia, che si occupa di un particolare tipo di relazione tra linguaggio e società, poiché studia l'uso del linguaggio (e di altri segni con finalità comunicative) nelle interazioni verbali della vita quotidiana di specifiche comunità linguistiche, considerandolo uno dei sistemi simbolici della società, strumento di trasmissione e mantenimento degli schemi sociali e culturali. Questo approccio unisce l'analisi linguistica e sociale e sottolinea l'importanza dello studio del linguaggio nei contesti effettivi in cui viene usato. Un etnografo della comunicazione cerca di comprendere il significato delle interazioni linguistiche, e dei loro rapporti, nei contesti specifici in cui si realizzano, studiando ad esempio come si distribuiscono i turni conversazionali in un gruppo, da chi e come viene aperta una conversazione, che cosa rappresenta per un determinato gruppo il silenzio, come vengono presentate le scuse ed espresso accordo o disaccordo (Graffi, Scalise, 2003).

Dal punto di vista dei "contenuti" dell'interazione verbale quotidiana l'etnografia del parlato (Duranti, 1992) è interessata al rapporto tra uso della lingua e sistemi di conoscenza e comportamento sociale in una data comunità; mentre dal punto di vista della "forma" dell'uso linguistico è interessata alla variabilità contestuale di alcuni generi o stili del parlato all'interno di una stessa comunità o, in prospettiva interculturale, da una società all'altra (Duranti, 1992, p.25).

Il costante intreccio tra linguaggio, comunicazione e vita sociale mette in rilievo la necessità di un metodo di studio capace di descrivere l'intreccio tra i modi di parlare dei soggetti, i ruoli da questi assunti, le norme e i significati delle attività (Selleri, 2004, p.12) che porta allo sviluppo dell'*etnometodologia,* un approccio allo studio del comportamento sociale, le cui basi teoriche sono state poste negli anni '60 da Harold Garfinkel (1967) che ne propone la seguente definizione: *"gli studi etnometodologici analizzano sia le attività quotidiane sia i metodi seguiti dagli attori per rendere queste palesemente-razionali-e-riferibili-a-tutti-gli-effetti-pratici, cioè 'imputabili' come organizzazioni di attività quotidiane ordinarie"* (Garfinkel, 1967, p.VII).[12]

[12] Crf. Garfinkel (1967), Giglioli, Dal Lago (1983), Fele (2007).

L'oggetto dello studio sociologico divengono così i "metodi" di classificazione e interpretazione della realtà e del mondo sociale che i membri di una comunità utilizzano per agire all'interno di quel mondo sociale, che sono espressi, costruiti e mediati nell'interazione verbale (Duranti, 1992, pp.25-26). Il termine *etnometodologia* fa infatti riferimento ai metodi propri dei partecipanti, "etnici" appunto, attraverso i quali viene prodotta e interpretata l'interazione sociale.

Infine, Duranti invita a ricordare l'assunto di fondo dell'etnometodologia è che la struttura sociale non può essere considerata come data, ma come un processo in continuo divenire, in cui l'ordine sociale viene realizzato e raggiunto dagli attori sociali nell'agire quotidiano ed è dunque sempre potenzialmente negoziabile, interdipendente dal tipo di strumenti che si usano per comunicare, mentre contemporaneamente si costruisce la realtà (Duranti, 1992).

Nell'analizzare qualsiasi tipo di interazione, sia verbale che non verbale, l'approccio etnometodologico privilegia dunque il punto di vista interno, quello degli attori, piuttosto che quello dell'osservatore esterno, del ricercatore (Galotolo, Pallotti, 1999, p.14). Così per studiare le attività comuni della vita quotidiana diventa necessario comprendere la componente *etnica* della comunicazione, cioè l'insieme delle caratteristiche che fanno parte di una cultura e che sono possedute dai suoi membri, insieme alla metodologia utilizzata dagli stessi soggetti per riflettere su ciò che sta accadendo. Ciò richiama l'importanza, in una riflessione sull'uso del linguaggio nei contesti educativi, per l'attenzione verso il punto di vista dei partecipanti e verso il parlare come luogo di mediazione dei metodi, incorporati "nell'azione", utilizzati dai soggetti per interpretare il mondo ed agirvi in modo adeguato. Le condotte quotidiane sono per l'etnometodologia *"fatti tanto 'naturali' quanto 'sociali' […] sono il modo in cui l'ordine sociale viene continuamente prodotto e riprodotto nella pratica"* (Mantovani, 2003, p.32).

L'attenzione alla prospettiva dei partecipanti è un'opzione metodologica molto forte, che contraddistingue questo tipo di approccio all'analisi accomunandola a quella etnografica, che viene fatta propria dagli studiosi di Analisi della Conversazione. *"L'analisi della conversazione implica infatti un approccio etnometodologico che studia come le persone agiscono nelle interazioni verbali: quando iniziare e terminare una conversazione, quando interrompere e commentare, quali sono gli argomenti appropriati (e gli stili per discuterli), le regole che governano l'alternanza dei turni (turn-taking). Per questo l'analisi delle interazioni secondo un'ottica etnometodologica in alcuni contesti, ad esempio una classe scolastica, […] ha molto da offrire alla comprensione di come si costruisca l'organizzazione sociale della conversazione e di*

quali siano le tecniche di controllo specifiche nelle diverse situazioni" (Zani, Selleri, David, 1994, pp. 34-35).

1.2.3 Analisi della Conversazione e Analisi del Discorso

È proprio partendo dall'approccio etnometodologico che alcuni allievi di Garfinkel, tra cui in particolare Harvey Sacks, Emanuel Schlegoff e Gail Jefferson (1974), sviluppano negli anni Settanta all'Università di Los Angeles l'Analisi della Conversazione, che condivide con l'etnometodologia l'interesse per il significato sociale ("accountability") dell'azione (Mantovani, 2008, p.32). La prospettiva conversazionale, considerata un approccio sociologico che studia come le persone parlano tra loro, non nasce tanto da una attenzione specifica verso il linguaggio, quanto dall'idea di occuparsi degli eventi della vita quotidiana, delle pratiche sociale più ricorrenti e ordinarie, verso le quali è necessario sospendere l'impressione di "naturalezza" e ovvietà che deriva loro dal fatto che gli stessi studiosi sono membri dell'ambito sociale che intendono studiare (Bonaiuto, Fasulo, 1998, p.237). Essa considera la conversazione come inter-azione,[13] *talk-in-interaction*, dialogo, e suo oggetto di attenzione sono le espressioni (*utterances*) che i parlanti si scambiano nel corso della conversazione, rispetto alle quali l'indagine è volta ad evidenziare i dispositivi interni al parlato che permettono il fluire dell'interazione, la coordinazione dei parlanti, l'accordo e la comprensione intersoggettivi, intesi quali "collanti sociali" tesi a prevenire la disgregazione e il conflitto aperto e dunque parti fondamentali delle competenze interattive necessarie per partecipare alla vita collettiva (Bonaiuto, Fasulo, 1998, p.232-233). Gli studi dei conversazionalisti sui metodi di cui le persone si servono per conversare hanno così permesso di mettere in luce l'esistenza di vari momenti in cui si articola una conversazione: una fase di apertura (ad es. i saluti), una di sviluppo (il cui problema è il mantenimento o cambiamento di argomento) e infine quella di chiusura (i commiati) e soprattutto di mostrare come la conversazione è regolata da schemi e meccanismi che strutturano l'interazione, a prescindere dal suo contenuto: l'alternanza e l'organizzazione dei turni (turn taking), le coppie adiacenti o sequenze complementari e la nozione di preferenza.

[13] Come sottolineato da Mantovani (2008, p.32) l'accento sull'inter-azione distingue l'Analisi della Conversazione da altri approcci, solo in apparenza simili, allo studio della conversazione. Tra questi in particolare quello di Paul Grice (1975) (cfr. cap2, par. 2.4.4)che considera la conversazione come un processo cooperativo regolato da massime o principi. Secondo Mantovani Grice, contrariamente agli analisti della conversazione, è interessato non tanto alle azioni delle persone coinvolte nella conversazione, quanto piuttosto alle operazioni mentali che gli individui devono fare per conversare, poiché costantemente devono andare oltre il significato letterale degli enunciati compiendo una serie di inferenze che consentono di cogliere le implicature conversazionali attraverso cui il senso della conversazione diviene disponibile.

L'innovazione nell'analisi della conversazione sta proprio nell'aver mostrato *"come negli scambi verbali, nonostante l'apparente casualità e caoticità, ci sia una forte organizzazione a cui i parlanti sono sensibili e che permette di regolare l'interazione in modo da mantenere la reciproca comprensione e un ritmo fluente del discorso"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.39).

L'oggetto dell'analisi sono in primo luogo proprio le *"sequenze di turni dall'andamento tipico le quali realizzano determinate attività […] le forme conversazionali della vita sociale corrente"* (Bonaiuto, Fasulo, 1998, p.233). Le ripetute osservazioni e analisi della struttura conversazionale mostrano come questa sia caratterizzata da un'organizzazione sequenziale ricorrente, caratterizzata da prese di turno di parola (*turn-taking system*) basate su alcuni principi generali che regolano l'alternanza dei parlanti e le transizioni del discorso. Schegloff e Jefferson si rendono conto che *"la conversazione è spesso organizzata in unità che sono più ampie di un singolo enunciato, turno, o atto linguistico"* (Duranti, 2002, p.224), mostrando come i turni, dipendenti l'uno dall'altro, si organizzano in coppie adiacenti (*adjacency pair*), cioè in sequenze costituite da due turni, caratterizzati dalla vicinanza e da una corrispondenza tipologica, pronunciati da parlanti diversi. L'organizzazione sequenziale della conversazione è la base che permette di comprendere i turni permettendo loro di svolgere l'azione sociale per cui sono pronunciati (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.53). Sono esempi di coppie adiacenti le sequenze domanda-risposta, offerta-accettazione, offerta-rifiuto, valutazione/allineamento, in esse la "prima parte" della coppia delimita un campo di risposte possibili, modificando così la natura dell'enunciato che segue in modo coerente con le aspettative in tal modo definite (*ivi*, p.56). Il sistema delle coppie adiacenti è "sbilanciato o asimmetrico", nel senso che esistono "risposte preferenziali" che vengono date immediatamente, senza bisogno di spiegazioni e tergiversazioni, in genere quando si tratta di "risposte" positive (accordi e accettazioni), e "risposte non preferenziali" che richiedono invece spiegazioni e giustificazioni, caratterizzate da una "latenza di risposta" provocata da pause o esitazioni all'inizio del turno e da mitigazioni e spiegazioni, in caso di "risposte" negative (disaccordi e rifiuti). I secondi turni sono "preferiti" o "evitati" in base a quello che gli interlocutori ritengono normale e atteso o al contrario non desiderabile e problematico.

Il sistema di assegnazione dei turni, le coppie adiacenti e il sistema di preferenza mettono in luce come i singoli turni acquisiscano senso e possano essere compresi sulla base dell'organizzazione sequenziale della conversazione, che organizza l'agire umano permettendo dunque loro di svolgere l'azione sociale per la quale sono stati prodotti. Questa prospettiva rende così rilevante comprendere cosa "fanno" i turni, oltre a cosa "significano" ammesso che, come indicato da

Fasulo e Pontecorvo (1999), tale distinzione abbia senso. La nozione di atto linguistico, di matrice austiniana, che era stata isolata dal flusso del parlato senza riuscire a restituire il senso della sua forza, viene in questa prospettiva recuperata, evidenziando il senso di una inter-azione costruita da turni che si co-determinano. La prima parte della coppia adiacente crea una "cornice interpretativa" in cui ciò che accade non è solo una "seconda parte" o una "risposta", ma il segnale di come il ricevente ha interpretato questa prima parte (Duranti, 1997). La comprensione reciproca è così il risultato dell'organizzazione di azioni e di interpretazioni intersoggettive, che vengono esibite pubblicamente e continuamente aggiornate nel corso dell'interazione stessa. Se l'organizzazione della conversazione le restituisce il suo attributo sociale, il sistema di preferenze, in quanto prodotto del sistema conversazionale stesso e appartenente al contesto interazionale specifico *"è un modo per cogliere l'essenza di ciò che fa della lingua un potente strumento della cultura"* (Duranti, 1997, p.233).

Questo non vuol dire che l'analisi della conversazione sia in sé un modello a sfondo socio-culturale, in quanto nei fatti si presenta *"fortemente orientata a fatti strutturali, disancorata dal contesto situazionale e sociale"* (Orletti, 1994, p.67-68). Orletti (1994) evidenzia che, sebbene nelle lezioni degli anni sessanta di Sacks vi fossero dei riferimenti alla situazione contestuale, poi di fatto i dati sociali e situazionali esterni alla conversazione non vengono presi in considerazione perché considerati irrilevanti ai fini della strutturazione della conversazione ordinaria, che è localmente e internazionalmente gestita.

La scelta di considerare l'organizzazione della conversazione come indipendente dai contenuti e dal contesto in cui si realizza è stato l'oggetto delle maggiori critiche volte all'analisi della conversazione (Orletti, 1994). L'approccio dell'analisi conversazionale è stato infatti criticato da sociologi e antropologi, che l'hanno rimproverato di ignorare il contesto culturale e storico in cui avvengono le interazioni verbali oggetto di analisi. L'idea che è alla base della prospettiva conversazionale è la possibilità di individuare "meccanismi autonomi" dell'interazione che operano più o meno allo stesso modo in contesti "diversi". Tuttavia questo, come fa notare Mantovani (2003, p.36) "cozza" contro l'impegno delle ricerche qualitative, che è quello di cogliere le differenze e la variabilità dei comportamenti umani, che si manifestano solo se si tiene conto del contesto sociale e culturale. Anche Duranti (1997) condivide tale posizione sottolineando che il formalismo dell'analisi conversazionale sacrifica eccessivamente le esigenze di una ricerca culturalmente situata.

Schegloff, affrontando quello che viene definito il "problema della pertinenza" arriva a concludere che siccome non siamo in grado di sapere a priori quali aspetti del contesto saranno

pertinenti all'interazione, per rispondere in modo empiricamente adeguato al problema del contesto è necessario prendere in considerazione solo ciò che i partecipanti stessi considerano pertinente, rilevandolo dalle loro interazioni verbali (*ivi*, p.242). Tuttavia ciò continua a sollevare numerose critiche, in particolare in una prospettiva etnografica, in cui viene messo in luce come non si tratti solo del "problema della pertinenza" in sé, quanto piuttosto dei metodi attraverso i quali la pertinenza viene rilevata, stabilita e valutata. Il problema è cioè come si scoprono i tratti contestuali pertinenti, poiché poterebbe essere necessario recuperare informazioni contestuali che non sono disponibili nella conversazione stessa (*ivi*, p.243). La proposta etnografica di Duranti, condivisa dalla prospettiva socio-costruttivista, è che sia necessario integrare l'idea di un contesto determinato dai soggetti che vi agiscono e che contemporaneamente determina la loro identità, a quella di un contesto

sociale e culturale più allargato, che ha un ruolo centrale ed è posto in una reciproca relazione con i protagonisti che lo abitano e contribuiscono a riprodurlo e modificarlo.

Così secondo la visione etnografica e socio-costruttivista: *"l'interpretazione che i partecipanti e altri membri della comunità danno degli eventi deve essere un criterio fondamentale per la classificazione, anche se ovviamente tale interpretazione dovrà essere integrata con altri dati forniti dalla partecipazione attiva alla vita sociale della comunità e da una documentazione il più significativa possibile dei contesti di certi comportamenti"* (Duranti, 1992, p.19).

Le critiche mosse a questo approccio hanno in realtà in parte avuto il loro peso nell'evoluzione degli studi di analisi della conversazione, allargando progressivamente l'attenzione dall'organizzazione sociale della conversazione per sé considerata, verso lo studio del parlato in situazioni specifiche. In questa transizione la "grammatica della conversazione" individuata dalla prima generazione di studi è stata utilizzata come risorsa analitica per rendere conto di fenomeni sociali più complessi e legati a specifici campi di applicazione (Caronia, 1999, p.120). Per gli scopi del nostro lavoro hanno importanza centrale le analisi che si sono rivolte al discorso in classe e ai processi di costruzione della conoscenza (Mehan, 1979; Cazden, 1988, 1995; Wells, 1999; Mercer, 1995, 2000; Edwards, Mercer, 1987; Orsolini, Pontecorvo, Amoni, 1989; Pontecorvo, 1993), che saranno approfondite in seguito.[14]

Un'altra prospettiva metodologica interessante, che ha influenzato il modo di guardare il linguaggio in interazione e ci aiuta a guardare le interazioni verbali nella scuola dell'infanzia, è quella dell'analisi del discorso.

[14] Cfr. cap. 1 par.1.2.5 e cap.2.

Non è semplice dare una definizione di tale prospettiva poiché il termine "analisi del discorso" comprende in realtà vari approcci analitici, aventi ad oggetto lo studio del discorso, in ogni sua forma, prodotto da individui, gruppi, organizzazioni.

I termini conversazione e discorso fanno riferimento a due realtà diverse, ma sovrapposte. Il discorso comprende la conversazione, ma non si limita ad essa, poiché esistono dei fenomeni che possono essere considerati dei discorsi, ma non sono conversazioni, quali una dichiarazione di voto in Parlamento, l'arringa di un avvocato, un libro di testo per le scuole (Duranti, 2003, p.37). Esistono dunque diverse relazioni tra analisi del discorso e analisi della conversazione. Come evidenziato da Bonaiuto e Fasulo (1998, pp.231-232) entrambi gli approcci cercano di descrivere e di spiegare come vengono prodotte e comprese sequenze organizzate e coerenti all'interno del discorso ed entrambi riconosco che gran parte del valore comunicativo di un enunciato o di un'espressione linguistica è da ricondurre alla "specifica e concreta sequenza discorsiva" in cui l'espressione si presenta. È questo l'aspetto che distingue l'Analisi della Conversazione dagli approcci precedenti e che accomuna anche una buona parte degli studi riconducibili all'Analisi del Discorso.

Vi sono tuttavia alcune differenze relative soprattutto agli scopi dell'analisi e dunque ai fenomeni su cui concentrano l'attenzione, alle unità di analisi e alle scelte metodologiche. Non è tuttavia semplice fare distinzioni nette e soprattutto caratterizzare con chiarezza gli studi di Analisi del Discorso, che spesso comprendono una moltitudine variegata di approcci.

Come ricordano infatti Banaiuto e Fasulo (1998, p.232): *"se l'espressione 'analisi della conversazione' fa riferimento ad un campo della ricerca sociale storicamente ben determinato e rappresentato da autori, studi e fenomeni chiaramente identificabili con un certo accordo e condivisione nell'ambito della comunità scientifica, una definizione univoca e soddisfacente di ciò che si intende per 'analisi del discorso' pone certamente più problemi, a causa della multiformità degli studi che si sono avvalsi di questa etichetta".*

La specificità di tale approccio può essere individuata nell'attenzione verso il ruolo del discorso nella riproduzione e nella trasformazione del significato (Bonaiuto, Fasulo, 1998) ed è proprio tale aspetto che appare interessante come prospettiva dalla quale guardare alle interazioni verbali tra insegnanti e bambini.

Per dare un quadro generale di questo campo di studi è necessario ricordare che le prime forme di Analisi del Discorso, sviluppate nell'ambito della teoria degli atti linguistici, vengono comunemente fatte risalire agli anni Settanta, in ambito linguistico, in particolare negli studi di Van Dijk (1979a,b) e Labov (Labov, Fanshel, 1977). Il suo retroterra non è l'etnometodologia, con

la sua enfasi sulle pratiche quotidiane, ma un insieme variegato di influenze, provenienti da diversi ambiti disciplinari (Mantovani, 2003, p.37), come la filosofia del linguaggio di Wittgenstein (1953) e l'approccio sociologico drammaturgico di Goffman (1959).

Nel corso degli anni Ottanta l'etichetta si è estesa a diverse forme di analisi, in ambiti disciplinari differenti da quello linguistico, sia relativamente a testi scritti che a interazioni verbali. Il campo di ricerca si è così allargato ed ha assunto numerose sfaccettature, ricomponibili in tre grandi aree, come indicato da Bonaiuto e Fasulo, (1998, p.256) che riprendono una distinzione operata da Antaki (1994). Da un lato vi sono autori che trattano il materiale dal punto di vista più "linguistico", considerandolo come un testo retto da regole di coerenza rilevabili con un'analisi di piccoli estratti utilizzando microcategorie (ad es. singoli atti linguistici). Al polo opposto vi sono invece autori che trattano le interazioni discorsive come la manifestazione di modi culturali molto generali di pensare ed agire, analizzandole prendendo in considerazione materiali più estesi in funzione di macrocategorie analitiche (es. pratiche culturali, istituzioni di una società). Questi autori, grazie a una serie di ricerche che avevano evidenziato l'importanza delle pratiche discorsive nella costruzione della società, in particolare in riferimento alle relazioni di potere e alla diffusione delle ideologie, elaborano una "teoria critica" generale, che assume la denominazione di Analisi Critica del Discorso (Van Dijk, 1997), che affonda le sue radici nel pensiero di diversi studiosi, tra i quali è interessante richiamare il dialogismo di Bachtin, teorico della letteratura la cui opera è centrata sull'ubiquità del dialogo nella conoscenza e nell'azione umane, e la prospettiva di Foucalt (1970), che legge le pratiche discorsive come strumentali all'esercizio del potere, in particolare del potere sulle persone.[15]

Tra questi due poli si trovano invece le prospettive che trattano il discorso come interazione conversazionale, con una funzione di "collante sociale". Sono queste le prospettive che, più di altre, interpretano l'azione come la concreta costruzione sociale del significato con una funzione argomentativo-persuasiva, cioè retorica e prestano attenzione sia all'organizzazione locale del discorso nel suo concreto realizzarsi (aspetti strutturali e formali), sia ai contenuti culturali di ciò che viene detto (temi, "repertori", concetti) implicato o anche omesso (Bonaiuto, Fasulo, 1998, p.256), utilizzando metodi di analisi intermedi a quelli utilizzati dalle prospettive che si collocano ai poli estremi.

In generale si tratta di approcci che condividono un'epistemologia di stampo socio-costruzionista e privilegiano una prospettiva "emica" piuttosto che "etica" nello studio dei fenomeni socio-culturali. In essi il linguaggio ha un potere costruttivo nei confronti di qualsiasi realtà del mondo

[15] Cfr. Anolli (2012, pp.195-196).

in cui i parlanti si muovo. Tale funzione costruttiva del "linguaggio in azione" è perseguita spesso in forma implicita e "sottile" dai discorsi prodotti, spesso le persone non ne sono consapevoli, tanto che trattano la realtà, il mondo, la vita, che sarebbero socialmente prodotti, come "dati" dell'esistenza umana (Bonaiuto, Fasulo, 1998, p.258). La centralità dell'azione discorsiva è evidenziata dall'approccio retorico alla psicologia sociale di Billing, che mostra la connessione tra discussione e pensiero. Pensare è discutere con sé come con gli altri. In questa prospettiva nasce l'interesse per le ideologie intese come artefatti sociali rispetto a cui le persone prendono posizione con le loro azioni e i loro discorsi e l'impegno per lo sviluppo di un approccio retorico, nel senso di argomentativo e persuasivo, dato che *"ogni argomentazione cerca di escludere i punti di vista opposti o di convincere del contrario"* (Billing, 1987, p.3). Nasce così una concezione discorsiva degli atteggiamenti, in cui la corrispondenza tra parola e oggetto diventa impraticabile, poiché l'oggetto dell'atteggiamento può essere costruito in modi diversi e le valutazioni delle persone riguardano queste formulazioni e non un oggetto astratto e idealizzato. Alcun studiosi che lavorano nella prospettiva della psicologia sociale discorsiva, come Edwards (1997) evidenziano come non esistano processi cognitivi che non siano costruiti attraverso lo scambio sociale in cui il parlante è situato, interessato, responsabile del modo in cui categorizza e descrive le cose (Mantovani, 2003, p.38).

Scopo dell'Analisi del Discorso è allora quello di identificare quali funzioni vengono realizzate nel linguaggio e come vengono realizzate. Che vocabolario utilizza il parlante e per quali scopi.

Le produzioni discorsive vengono analizzate tenendo in particolare considerazione le funzioni sociali (giustificare e criticare) che vengono perseguite selezionando sia aspetti formali che di contenuto, attraverso dispositivi retorici e "repertori". *"L'Analisi del Discorso è volta quindi a scoprire, attraverso l'analisi della scelta e dell'organizzazione del linguaggio utilizzato dal parlante o dallo scrivente, quali affermazioni vengano fatte sul mondo, in che modo vengano motivate e sostenute, ed eventualmente quali persone o gruppi risultino avvantaggiate, e quali no, dal mondo (o meglio dalla versione del mondo) che viene costruito attraverso tale discorso"* (Bonaiuto, Fasulo, 1998, p.259). In questa direzione, come ricordano Bonaiuto e Fasulo (1998, p.259) l'AD è più attenta al contenuto rispetto all'Analisi della Conversazione. Vi sono comunque autori che privilegiano tale aspetto identificando temi coerenti (repertori linguistici o interpretativi) che appaiono e ricorrono nei testi prodotti dalle persone, mentre altri autori che privilegiano gli aspetti formali prestando attenzione alla concreta organizzazione linguistica, avvicinandosi e in alcuni casi sovrapponendosi all'Analisi della Conversazione. Si tratta spesso di una questione di prevalenza piuttosto che di esclusività, anche perché può essere

"analiticamente pericoloso" separare i due aspetti del significato, cioè il contenuto e la sua forma.

1.2.4 Sviluppo degli studi sulla conversazione e il discorso

Queste diverse prospettive e modalità di studio del linguaggio non sono state rigidamente separate, ma si sono influenzate e intrecciate, anche nell'ambito di altre scienze umane. Un ruolo particolarmente importante nella loro evoluzione e applicazione in diversi ambiti disciplinari è stato dato dallo sviluppo in ambito sociologico e psicologico della prospettiva socio-costruttivista e culturale, nata dall'interazionismo simbolico, di cui padre fondatore può essere considerato George Herbert Mead (1934) e sviluppata in particolare grazie alla Teoria Socio-storica di Lev Vygotskij (1934), che hanno posto le interazioni sociali, mediate dal linguaggio quale strumento psicologico e culturale, al centro dei processi di sviluppo, di apprendimento e di crescita. L'interazione e l'ibridazione di queste diverse prospettive, teorie e modelli di studio hanno portato allo sviluppo di nuovi approcci nei quali il discorso in inter-azione ha assunto un ruolo centrale ed è diventato oggetto di studio primario, al centro di tutti gli altri processi sociali, psicologici e culturali, a loro volta considerati strettamente intrecciati. In ambito psicologico, ad esempio, autori come Bruner (1986, 1990) e Cole (1995) hanno sviluppato una psicologia di matrice simbolico-culturale in cui il linguaggio è posto alla base del senso del sé e della visione del mondo, sebbene la loro metodologia appare poco omogenea e coerente (Boaniuto, Fasulo, 1998, p.235).

Inoltre in Inghilterra, negli anni '80 e '90, si è verificata sempre in ambito psicologico un'espansione dei metodi discorsivi, che integrano tecniche di analisi del discorso e analisi della conversazione, andando a costituire quella che viene definita Psicologia Sociale Discorsiva (De Grada, Bonaiuto, 2002). Tali studi, mantenendo un'attenzione privilegiata per i costrutti psicologici tipici della psicologia sociale cognitiva, hanno prodotto una riconcettualizzazione dei fenomeni psicologici, cognitivi e sociali, in termini discorsivi, anche in riferimento ai processi di apprendimento (Edwards, Mercer, 1987).[16] In questa prospettiva il discorso è considerato una forma specifica di interazione fra le persone e quindi sia prodotto che produttore dei processi psicologico-sociali. L'accento è ancora una volta posto sul discorso come azione sociale compiuta da coloro che usano il linguaggio per comunicare tra loro in situazioni sociali, nell'ambito della

[16] Sono ad esempio stati riconcettualizzati in termini discorsivi i processi di categorizzazione del Sé connessi con l'identità sociale, atteggiamenti, opinioni e ideologie, pregiudizi e rappresentazioni sociali, processi di spiegazione e attribuzione sociale di causa e responsabilità, memoria e ricordo. Per una rassegna sistematica degli aspetti rivisitati dalla psicologia discorsiva cfr. Edwards D., *Discourse and Cognition,* Sage, London, 1997, De Garda E., Bonaiuto M., *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

società e della cultura (De Grada, Bonaiuto, 2002). La cognizione viene ricondotta alla "natura sociale" dell'attore e del mondo che questo sperimenta, con un'attenzione orientata alla persona in quanto attivamente inserita ed operante in uno specifico ambiente e ordine sociale. La realtà vissuta dall'individuo è interpretata come costruzione intersoggettiva emersa nel corso dell'interazione sociale e dell'uso che in essa si fa del linguaggio (Condor, Antaki, 1997, cit.in De Grada; Bonaiuto, 2002, p.11) e la cognizione non viene considerata come qualcosa che opera a livello intraindividuale ma come prodotta e gestita nell'ambito delle azioni-interazioni quotidiane volte a "fare" qualcosa (Edwards, 1997).

Osservando e analizzando processi discorsivo-conversazionali le ricerche realizzate nell'ambito della psicologia discorsiva hanno mostrato empiricamente l'ipotesi che molti dei tradizionali costrutti psicologico-sociali sono prodotti discorsivi realizzati dalle persone nelle loro interazioni, discussioni e spiegazioni quotidiane, in modi "retoricamente flessibili", cioè in funzione degli interlocutori e delle azioni che questi perseguono nell'immediato contesto discorsivo (Bonaiuto, Fasulo, 1998, p.236). L'interesse è quindi orientato ai modi in cui la conoscenza è costruita, gestita, orientata nell'azione interpersonale (De Grada, Bonaiuto, 2002, p.11). Si tratta, come accennato all'inizio di questo paragrafo, di una prospettiva che è stata influenzata da diverse linee di pensiero, che ne costituiscono lo sfondo concettuale e la legittimano sul piano culturale tra cui alcune che rappresentano un orizzonte di riflessione anche per il nostro lavoro, in particolare: l'interazionismo simbolico (Mead, 1934), la teoria di Lev S. Vygotskij e della sua scuola (1934), la filosofia del linguaggio di Wittgenstein (1953), l'etnometodologia (Garfinkel, 1967), la Teoria degli Atti Linguistici (Austin, 1962, Searle, 1969) e la linguistica pragmatica (Grice, 1978).[17]

In Italia la ricerca conversazionale e discorsiva si è sviluppata nell'ambito della linguistica (Orletti, 1983, 1994), della sociologia (Fele, 1990), della psicologia sociale e della ricerca educativa interessata ad aspetti di socializzazione linguistica. Particolarmente interessanti sono in questa direzione i lavori di Fasulo e Pontecorvo sull'apprendimento e la socializzazione attraverso il discorso in famiglia e a scuola (Fasulo, Pontecorvo, 1999; Pontecorvo, Arcidiacono, 2007). Intrecciato all'ambito psicologico, in particolare in questi lavori su discorso e apprendimento, un contributo di fondamentale importanza è dato dalla prospettiva etnografica e antropologica sul linguaggio e il discorso come pratica sociale e culturale. Anche in questo ambito vi sono stati

[17] Altri riferimenti sono alla scuola di Michail Michailovich Bachtin e del suo Circolo (1979), la psicologia o teoria critica, l'ottica postmoderna, il costruttivismo sociale, la retorica e l'argomentazione (Billing, 1996) cfr. De Grada, Bonaiuto (2002, pp.17-103). La teoria di Grice è illustrata, rispetto ai rischi della sua violazione nell'interazione con i bambini nel cap.2 par.2.4.4.

molti meticciamenti di teorie e prospettive diversificate, provenienti soprattutto dalla sociolinguistica. Del resto come indica Duranti (1997) tra le scienze umane e sociali che studiano la comunicazione la sociolinguistica è la disciplina più simile all'antropologia del linguaggio, tanto che a volte è difficile tenerle separate. Già Hymes con la sua etnografia della comunicazione aveva tentato di unire gli interessi dell'antropologia con quelli della sociolinguistica cercando di definire un campo di studi interdisciplinare incentrato attorno alla nozione di "uso della lingua". È così aumentata nel corso degli anni '60 e '70 la somiglianza e la comunanza di interessi tra le due discipline, anche con la scuola etnometodologica di Garfinkel, Sacks e Schlegoff. Permangono tuttavia delle specificità, in particolare nell'antropologia del linguaggio (Duranti, 1997) nella quale assume importanza centrale e distintiva il concetto di cultura.

Un lavoro pioneristico in questa direzione è stato compiuto da antropologi come Duranti (1997) e Ochs (1988) per i quali l'analisi di conversazioni spontanee nelle situazioni oggetto dei loro studi *"ha fornito la possibilità di accedere alle dimensioni culturali implicite, che non sono contenute nel linguaggio in modo generico, ma legate a particolari tipi di attività verbali"* (Bonaiuto, Fasulo, 1998, p.235). Il linguaggio viene infatti considerato in prospettiva antropologica come una "risorsa" e una "pratica culturale" (Duranti, 2000) e la socializzazione linguistica il processo in cui il bambino acquisisce nel tempo la cultura (compresa la lingua) della popolazione in cui cresce (Ochs, 2006).[18]

Il linguaggio è visto come una forma di azione che presuppone e allo stesso tempo dà vita a modi di essere nel mondo. Gli antropologi del linguaggio, piuttosto che considerare la lingua innanzitutto come sistema di classificazione e rappresentazione, si fanno interpreti di una visione della lingua come insieme di pratiche, mezzo attraverso cui è possibile mediare fra gli aspetti ideativo e materiale dell'esistenza umana dando vita a particolari modi di essere-nel-mondo. Proprio questa visione dinamica della lingua è l'aspetto che conferisce all'antropologia del linguaggio il suo peculiare ruolo nell'ambito delle scienze umane e sociali (Duranti, 1997, p.15). L'idea che vi è alla base è che il linguaggio "*sia un potente strumento formativo piuttosto che un mero specchio di realtà sociali prodotte altrove"* (ivi, p.9).

La ricerca degli antropologi del linguaggio concerne i modi in cui le parole pronunciate in una determinata occasione offrono, innanzitutto ai partecipanti e poi ai ricercatori, un punto di vista, un modo di pensare al mondo e alla natura stessa dell'esistenza umana (ivi, p.16).

[18] Quello dalle socializzazione linguistica è un concetto centrale di questa riflessione sull'uso della lingua nei contesti per l'infanzia, proprio perché intreccia l'apprendimento della lingua all'apprendimento e allo sviluppo su altri piani, cfr. par. 1.6.

Muovono dalla consapevolezza che vi sono dimensioni del parlare che possono essere colte solo studiando ciò che le persone "fanno effettivamente" con la lingua, unendo parole, silenzi e gesti al contesto in cui questi segni sono prodotti. Così l'antropologia del linguaggio ha mostrato molti modi in cui parlare si configura come atto sociale, soggetto ai vincoli propri di ogni azione sociale e ha inoltre evidenziato i modi in cui il parlare *produce* azioni sociali, ha cioè delle conseguenze sul nostro modo di essere nel mondo e , in definitiva, sulla nostra stessa umanità (ivi, p.20).

La prospettiva antropologica sul linguaggio appare particolarmente significativa per una riflessione sull'uso del linguaggio nei contesti educativi perché è intrecciata alla prospettiva socio-costruttivista e culturale dalla quale appare oggi produttivo guardare ai processi di apprendimento e sviluppo dei bambini. La natura propriamente culturale di tali processi (Rogoff, 1990, 2003) rende interessante guardare ai luoghi della loro produzione dal punto di vista discorsivo, proprio perché è il discorso ad essere considerato in tali prospettive il centro strategico di questi stessi processi, come sarà ampiamente illustrato nel corso dei prossimi paragrafi. Le prospettive sociali e antropologiche sul linguaggio si integrano così con la prospettiva socio-costruttivista e culturale dell'apprendimento e dello sviluppo, permettendo di evidenziare in modo concreto come il discorso in interazione svolga il suo ruolo nei processi di crescita dei bambini nelle pratiche condivise con gli adulti e con i pari. Questo passaggio ha prodotto anche una modificazione all'interno delle ricerche sulle interazioni verbali tra insegnanti e bambini in classe che sono qui sotto descritte.

1.2.5 Ricerche sulle interazioni verbali tra insegnante e bambini in classe

L'ambito di ricerca relativo all'interazione verbale in classe rappresenta uno dei riferimenti più importanti per questo lavoro e si presenta come molto ampio e variegato. Esiste infatti una lunga tradizione di studi e di ricerche che si è concentrata sull'interazione verbale in classe tra insegnanti e allievi, sviluppatasi in particolare in ambiente anglofono, per poi arrivare anche in Italia, dove ha trovato un terreno fertile per la sua crescita. Sebbene le ricerche in questo ambito non siano ancora in Italia così ricche, negli ultimi anni sembra esserci una maggiore attenzione a riguardo e una moltiplicazione delle ricerche ad esso dedicate.

Si tratta di un campo di ricerca complesso, sviluppato in particolare dopo la metà degli anni '60, in diversi ambiti disciplinari, a volte tra loro contrastanti per impostazione teorica e approccio metodologico (Fele, Paoletti, 2003, p.8). Fino alla metà degli anni '60 si trovano pochissimi studi rispetto a ciò che accade in classe, ma successivamente iniziano a svilupparsi alcuni studi sul linguaggio utilizzato nei contesti, accomunati dal presupposto che *"solo lo studio reale e diretto*

del linguaggio in classe possa fornire le osservazioni più utili sui processi di insegnamento e apprendimento", da cui deriva "*almeno implicitamente, che le teorie generali sull'educazione risultino più o meno valide proprio se sono in grado di render conto come insegnanti e allievi comunichino tra loro in classe"* (Stubbs, 1976, p.78).

I pionieri di queste ricerche furono Bellak negli Stati Uniti e Barnes nel Regno Unito. I loro studi aprirono un nuovo campo di analisi: il modo in cui insegnanti e studenti comunicano tra loro. *"Il linguaggio non è più visto come attributo portato dall'esterno […] e si iniziano a considerare i processi di interazione che strutturano dal vivo la comprensione e i significati dell'esperienza scolastica"* (Giolo, Fele, 2003, p.33). Tali primi studi sono concentrati soprattutto sulla terminologia e lo stile linguistico utilizzato dagli insegnanti (es. uso di linguaggio specialistico). Da essi inizia ad emergere ad esempio la consapevolezza di una routine utilizzata nelle classi: l'insegnate che fa agli alunni una domanda di cui conosce già la risposta, che conserva nella sua mente, una pseudo-domanda chiusa. Inizia così ad evidenziarsi che la partecipazione degli alunni alla vita della classe è molto ridotta, si sviluppano ricerche che confermano questo dato e inizia a essere messo in questione questo tipo di insegnamento direttivo, proponendo una gestione dell'interazione meno dominata dalla figura dell'insegnante. Viene così sottolineata l'importanza dei lavori di gruppo, in cui i bambini possono discutere tra loro incoraggiando partecipazione, responsabilizzazione, cooperazione, senso di appartenenza.

L'avvio di questi studi è influenzato dal fatto che, come visto precedentemente, nella seconda metà degli anni '60 le scienze sociali iniziano ad adottare approcci innovativi e interpretativi: microsociologia, sociologia della vita quotidiana, sociolinguistica, lavori di ricerca basati su metodi antropologici ed etnografici; e anche la linguistica inizia a prendere in considerazione contesti più ampi (*ivi*, p.34).

Si sviluppa così la ricerca sull'interazione in classe che, seguendo Fele e Paoletti (2003) può essere divisa in due filoni: quantitativo e qualitativo, che rispecchiano due direzioni di studio individuabili nelle ricerche: *"una prima direzione, anche in ordine storico, che viene denominata "processo-prodotto", ha cercato di cogliere la relazione tra insegnamento e apprendimento nel senso di stabilire una relazione tra il tipo di comunicazione dell'insegnante e il rendimento degli allievi"*, mentre la seconda direzione è *"più interessata alla descrizione e alla definizione di ciò che gli insegnanti e gli allievi dicono effettivamente in classe, in un contesto che è definito dall'interazione tra loro e dalle regole implicite che la governano"* (Pontecorvo et al., 1991, p.63).

La prima tradizione, orientata quantitativamente, si basa sull'applicazione di griglie di analisi al comportamento verbale dell'insegnante e a volte degli allievi, per categorizzarlo e definirlo in alcune caratteristiche ritenute significative in relazione all'efficacia dell'insegnamento.
La seconda tradizione, di stampo qualitativo, è invece basata su approcci sociolinguistici, etnografici e antropologici, che prestano attenzione a una descrizione microanalitica dei comportamenti verbali, anche di pochi eventi comunicativi, al fine di mettere in luce i modi in cui i contesti comunicativi influenzano l'interazione e i processi comunicativi e conoscitivi che in essi si realizzano, avviando riflessioni in merito, in grado di mettere in evidenza i meccanismi e i contenuti del discorso e ciò che tramite di essi viene costruito da insegnanti e allievi.

Tradizione quantitativa

Sebbene la riflessione qui proposta sul linguaggio utilizzato nei contesti sia chiaramente orientata verso la tradizione qualitativa è importante ricordare le origini quantitative degli studi sulle interazioni verbali, in quanto è dalla loro critica che si è sviluppata in Italia la tradizione di ricerche di Lucia Lumbelli (1981, 1987), che nel rispondere alle mancanze di tale tradizione, elabora una riflessione sul comportamento verbale adottabile dalle insegnanti dei contesti educativi.
L'approccio quantitativo, che si sviluppa in origine negli Stati Uniti e trova successiva diffusione anche in Italia, si basa su modelli di osservazione sistematica del comportamento esibito dagli insegnanti in classe, attraverso la sua rilevazione e codifica tramite griglie o elenchi di categorie pre-specificate, elaborazione statistica e discussioni aggregate dei dati. L'idea è che tale tipo di osservazione possa fornire un quadro "oggettivo", non impressionistico, dell'abilità degli insegnanti, una "misura" del loro stile comunicativo, che si presuppone abbia un ruolo determinante nella realizzazione degli obiettivi didattici ed educativi. Si tratta di ricerche nate con lo scopo primario di individuare ed elaborare strumenti il più possibile obiettivi ed attendibili per accertare l'abilità professionale degli insegnanti e, secondariamente, costruire strumenti per migliorare tale abilità, adattando a questo fine quelli elaborati per la sua valutazione. Tutte queste ricerche, come fa notare Lumbelli (1982), condividono un presupposto fondamentale, cioè l'idea che la traduzione in termini comunicativi abbia un rilievo determinante nell'assicurare la realizzazione dei progetti educativi. Si tratta di tentativi, da parte della ricerca psicologica, di descrivere e spiegare fatti comunicativi del rapporto educativo, per indagare *"le condizioni alle quali questi fatti comunicativi risultano adeguati ai progetti e alle intenzioni di chi si propone di dare un significato educativo alla propria interazione verbale con persone che vengono*

considerate destinatarie e fruitrici di quei progetti e quelle intenzioni, con persone cioè in cui quei progetti e quelle intenzioni dovrebbero realizzarsi" (Lumbelli, 1982, p.47).

La ricerca del sistema di categorie più adeguato per osservare il comportamento degli insegnanti ha portato all'elaborazione, in particolare negli anni '70, di molte proposte di griglie, spesso adattate da modelli precedenti, che utilizzano concetti in parte dedotti da differenti teorizzazioni psicologiche e in parte indotti dall'esperienza quotidiana in classe. Si ricorda ad esempio il modello Ned Flanders (1970), che è stato oggetto di diverse critiche, ma anche di una quantità elevata di rielaborazioni e integrazioni, come ad esempio il Sistema di Categorie di Interazione Verbale (S.C.I.V.) di E. Amidon e E. Hunter (1966) o quello messo a punto qualche anno dopo da da G. De Landsheere (1974),[19] basato sul principio che ogni comportamento verbale dell'insegnante può essere definito in termini di *funzioni*. Ai modelli sono state poste diverse critiche, in particolare Lumbelli (1982), cui si rimanda per un approfondimento, sottolinea il fatto che il processo di deduzione delle diverse categorie non è trasparente, a partire dai principi stessi su cui si basa, apparendo piuttosto casuale, determinato dal buon senso influenzato dall'esperienza e dalla sensibilità educativa e culturale del ricercatore. Manca un sistema di ipotesi collegato a giustificazioni teoriche, che non vengono integrate con le conoscenze derivanti dal contatto con la concreta realtà educativa. Il sistema di categorie proposto da De Landsheere si distingue parzialmente perché introduce una svolta concettuale significativa: *"non siamo più di fronte a un'analisi dettagliata dei singoli atti, ma al tentativo di collocarli nel contesto dell'attività, considerandoli funzionali al raggiungimento degli obiettivi inseriti nella programmazione"* (Selleri, 2004, p.49). L'uso del termine *funzione* che egli fa al posto di categoria sembra rimandare a una concezione del linguaggio come atto linguistico. Come sottolinea Lumbelli, tale termine non sembra comportare una novità sul piano teorico e metodologico, poiché la definizione che ne fornisce l'autore stesso ("atto verbale di insegnamento prodotto da chi insegna") recupera la specificità di significato che il termine di funzione e di atto ricevono nell'ambito della teoria linguistica (Lumbelli, 1982, p.78).

Nonostante le diverse critiche, sollevate ai modelli di osservazione che utilizzano categorie pre-specificate, diversi modelli simili sono stati sviluppati e hanno avuto successo. Si tratta infatti di modelli facili da utilizzare, semplici da presentare, utili nei processi di formazione, monitoraggio, valutazione dell'insegnamento, anche se si tratta di strumenti rigidi, basati su presupposti educativi datati e su un frainteso "oggettivismo" del ricercatore (Fele, Paoletti, 2003, p.37). I sistemi di categorie, seppure con i limiti in parte esplicitati, rappresentano infatti una prima

[19] Per una critica maggiormente analitica dei modelli presentati si rimanda a Lumbelli, 1982, pp. 47-100.

possibilità di descrizione dei comportamenti verbali che le insegnanti realizzano nei concreti contesti educativi e possono iniziare a rappresentare un orizzonte significativo nel fornire alcune linee guida per porre attenzione ai comportamenti e riflettere sul loro significato. Porre ad esempio una differenza tra influenza diretta o indiretta come fa Flanders, vuol dire evidenziare l'importanza tra le forme di comunicazione in cui l'influenza di una persona sull'altra è evidente o "frontale" e quelle in cui non è così evidente ed esplicita (Lumbelli, 1982, p.64), significa iniziare a interrogarsi sull'effetto che il comportamento verbale ha sugli allievi, nell'interazione e nel contesto e sui modi in cui tale influenza agisce, anche "inconsapevolmente". La differenza proposta da Amidon e Hunter tra domande circoscritte e domande aperte inizia ad evidenziare e discriminare nel comportamento delle insegnanti delle differenze significative sulle quali è importante riflettere. L'attenzione alle funzioni degli interventi, seppure non ancora intesa in modo pragmatico, permette di riflettere sulla finalità cui sono orientati i comportamenti verbali e di dar loro un nome. Inoltre in questi studi si fa del comportamento verbale dell'insegnante una variabile indipendente di fondamentale importanza per la qualità e l'efficacia dei processi di apprendimento, in quanto componente essenziale delle strategie con cui vengono perseguiti obiettivi didattici e finalità educative (Lumbelli, 1982).

Le categorie di analisi proposte da questi e da altri ricercatori, riviste, ampliate e specificate sono state adottate in diverse ricerche e proposte come strumenti per l'auto-osservazione e la formazione delle insegnanti in servizio. In riferimento alla scuola dell'infanzia, ad esempio, Zuccherini, propone, accanto all'attenzione ad altri aspetti dell'interazione, la possibilità di prendere in considerazione anche queste griglie per la discussione in gruppo, tra insegnanti, di situazioni di interazione verbale registrate in sezione. Tuttavia lui stesso evidenzia che *"lo stesso uso delle scale pone problemi pratici non indifferenti, poiché in concreto risulta difficile attribuire un intervento a una o all'altra delle categorie, specie in un gruppo di non specialisti […] è comunque difficile, in ultima analisi, che un gruppo di educatori possa utilizzare proficuamente tali scale per procedere ad un lavoro di autoanalisi e di adeguamento del comportamento e delle reazioni alle intenzioni educative"* (Zuccherini, 1991, p.78). Esse possono forse rappresentare degli strumenti in parte utili per avviare una riflessione sul proprio comportamento verbale, in particolare rispetto alla possibilità di fornire una terminologia per nominare quanto viene osservato e per rendersi conto di alcuni comportamenti "prevalenti", magari non corrispondenti alle proprie intenzioni, ma calare dall'esterno un sistema descrittivo ed interpretativo senza che questo venga discusso e fatto proprio da coloro che lo utilizzano, non solo rispetto ai descrittori delle categorie, ma anche alle loro presupposizioni teoriche e alle specifiche finalità e

orientamenti educativo-didattici delle insegnanti stesse, non risponde pienamente alle potenzialità di un processo formativo sull'interazione verbale, che possa aiutare e sostenere le insegnanti a interrogarsi e a mettersi in gioco in prima persona nella discussione del proprio comportamento. Avere una griglia riassuntiva dei propri interventi verbali e di quelli dei bambini, scoprendo ad esempio che si utilizza un comportamento più o meno direttivo, più o meno attivo o reattivo, se da un lato permette di avviare sicuramente un processo di riflessione dall'altro rischia di chiudere la descrizione in un'interpretazione in qualche modo valutativa, che non aiuta ad interrogarsi su ciò che quel comportamento verbale "fa" in quella specifica situazione e ciò che contribuisce a co-costruire.

Come si vedrà anche in seguito, non si tratta di etichettare un comportamento e vedere quante volte si ripresenta nella situazione, ma scendere nel dettaglio della descrizione e dell'interpretazione per decostruire micro-analiticamente ciò che accade tra i soggetti, ricostruendo lo sviluppo dell'interazione, con i meccanismi complessi che la compongono. Lo stesso Zuccherini, del resto, chiarisce che *"nessuna griglia esaurisce l'analisi, ma va usata come riferimento per la discussione, che deve invece trovare autonomamente il proprio metodo e non escludersi altre possibilità di analisi. In particolare, una analisi quantitativa (numero degli interventi, durata, ecc.) non è mai sufficiente ad affrontare i problemi sorti nell'interazione esaminata"* (Zuccherini, 1991, p.93).

Tradizione qualitativa

Successivamente agli studi "classici" processo-prodotto le ricerche sull'interazione verbale in classe hanno conosciuto un progressivo cambiamento grazie alle sollecitazioni e ai contributi provenienti dalla sociolinguistica, dall'antropologia, dall'approccio etnometodologico, sostenuto dagli strumenti dell'analisi della conversazione. Le ricerche iniziano ad occuparsi delle dimensioni sociali e pragmatiche del linguaggio a scuola, considerando la classe e il discorso che in essa si tiene come una situazione particolarmente utile per lo studio dell'effetto dei fattori socioculturali sulle pratiche e i risultati dell'istruzione (Pontecorvo, 1999, p.71).

Viene data particolare attenzione a tutte le dimensioni del discorso dei partecipanti e si iniziano a chiarire i modi in cui le classi scolastiche operano come importanti istituzioni sociali, dove la costruzione di conoscenza è prodotta collettivamente in relazione alla distribuzione del potere e alle diverse strategie comunicative adattate da insegnanti e studenti.

La classe inizia ad essere considerata come luogo specifico in cui studiare la strutturazione del contesto sociale (Fele, Paoletti, 2003, p.29). Il più importante e rappresentativo lavoro di questo

tipo di approccio, dedicato all'analisi dell'interazione verbale in classe, può essere considerato quello di Sinclair e Coulthard (1975), rielaborato dallo stesso Sinclair (1982) negli anni successivi, che si avvale del paradigma di ricerca dell'analisi della conversazione nato in sociologia e poi applicato ai contesti istituzionali. Il tentativo realizzato da questi studiosi è quello di superare il tradizionale approccio strettamente linguistico per prendere in considerazione il discorso, andando al di là dell'analisi di singole frasi, fino ad allora considerate le unità d'analisi più ampie, per disegnare una struttura discorsiva più allargata. Il confronto tra il modo di funzionare della conversazione ordinaria, in contesti informali (Sacks et al. 1974) e nel contesto scolastico mette in luce il tipo di ambiente sociale che è la classe scolastica, che il discorso stesso contribuisce largamente a formare.

Analizzando il discorso in classe Sinclair e Coulthard (1975) propongono innanzitutto cinque livelli di articolazione di tale discorso, che vanno dal generale al particolare: lezione, transazione, scambio, mossa, atto. Le lezioni sono considerate macro-unità discorsive composte da sotto-unità chiamate transazioni. Queste sotto-unità sono identificate in blocchi tematici e di attività, marcati da un'espressione che serve ad introdurre un argomento (bene, dunque, allora, …), seguita da un'espressione meta-comunicativa che riguarda la formulazione dell'argomento che si sta per affrontare (es. oggi parleremo di…). Ogni transazione è composta da scambi, cioè da episodi interattivi fatti di mosse, rivolti ad affermare qualcosa (scambi informativi), ordinare di fare qualcosa (scambi direttivi), sollecitare un comportamento verbale, come fare una domanda (scambi sollecitativi). Le mosse che formano gli scambi sono identificate nelle forme di presa della parola, rappresentate da atti, a loro volta suddivisi, in base alla loro funzione nell'interazione (diversi dalla nozione di atto linguistico di derivazione filosofica, come nelle analisi di Searle e Austin), in meta-interattivi ("marker" che realizzano mosse che segnalano un contesto, meta-affermazioni che realizzano mosse che focalizzano il discorso su certi argomenti esplicitamente affermati, "loop" che riportano indietro il discorso a prima della risposta), interattivi (informativi, direttivi, escussivi, iniziativi, accettativi, riconoscitivi, reattivi, replicativi, commentativi, valutativi), orientati alla presa del turno (suggerimento, candidatura, chiamata), "aside" (rivolto a classificare gli atti in cui l'insegnante non è rivolto nello specifico all'interazione).

Il contributo più significativo e maggiormente riconosciuto di questi studiosi è stato quello di aver individuato, approfondendo la struttura degli scambi sollecitativi, la tipica struttura "a tripletta" (Sinclair e Coulthard, 1975) dell'interazione in classe,[20] che rappresenta il nodo

[20] Tale strutturazione e suoi effetti è illustrata criticamente anche nel par.2.2.1.

centrale della differenza con le interazioni verbali "ordinarie", in cui l'insegnante fa una domanda, lo studente risponde, l'insegnante fornisce una valutazione della risposta (IRF, inizio-risposta-follow up). Tale configurazione sarebbe presente a tal punto da rendere rilevante la mancanza del terzo elemento, laddove sia assente, implicando in tal caso il giudizio negativo dell'insegnante rispetto alla risposta data dall'alunno. La sequenza triadica modifica il sistema della presa di turno tipico della conversazione ordinaria, basato sul fatto che ogni partecipante può intervenire, in una gestione degli scambi di tipo locale, in cui il senso del discorso si stabilisce turno dopo turno, introducendo un modello in cui la presa di parola non è affidata alla libera iniziativa, ma torna regolarmente all'insegnante, che può ridare la parola allo stesso alunno, a un altro, o mantenere il turno. In questo modo anche il contenuto e il senso dell'interazione non è negoziabile, se non in minima parte ed è fortemente controllato dall'insegnante che può accettare, correggere o ignorare il contributo di ciascuno, mentre gli alunni devono cercare di seguire lo sviluppo impresso dall'insegnante all'argomento trattato. Questo risultato sarà poi confermato da ricerche successive, in particolare da quelle di Mehan (1979) che identifica lo stesso pattern interattivo, chiamandolo però IRE, identificando nel terzo turno un comportamento di Valutazione (evaluation) da parte dell'insegnante. In Italia Berruto et al. (1983) hanno ripreso lo stesso modello per analizzare alcune lezioni nella scuola superiore, ma non hanno ritrovato la sequenza a tre con la stessa frequenza di apparizione che nelle ricerche inglesi e poi americane.

Come fanno notare anche Fele e Paoletti (2003, p.32) l'approccio discorsivo all'interazione in classe ha focalizzato la sua attenzione sulle forme delle relazioni discorsive, senza indagare il modo in cui questo modello poteva essere utilizzato concretamente dagli insegnanti nel loro lavoro quotidiano, né le conseguenze sociali di tale uso. Tuttavia ha avuto il merito di evidenziare il modo in cui si struttura regolarmente la lezione in classe, con il peso discorsivo più forte da parte dell'insegnante. Ha evidenziato la funzione educativa dello specifico discorso che si svolge in classe e ha permesso di spostare lo sguardo dalle caratteristiche del linguaggio a un discorso creato collaborativamente dai parlanti (Coulthard, 1985, p.144).

Il lavoro di Sinclair e Coulthard inizia ad entrare nel merito delle funzioni svolte dal linguaggio nell'interazione in classe elaborando un metodo puntuale di analisi ancora oggi utile. Tuttavia permane una prevalenza di analisi quantitativa, volta a rilevare la frequenza di precise sequenza discorsive che non riesce a cogliere la complessità dell'interazione verbale tra insegnante e bambini come veneto socialmente e culturalmente connotato.

Una svolta importante è rappresentata poco dopo, a partire soprattutto dalla seconda metà degli anni '70, dall'influenza dell'approccio etnolinguistico sulle ricerche interessate all'uso del linguaggio nella scuola, che attribuisce un'importanza centrale al contesto d'uso del linguaggio.

Hymes (1964) sottolinea la necessità di studiare le convenzioni comunicative, le relazioni sociali, i valori e le motivazioni che in diverse comunità linguistiche sono implicate nell'uso del linguaggio. Una richiesta, una risposta, un silenzio, possono avere una molteplicità di significati ed intenzioni, compresenti nello stesso enunciato. Le diverse "significazioni" che si esprimono in un atto comunicativo possono essere comprese solo all'interno della cultura condivisa da una determinata comunità linguistica. Per Hymes, "comunità linguistica" è un singolo gruppo sociale accomunato non dalla conoscenza di una lingua (o di un dialetto) ma piuttosto da un modo di utilizzare il linguaggio: regole per iniziare il discorso con chi si conosce poco, modi per fare allusioni, per prendersi la parola, modi per scherzare. Ogni comunità linguistica (ma ogni individuo può naturalmente appartenere contemporaneamente a diverse comunità) ha delle regole di interpretazione del discorso che sono in qualche rapporto con i valori, il senso di identità, le relazioni, tipiche di quel determinato gruppo sociale (Orsolini, 1988, p.16).

In particolare un passaggio importante è stato marcato a livello internazionale dagli studi di Mehan (1979) e della sua allieva Cazden (1988), che iniziano a privilegiare *"una prospettiva di etnografia della comunicazione che dedica particolare attenzione alla complessità del discorso educativo, considerando le classi scolastiche istituzioni sociali significative in cui la distribuzione del potere è realizzata attraverso le pratiche discorsive degli insegnanti e degli allievi"* (Pontecorvo, 2005, p.12).

In particolare le ricerche di Mehan adottano una prospettiva specificatamente etnografica, evidenziando la necessità di prendere in considerazione il ruolo fondamentale del contesto sociale, culturale, relazionale e istituzionale all'interno del quale le interazioni verbali vengono realizzate. È proprio questa attenzione al contesto che permette infatti di interpretare il significato che acquisiscono tali interazioni e di comprendere come esse costruiscano il processo stesso di insegnamento-apprendimento. All'obiettivo di cogliere i significati costruiti nell'interazione Mehan affianca un'analisi puntuale delle strutture e delle forme che assume l'interazione verbale, nelle quali si esprimono le strategie di insegnamento dell'adulto e quelle di apprendimento dei bambini.

Allieva di Mehan, Cazden, insegnante di scuola primaria della quale il primo aveva analizzato le lezioni, pur partendo da diversi presupposti teorici sviluppa un modello di analisi con dei tratti simili a quelli del suo maestro. Il suo obiettivo è comprendere il rapporto tra pratiche didattiche

dell'insegnante e processo di apprendimento dei bambini, analizzando l'interazione verbale per cogliere la complessità del processo di insegnamento-apprendimento che viene veicolato dai modi in cui il linguaggio è utilizzato dai soggetti. Cazden elabora a questo scopo un sistema di analisi che ridefinisce il metodo dell'analisi conversazionale adattandolo ai dati empirici raccolti in molteplici e variegati contesti scolastici reali. Per prima applica gli strumenti dell'analisi della conversazione a situazioni didattiche non frontali, sulle quali si erano fino ad allora concentrate le ricerche, per prendere in considerazione situazioni di insegnamento-apprendimento maggiormente in linea con la prospettiva socio-costruttivista da lei stessa adottata.

Si tratta di una prospettiva di ricerca che viene raccolta e perseguita da diversi ricercatori sia in ambito internazionale che in Italia.

Ciò porta allo sviluppo di un campo di studi molto ampio e variegato al suo interno rispetto al quale non è possibile essere esaustivi. Si farà dunque accenno qui di seguito alle linee di ricerca più importanti che sono state prese in considerazione anche per le riflessioni teoriche ed empiriche realizzate per questo lavoro di ricerca.

Particolarmente interessanti e articolate sono le prospettive di Mercer (1995, 2000), Edwards (1997) e Wells (1999) che, sebbene dai loro studi elaborino riflessioni in parte differenti, ne condividono i presupposti teorici e una prospettiva empirica che predilige un approccio che integra un'analisi formale delle interazioni verbali a una di tipo interpretativo che prende in considerazione il contesto dell'interazione. Le ricerche realizzate da questi studiosi si basano infatti sulla raccolta di interazioni verbali "naturali", che vengono trascritte e analizzate con sistemi costruiti e applicati al corpus di dati affiancati da un lavoro di interpretazione qualitativa di tipo contestuale. Si tratta di lavori che condividono presupposti teorici socio-costruttivisti e mostrano i nessi complessi tra discorso e processi di apprendimento, prendendo in considerazione e intrecciando diversi livelli.

Westgate ed Edwards (1994), ripercorrendo criticamente il lavoro di diversi ricercatori impegnati a studiare le pratiche discorsive in classe mettono in luce potenzialità, difficoltà e limiti dei diversi approcci utilizzati: analisi del discorso, della conversazione, etnografia del parlato. Sottolineano così la necessità di adottare un'impostazione analitica su più livelli integrati, inseriti in un contesto di riferimento specifico: strutture linguistiche, forma del linguaggio usato, funzioni. Ciò perché la comunicazione in classe necessita di uno sguardo flessibile, in grado di rispondere alla variabilità insita nel contesto classe .

All'interno di questo quadro possono essere richiamati, in contesto italiano, i lavori di ricerca di Pontecorvo e del suo gruppo (1991), che hanno dato vita a una lunga tradizione di ricerca sui

comportamenti verbali di insegnanti e alunni nei più vari contesti scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria. Il contributo maggiore di tali studi è l'individuazione della *discussione* quale specifica situazione discorsiva, consapevolmente attivabile dalle insegnanti, in grado di sostenere i processi di apprendimento partecipativo dei bambini, anche nella scuola dell'infanzia, attraverso la partecipazione a un discorso costruito grazie alla collaborazione tra pari e alla contrapposizione di differenti punti di vista, sostenuto da precise strategie verbali dell'insegnante. Le prime indagini svolte dalle ricercatrici afferenti a questo gruppo avevano infatti l'obiettivo di verificare e individuare le condizioni ottimali di interazione verbale tra insegnante e bambini a scuola orientate allo sviluppo di efficaci processi di apprendimento. Le loro ricerche si sono così orientate a modificare le "naturali regole" dell'interazione verbale in classe per verificarne gli esisti sulla partecipazione e la costruzione del discorso.

Si intrecciano a questi lavori le ricerche di Lucia Lumbelli (1981, 1982, 1987), i cui risultati vengono adottati e confermati anche nelle ricerche appena citate. Il suo contributo rappresenta un concreto esempio di riflessione teorica, articolazione metodologica e approfondimento empirico rigoroso negli studi sulla comunicazione verbale tra insegnanti e alunni, che ha in alcuni casi preso in considerazione in modo specifico anche i contesti prescolari. I presupposti da cui partono i suoi lavori, che vengono utilizzati per l'elaborazione del suo impianto di ricerca, sono attinenti a molteplici riferimenti teorici e di metodo che vengono esplicitamente riconosciuti e illustrati: concetti e sistemi di categorie derivanti da prospettive comportamentiste e cognitiviste, i presupposti del paradigma socio-costruttivista, la teoria degli atti linguistici, concetti e usi dell'analisi conversazionale, l'approccio interpretativo proprio delle prospettive etnografiche e, infine, gli studi di alcuni approcci propri della psicoterapia sul comportamento verbale. La ricercatrice parte da una critica alle ricerche tradizionali sull'interazione verbale tra insegnante e allievi a scuola svolte analizzando protocolli verbali attraverso categorie predefinite al fine di individuare quali comportamenti dell'insegnante fossero maggiormente adeguati per aumentare l'apprendimento degli allievi. La sua proposta è quella di individuare dei comportamenti chiaramente descrivibili e dunque adottabili dalle insegnanti e collegati ai loro obiettivi educativi. In questa direzione propone una rivisitazione in chiave pedagogica della metodologia non direttiva utilizzata da Rogers (1951) nei colloqui con i pazienti, prospettandola come strategia utile per stimolare i bambini durante i dialoghi e aiutarli, senza suggestionarli, ad ampliare il loro pensiero. Se obiettivo dell'insegnate è incoraggiare la partecipazione e dimostrare attenzione, un tipo di comportamento verbale non direttivo può essere utile in tale direzione. Grazie alle sue ricerche e a quelle di altre studiose che collaborano con lei (ad esempio

Mantovani, 1987) il "comportamento a specchio", nelle sue diverse possibili realizzazioni viene riconosciuto come un comportamento verbale efficace per incoraggiare i bambini, anche svantaggiati e/o di età prescolare a partecipare all'interazione e ad esprimere con maggiore chiarezza ed esaustività il proprio punto di vista. L'efficacia di tale comportamento da parte dell'adulto è stata evidenziata anche dalle ricerche di Pontecorvo e del suo gruppo che lo hanno inserito tra i cambiamenti adottabili dall'insegnante per realizzare contesti di discussione a scuola.[21]

Le indicazioni per la creazione di situazioni di interazione efficace ai fini dell'apprendimento e della co-costruzione di conoscenza elaborate da in particolare da Lumbelli e Pontecorvo, insieme alla prospettiva socio-costruttivista che le accompagna, sono state, e continuano ad essere, richiamate ed adottate da diversi studiosi e ricercatori, anche in riflessioni sui contesti della scuola dell'infanzia. Ne sono un esempio le ricerche sull'educazione interculturale (ad esempio Bolognesi, Di Rienzo, 2007), le riflessioni di Luisa Zecca (2000) e le sue successive ricerche sui "pensieri del fare" (2012), la prospettiva delineata da Molinari (2010).

Tornando ai contributi di Pontecorvo e del suo gruppo di studio è importante evidenziare che la tradizione di ricerche sul comportamento verbale delle insegnanti in classe è stata sviluppata, approfondendo la prospettiva socio-costruttivista e culturale, adottando un approccio maggiormente orientato verso la prospettiva etnografica e dunque l'analisi di diverse situazioni di interazione verbale in classe senza introdurre variazioni, ma analizzandole nel loro accadere "naturale", prendendo in considerazione sia situazioni più tradizionali che maggiormente orientate da un approccio socio-costruttivista all'apprendimento (Pontecorvo, 2005). Sviluppi più recenti adottano uno sguardo più ampio che legge i processi di apprendimento come "socializzazione al linguaggio", cogliendo i processi discorsivi e i loro modi di "socializzare" i bambini alla vita del gruppo scolastico e familiare (Fasulo, Pontecorvo, 1999).

Il valore delle ricerche realizzate in questo ampio filone di studi è rappresentato non solo dall'attenzione ai processi comunicativi e sociali mediati dal linguaggio, ma anche, soprattutto, agli aspetti cognitivi che nell'interazione verbale possono trovare il luogo di manifestazione esplicita e dunque di sviluppo.

Un'altra prospettiva di ricerca, in via di sviluppo in questi ultimi anni, che condivide un quadro teorico che affianca le prospettive socio-costruttiviste e culturali a quelle proprie dell'analisi del discorso e della conversazione che adottano un metodo etnografico, è quella di Luisa Molinari (2010), che ha avviato una serie di studi e di ricerche sull'interazione verbale nei contesti scolari

[21] Cfr. par. 2.4.2.

e prescolari.[22] Nelle ricerche condotte nelle scuole dell'infanzia Molinari osserva "numerose" situazioni di partecipazione guidata, attraverso il discorso, alle nuove conoscenze soprattutto nelle routine discorsive e nelle interazioni ricorrenti", utilizzando il costrutto della "partecipazione guidata" per interpretare il ruolo adottato dall'insegnante (Molinari, 2010, p.50).

Nel complesso è dunque possibile evidenziare come dopo la metà degli anni Novanta le ricerche sul discorso in classe, partendo dal problema del ruolo di tale discorso nella costruzione dell'apprendimento, hanno un carattere eminentemente descrittivo, orientato a dare conto delle modalità effettive e riscontrabili con l'osservazione con cui viene attuato il "lavoro scolastico". Si tratta di studi che si collocano in una prospettiva socio-costruttivista e culturale che integra i lavori precedenti volti a identificare le condizioni ottimali di interazione verbale fra insegnante e allievo (Pontecorvo, 1999, p.75), come quelli qui precedentemente richiamati. È propriamente in questo quadro che intende collocarsi lo studio esplorativo sulle interazioni verbali tra insegnanti e bambini nella scuola dell'infanzia realizzato con questo lavoro.

I paragrafi successivi saranno dedicati ad approfondire la prospettiva socio-costruttivista e culturale dalla quale si guardano le interazioni discorsive, dalle sue origini, ai suoi sviluppi più attuali, in connessione con lo sviluppo dei bambini nelle prime età e il ruolo in esse giocato dall'adulto.

1.3 Attivismo e costruttivismo interazionista: il ruolo attivo e cooperativo dei bambini

I primi segnali di nuovo modo di interpretare i processi di apprendimento e di sviluppo dei bambini, che lo orienteranno verso prospettive socio-costruttiviste e culturali, sono rintracciabili nel costruttivismo interazionista di stampo piagetiano (1923, 1924) e nell'attivismo di Dewey (1915, 1916) che mettono in evidenza il ruolo attivo del bambino, in relazione con l'ambiente esterno e con i pari, nella costruzione della conoscenza, nell'apprendimento e nello sviluppo. Ciò avvia prospettive educative e didattiche come le scuole attive (Cousinet, 1949, Freinet, 1969) e il *cooperative learning* (Johnson & Johnson, 1987; Slavin, 1991) che pongono al centro delle dinamiche di crescita l'esperienza del bambino e la sua azione nel mondo, insieme al confronto tra prospettive differenti su di esse, attivato nello scambio dialogico tra pari.

[22] Il riferimento specifico ai contesti prescolari è contenuto in un paragrafo di Molinari (2010).

Il contributo di Piaget (1923, 1924) allo sviluppo di una prospettiva costruttivista è rappresentativo di una iniziale svolta nella concezione dei meccanismi di apprendimento. Lo psicologo ginevrino introduce infatti l'idea, centrale nella sua teoria, che il soggetto è un "costruttore" attivo della conoscenza, che si realizza nella dimensione relazionale con l'ambiente, sebbene tale relazione assuma nell'evoluzione delle sue ricerche e delle sue teorizzazioni dei caratteri che nel tempo pongono in secondo piano l'iniziale ruolo attribuito dallo psicologo al contesto sociale e al linguaggio nello sviluppo.

Secondo la teoria piagetiana l'apprendimento è dato dalle dinamiche di *assimilazione* e *accomodamento*[23] attraverso le quali il bambino, interagendo con il mondo naturale esterno, si adatta ad esso, costruendo e modificando le sue strutture cognitive, che evolvono progressivamente determinando uno sviluppo mentale che avviene per stadi successivi.[24] Ponendo al centro la dimensione dell'equilibrio[25] in un alternarsi di meccanismi di assimilazione e accomodamento, in cui azione e pensiero si ridimensionano in seguito ad ogni variazione esterna, Piaget evidenzia come la progressiva organizzazione dell'intelligenza dipenda da un sempre più preciso adattamento dell'organismo all'ambiente esterno, attraverso il quale vengono costruite, de-costruite e ri-costruite le strutture cognitive, in un alternarsi di momenti in cui vengono utilizzate quelle che il soggetto già possiede, accanto ad altri che ne richiedono invece la modificazione.[26] È il modo in cui il soggetto si rapporta con il mondo esterno a determinare il processo di apprendimento, rendendo inscindibili soggetto e conoscenza, poiché ricorsivamente il soggetto agisce sulla conoscenza e viceversa, attraverso dinamiche di scambio o adeguamento.

Varisco (2002), nella sua riflessione sul contributo di Piaget alla teoria socio-costruttivista riconosce a questa visione di *apprendimento per adattamento* una serie di meriti, tra i quali, oltre all'aver evidenziato la funzione attiva e intenzionale del soggetto nei processi di costruzione della conoscenza, anche l'aver riconosciuto una necessaria relazione dinamica tra

[23] Con il termine *"assimilazione"* Piaget intende *" il processo mediante il quale un aspetto o un oggetto della realtà esterna vengono incorporati nella struttura mentale del soggetto, oppure vengono interpretati dal funzionamento intelligente del soggetto, in modo coerente con il tipo di organizzazione cognitiva di cui l'individuo è dotato"*, si tratta del momento in cui il soggetto prende coscienza e attiva l'apprendimento. Il processo di *"accomodamento"*, complementare all'assimilazione, si ha invece quando *"i dati dell'esperienza, incorporati nella struttura mentale del soggetto, la modificano, accomodandola alle loro caratteristiche. L'accomodamento rappresenta la produttività dell'incontro fra la struttura mentale e le nuove opportunità offerte dall'ambiente esterno. […] la possibilità dell'individuo di adattarsi plasticamente alle esigenze che il mondo esterno gli presenta"* (Valentini, 1998, p.146-147).

[24] Non è tra gli obiettivi del presente lavoro una disamina esaustiva dell'opera di Piaget, basta qui ricordare che secondo Piaget esistono diversi stadi dello sviluppo cognitivo: senso-motorio (dalla nascita a 18/24 mesi), pre-operatorio (2-7/8 anni), operatorio-concreto (da 7/8 anni a 11/12 anni), formale astratto (oltre gli 11-12 anni). Cfr. Valentini, Tallandini, 1998, pp.159-186.

[25] Cfr. Valentini (1998).

[26] Crf. Piaget (1967).

struttura mentale preesistente e stimoli cognitivi esterni. Tuttavia, definisce questo tipo di costruttivismo *interazionista* poiché *"pur riconoscendo il* ruolo attivo *del soggetto nei processi cognitivi, attivati da un'interazione tra dati esterni e dati interni ai suoi schemi concettuali, non presta però alcuna attenzione alla mediazione contestuale, sociale e culturale […]*, *confina[ndo] il rapporto del soggetto al mondo fisico […] e trascurando i contesti sociali reali, ricchi e multiformi, formali e informali, scolastici ed extrascolatici, nei quali quotidianamente apprendiamo* (Varisco, 2002, pp. 96-97). Ricorda così che lo stesso linguaggio assume per Piaget primariamente una funzione cognitiva (*intra*soggettiva) e solo successivamente una funzione sociale, comunicativa (*inter*soggettiva) (*ivi*, p.97).

Secondo Piaget infatti il linguaggio è secondario, geneticamente posteriore, rispetto alle strutture logiche del pensiero e se gioca un ruolo nella formazione del pensiero, lo fa solo in quanto costituisce una delle manifestazioni della funzione simbolica (Piaget, 1923). In questa direzione il linguaggio rappresenta un potente strumento per il pensiero poiché con la sua conquista il bambino si appropria di veri e propri segni, significanti completamente differenziati dal loro significato. La rappresentazione verbale consente di richiamare oggetti e avvenimenti che non sono effettivamente presenti. Il linguaggio consente ragionamenti rapidi, poiché non è vincolato all'azione, ma può operare su un piano evocativo, svincolando il pensiero dal contingente e dall'immediato, portandolo a operare su una realtà spazio-temporale molto più vasta. Attraverso il linguaggio il bambino può cogliere simultaneamente rappresentazioni complesse, che l'intelligenza senso-motoria potrebbe elaborare solo poco per volta. La sua struttura logica, elaborata e condivisa socialmente, offre al pensiero uno strumento infinitamente più potente degli altri significanti, quali l'imitazione, il gioco simbolico, l'immagine mentale. Questi ultimi infatti costituiscono dei simboli, poiché presentano richiami o somiglianze con i loro significati, mentre il linguaggio è costituito da segni convenzionali, elaborati collettivamente ed acquisiti dal bambino attraverso un processo sociale di imitazione, che consiste nell'adattamento e nell'uso peculiare di modelli esterni. Tuttavia, nello sviluppo, secondo Piaget la logica mantiene un primato sul linguaggio, poiché si basa sulla coordinazione degli schemi delle azioni, dal livello senso-motorio fino alla costituzione delle operazioni logico-matematiche. Come dimostrato dal confronto tra progressi del linguaggio e quelli delle operazioni intellettuali è la logica secondo Piaget che consente la strutturazione del linguaggio e non viceversa (Piaget, Inhelder, 1966).

L'idea che Piaget non abbia sottolineato il ruolo giocato dall'interazione sociale e dal linguaggio nello sviluppo è evidenziata anche da altri studiosi interessati al ruolo del contesto sociale e

culturale in tale processo. Carugati ad esempio definisce il costruttivismo piagetiano come un "*costruttivismo in solitudine*" (Carugati, 1988, p.105) in cui vi è una sostanziale indifferenza sia dal punto di vista teorico, che metodologico, rispetto alle più ampie condizioni storico-culturali in cui avviene l'apprendimento e ai contesti della vita quotidiana (come può essere ad esempio la scuola). Rogoff (1990, p.3) ribadisce come l'attenzione di Piaget sia rivolta prevalentemente all'individuo più che agli aspetti del mondo che il bambino si sforza di comprendere o ai modi in cui la società contribuisce allo sviluppo individuale, sottolineando come nella teoria piagetiana lo sviluppo è interpretato come un processo cha va dall'individuale al sociale. Pontecorvo (1991) infine, evidenzia in particolare come il ruolo del linguaggio e in generale della mediazione semiotica è per lo psicologo sempre secondario e relegato al periodo pre-logico.

Questi ultimi autori, tuttavia, e insieme a loro altri che hanno prestato attenzione a una rilettura diacronica dell'opera piagetiana, in particolare all'interno della psicologia sociale genetica, hanno riconosciuto l'iniziale attenzione di Piaget per la dimensione sociale e con questa per l'uso del linguaggio come mediatore privilegiato per l'azione. Si tratta di un'attenzione presente nelle opere iniziali di Piaget e che si modifica molto presto, divenendo solo secondaria, ma che è interessante richiamare sia per evidenziarne la natura e meglio comprenderne gli sviluppi che da essa sono stati orientati, in una prospettiva di continuità o di rottura, sia per evidenziare alcuni aspetti utili per la riflessione sull'uso della lingua da parte degli adulti nei confronti dei bambini più piccoli.

Barbara Rogoff (1990, p.35) evidenzia innanzitutto come in relazione allo sviluppo cognitivo, Piaget, posto di fronte al problema del ruolo della società nella logica dello sviluppo, afferma che individuo e società sono due elementi inseparabili: *"Il fatto primario non è […] l'individuo, né l'insieme degli individui, ma il rapporto tra gli individui, e un rapporto che modifica senza posa le stesse coscienze individuali"* (Piaget, 1977). Ciò indica che la relazione tra i soggetti è considerata significativa nel processo di modificazione e sviluppo, sebbene poi non sia interpretata come centrale. L'attenzione alla dimensione socio-culturale e al linguaggio è presente in particolare nelle prime opere di Piaget (*Le langage et la pensèe* del 1923 e *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* del 1924), nelle quali egli pone l'attenzione sulle relazioni fra organizzazione culturale della vita degli adulti e risultati sia dello sviluppo cognitivo, che dell'educazione morale nel bambino, mettendo l'accento sulla funzione dello scambio sociale e interrogandosi sull'origine sociale del pensiero logico. In tali opere Piaget riconosce allo scambio con gli altri un ruolo significativo sullo sviluppo del pensiero. In particolare, la cooperazione tra pari per la risoluzione di conflitti cognitivi derivanti dalla diversità di prospettiva, viene considerata un

fattore centrale, sia dal punto di vista dello sviluppo morale, che intellettuale, poiché *"non soltanto la discussione fa sì che le opposizioni si interiorizzino in ciascuno sotto forma di dialogo mentale o dialettico, ma ancora, e noi diremmo soprattutto, ogni operazione e ogni affermazione sono situate in un insieme tale da acquisire il loro giusto valore in relazione a quello delle altre"* (Piaget, 1923, p.267). Inoltre, interrogandosi sull'origine sociale del pensiero logico, mette l'accento sul ruolo degli scambi sociali per lo sviluppo cognitivo, poiché è *"l'urto dei nostri pensieri con quelli degli altri che producono in noi il dubbio e il bisogno di dimostrare"* (*ivi,* p.20), mentre rispetto allo sviluppo del giudizio morale secondo Piaget *"la via sociale è necessaria per permettere all'individuo di prendere coscienza del funzionamento dello spirito"* (*ivi,* p.324).

Rimane comunque primario il conflitto che l'interazione con l'altro produce all'interno del soggetto, piuttosto che, come sarà per Vygotskij (1934), il piano sociale di tale conflitto, che avviene tra soggetti, a livello interindividuale, per essere risolto nella relazione e poi interiorizzato. In Piaget il processo di interiorizzazione è invece innescato dall'azione del soggetto quando questa diviene mentalmente reversibile trasformandosi in operazione (Pontecorvo, 1999, p.12).

Il ruolo primario del conflitto socio-cognitivo è attribuito da Piaget allo scambio tra bambini, piuttosto che a quello con l'adulto, poiché, secondo lo psicologo ginevrino, le interazioni tra pari rendono necessaria la socializzazione e l'esplicitazione del proprio pensiero perché l'altro possa comprenderlo. Cosa che invece viene meno nell'interazione con l'adulto, rispetto al quale, a causa di una relazione quotidiana e di uno squilibrio nelle relazioni di potere che attribuisce al bambino una posizione di inferiorità, il bambino vive un'esperienza di comprensione da parte dell'adulto che non lo inducono a precisare il suo pensiero per poter essere compreso e per poter convincere l'altro delle sue posizioni. Il bambino non sente il bisogno di esplicitare il suo pensiero all'adulto perché nell'esperienza quotidiana viene da questo ugualmente compreso (Piaget, 1923, p.214). Inoltre, tale relazione di potere fa sì che ciò che dice l'adulto venga interpretato dal bambino come qualcosa cui è necessario adeguarsi, portandolo ad esprimersi come crede che l'altro si aspetti da lui. Anche rispetto all'educazione morale Piaget aveva sostenuto che le norme della società adulta possono costituire ostacoli per lo sviluppo del pensiero morale e di comportamenti morali autonomi (Carugati, Selleri, 2001, p.26).

Queste idee sono riflesse anche nel metodo utilizzato da Piaget per "interrogare i fanciulli" e comprendere le loro idee e prospettive sul mondo e sui suoi fenomeni, che prevede l'uso di un colloquio clinico, cioè di alcune domande, accompagnato, nel metodo critico, anche a dei materiali concreti, in cui è necessario prestare estrema attenzione a non suggestionare i

bambini, considerati in uno stadio di sviluppo "egocentrico", non ancora capaci dunque di decentrarsi e di considerare diverse prospettive e facilmente influenzabili.[27]

Tuttavia, date queste premesse, come ben evidenzia Pontecorvo (1991, pp.41-43), ben presto nel modello proposto da Piaget muta il fattore che viene considerato determinante nello sviluppo mentale, dallo scambio sociale si passa alla coordinazione graduale delle azioni, che viene ritenuta la "matrice comune" sia delle operazioni della ragione che della cooperazione interindividuale. L'egocentrismo intellettuale e verbale viene superato grazie alla coordinazione delle azioni che permette la cooperazione. Così il linguaggio come mezzo di rappresentazione di sé e come mezzo di comunicazione con gli altri assume un ruolo secondario, portando alla svalutazione anche della funzione dell'interazione verbale tra pari. *"Alla scarsa considerazione, già sostenuta in precedenza, del ruolo del discorso che si svolge fra adulto e bambino, che è visto soltanto come un poco efficace intervento dell'adulto orientato a spingere il bambino verso modalità e processi che gli sono allieni, si aggiunge ora una svalutazione del ruolo del linguaggio tra bambini"* (Pontecorvo, 1991, ed. 2004, p.42).

Tale aspetto, tuttavia, non approfondito da Piaget, è stato ripreso da alcuni studiosi, in particolare da Willem Doise e Gabriel Mugny (1981), Perret-Clermont (1979) che, condividendo una concezione socio-costruttivisa dello sviluppo, hanno analizzato l'influenza dell'interazione tra pari nello sviluppo dei più piccoli indicando nella cooperazione e nella coordinazione, soprattutto fra bambini, per la risoluzione di conflitti socio-cognitivi, il processo dinamico che fa dell'interazione la fonte dei progressi cognitivi. In particolare l'attenzione è stata rivolta al ruolo del confronto e del conflitto cognitivo e socio-cognitivo tra punti di vista differenti, anche se non corretti, che produce un cambiamento della prospettiva dei due interlocutori che non possono mantenere le loro posizioni precedenti. L'efficacia di tale conflitto è stata messa in evidenza anche in bambini di età prescolare in relazione alle prove piagetiane di conservazione nel passaggio dallo stadio pre-operatorio a quello operatorio ed è stato ripreso da Orsolini e Pontecorvo (1991) per l'interpretazione di situazioni discorsive in relazione a gruppi di bambini di 5 anni della scuola dell'infanzia.[28]

Assumendo tale direzione la prospettiva interazionista e costruttivista allo sviluppo e all'apprendimento ha prodotto un aumento degli interessi per la dimensione sociale e di gruppo dell'educazione a scuola, come strumento non solo per lo sviluppo sociale, ma anche cognitivo dei bambini. Questo approccio ha portato ad adottare un nuovo sguardo verso i contesti

[27] Cfr. cap. 2 par. 2.4.4.
[28] Cfr. par. 1.8.

educativi e di apprendimento, spostando l'accento dall'interazione insegnate-allievo all'interazione tra insegnante e gruppo di bambini e tra bambini, valorizzando il gruppo quale contesto potenzialmente ricco di possibilità evolutive.

Un contributo importante in tale direzione è stato offerto dal filosofo e pedagogista statunitense John Dewey (1915, 1916), che, nell'ambito del pragmatismo americano, valorizza la dimensione sociale della scuola, ponendo al centro dell'educazione il concetto di esperienza come rapporto tra l'uomo e l'ambiente e la sua rielaborazione e attribuendo una fondamentale importanza al ruolo della comunicazione e della trasmissione sociale all'interno di una società democratica, in cui la scolarizzazione ha un ruolo centrale per favorire lo sviluppo di atteggiamenti cooperativi e orientati positivamente verso la società. Nella prospettiva deweyana la dimensione sociale svolge una duplice funzione: da un lato l'individuo si sviluppa all'interno di una società partecipando a esperienze condivise come attività e come media, primo fra i quali il linguaggio, dall'altro vi è il ruolo dell'educazione e dunque di un "ambiente speciale" (Dewey, 1916, p.24) quale è la scuola, che si realizza in modi che sono a fondamento degli scopi che la società persegue (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991, p.40). Dewey fonda, da un punto di vista propriamente epistemologico, "*l'idea dell'inscindibilità tra i processi di conoscenza e di pensiero e le esperienze sociali, ponendo il tema della natura sociale della mente e richiamando l'attenzione sull'importanza del linguaggio e della comunicazione in quanto veicoli di costruzione dell'esperienza condivisa"* (Mazzara, 2003, p.33).

L'apprendimento viene dallo studioso considerato come fenomeno sociale poiché l'esperienza è sempre esperienza sociale e si sostanzia nell'arricchimento e nell'espansione dell'individuo attraverso il confronto con una pluralità di opinioni e modi di pensare. Tale processo avviene attraverso l'incontro con problemi reali che stimolano l'impulso all'investigazione, a sua volta scatenato dall'intreccio tra due dimensioni: l'istinto al fare, l'impulso a costruire e l'istinto alla conversazione o comunicazione. Tale impulso può però essere abbandonato al caso, oppure essere diretto "per vie che diano buoni risultati" (Dewey, 1915). Compito della scuola diviene allora quello di costruire consapevolmente tali vie interrogandosi rispetto a quale esperienza può essere realmente efficace nell'accrescere le conoscenze (Dewey, 1916).

In questa direzione viene sottolineata l'importanza di creare nella scuola occasioni di comunicazione e conversazione pensate dall'insegnante per rispondere alla naturale propensione dei bambini alla curiosità verso le esperienze e alla loro investigazione: *"Dirigendo le attività dei giovani, la società determina il proprio futuro determinando quello dei giovani. Da quando il giovane da un dato momento ad un altro compone la società di quel periodo, la loro*

natura sarà largamente volta verso la direzione delle attività dei bambini che è stata loro data in un periodo precedente" (*ivi*, p.41). In altre parole, per una società che funziona effettivamente come una democrazia, in cui le decisioni sulle questioni di primaria importanza sono prese sulla base di dialoghi informati tra i suoi membri, la disposizione e le competenze per agire in questo modo devono essere acquisite attraverso la promozione di tali pratiche negli anni formativi della scuola (Wells, 2007, p.265).

Il pensiero di Dewey sembra in qualche modo anticipare la questione della mediazione semiotica e dello sviluppo umano che vedremo in Vygotsky (Glassman, 2001; Miettinen, 2001, cit. in Wells, 2007, p.265): allo stesso modo, egli stesso ha dedicato il suo pensiero alle condizioni che devono essere soddisfatte per far fiorire il dialogo. Su una cosa è sicuro: perché gli studenti si impegnino su un argomento questo deve essere di loro interesse, ma anche porre problemi o sollevare dubbi, che motivano gli studenti ad esplorare ulteriormente la questione. Ciò ha portato Dewey a porre grande enfasi sull'indagine, la ricerca, l'investigazione, sia come motivazione per impegnarsi, sia come principio organizzativo per la selezione di attività di apprendimento.

I presupposti delle prime teorie piagetiane e di quelle deweyane vengono assunti, a partire dagli anni '20, dal movimento della pedagogia attiva, o attivismo, che valorizza l'interazione sociale in ambito educativo come occasione di apprendimento attraverso esperienze di comunicazione e dialogo.

In realtà è già a partire dalla fine dell'Ottocento che inizia a diffondersi la necessità di ripensare il rapporto tra insegnamento e apprendimento, connotati da un modello didattico trasmissivo, con alla base un concetto di apprendimento lineare, cumulativo, passivo. Grazie al diffondersi dell'*attivismo* iniziano a svilupparsi nel mondo didattico e pedagogico un insieme di esperienze che si dirigono verso un modello che pone al centro l'attività autonoma di colui che apprende, attorno al quale ruota il processo di crescita conoscitiva. L'attivismo propone una scuola in cui la didattica trasmissiva viene abbandonata a favore di metodi che valorizzano l'esperienza diretta e partecipata del soggetto che apprende. Molti pedagogisti si fanno promotori di esperienze innovative, che in qualche modo anticipano i modelli attuali "ideali", verso i quali oggi sarebbe interessante gettare un nuovo sguardo (cfr. Ligorio, Pontecorvo, 2010). Si sviluppano le proposte dello studioso Pestalozzi e del suo discepolo tedesco Froebel, dalle quali nasce il movimento delle scuole attive con i loro fondatori come Adolphe Ferriére, l'esperienza svizzera di Cleparàde, le scuole italiane fondate da Maria Montessori e dalle sorelle Agazzi.[29]

[29] Cfr. Cambi (1995); Nigris, Negri, Zuccoli (2007).

Convinto seguace dell'attivismo, Roger Cousinet (1949), riprendendo le posizioni di Piaget e Dewey delinea, alla fine degli anni '40, il "metodo di lavoro libero per gruppi", che attribuisce alle relazioni tra bambini un ruolo chiave per l'educazione e l'istruzione. In particolare egli sottolinea il ruolo dell'insegnate nell'organizzazione dell'ambiente di vita degli alunni per permettere loro di istruirsi in un contesto in cui la presenza degli altri bambini svolge un ruolo chiave nel passaggio dall'azione al pensiero attraverso gli scambi verbali che permettono di prendere coscienza degli altri e delle loro idee. La comunicazione verbale tra pensieri individuali permette secondo Cousinet l'interpretazione dei fatti in uno scambio in cui ciascun bambino, cercando di difendere la propria posizione è costretto ad approfondire la propria analisi, verificarla, incorporarvi le spiegazioni di altri. In tutto questo un ruolo centrale è giocato proprio dall'opposizione tra pari che mette il bambino nella posizione di doversi sforzare per essere compreso, ascoltare e comprendere la prospettiva degli altri, imparando a "vivere socialmente" arricchendo il suo pensiero con quello altrui. Si ritrova qui il ruolo, precedentemente delineato, che Piaget attribuiva agli scambi con gli altri per lo sviluppo del pensiero, in particolare il ruolo privilegiato degli scambi tra bambini, piuttosto che di quelli tra adulto e bambini (Piaget, 1923).

La modificazione della prospettiva pedagogica nella direzione della valorizzazione dell'esperienza diretta, dell'azione e dell'interazione sociale viene inoltre assunta in particolar modo da quegli insegnanti che si riconoscono nella prospettiva della "cooperazione educativa", sviluppatasi in diversi paesi, nata in primo luogo in Francia grazie ai lavori di Freinet (1967) e sviluppata in Italia con i contributi di Bruno Ciari e Mario Lodi. In questa prospettiva viene valorizzato il lavoro di gruppo, la pedagogia per progetti e i bambini sono coinvolti attivamente nel lavoro scolastico promovendo la loro autonomia. Vengono incoraggiati il dialogo e la discussone come contesti privilegiati per la trasmissione e la costruzione della conoscenza.

Una prospettiva pedagogica che adotta tali riferimenti teorici per implementare le sue pratiche può essere oggi individuata nel "cooperative learning" (Johnson & Johnson, 1987; Slavin, 1991), un approccio che studia i gruppi come mezzo per lo sviluppo sociale e cognitivo dell'individuo all'interno di differenti prospettive teoriche: pedagogiche, psicologico-evolutive, motivazionali.

Si tratta di prospettive che valorizzano in particolare la dimensione interattiva tra pari, in cui nello scambio verbale con l'altro il bambino ha la possibilità di conoscere e confrontarsi con altri punti di vista, divenendo maggiormente consapevole della sua prospettiva.

Tale orientamento ha portato alla nascita, nelle scuole, ma anche nei servizi prescolari, di diverse attività basate sui suoi principi, ma il rischio che si può intravedere in tali approcci è quello di delimitare l'esperienza educativa mediata dal linguaggio ad attività circoscritte, svolte in un lasso

di tempo predisposto e di credere che sia sufficiente offrire ai bambini la possibilità di interagire tra loro per risolvere un problema o svolgere un'attività, perché si realizzi un'opportunità educativa efficace. Anche nella prospettiva di Dewey, ad esempio, l'indagine, la ricerca, l'investigazione che sono alla base dei processi di apprendimento, dovrebbero svilupparsi attraverso l'esperienza diretta degli studenti ed essere largamente determinate dagli studenti stessi, con l'insegnante che agisce più come facilitatore che come regista. Tuttavia questo non vuol dire che sia sufficiente predisporre situazioni di apprendimento in cui i bambini vengono fatti interagire tra loro, dando per scontato che in tal modo essi apprendano l'uno dall'altro, lasciando tutto al caso. Si scorge tale rischio anche nell'applicazione delle indicazioni piagetiane, che, ritengono produttivo più che altro lo scambio tra pari e non quello con l'adulto.

Il ruolo di quest'ultimo, in una prospettiva che valorizza l'attività e l'interazione "spontanea" tra pari, viene tralasciato, ma l'insegnante può ad esempio avere un ruolo importante non solo nel selezionare il tema o l'attività per l'indagine degli studenti, ma anche nel fornire una guida alla soluzione dei problemi a cui queste indagini sono destinate a dare origine, orientando in modo costruttivo e produttivo corsi d'azione e di pensiero dei bambini. È in queste situazioni che l'insegnante, come si vedrà in seguito, è in grado di lavorare in modo più efficace con gli studenti nella loro zona di sviluppo prossimale (Vygotsky, 1978), potendo agire con consapevolezza il suo ruolo educativo.

Questo aspetto risulta ancora più importante se prendiamo in considerazione i bambini più piccoli, come quelli che frequentano la scuola dell'infanzia, che hanno un bagaglio di conoscenze qualitativamente e quantitativamente differente rispetto a quello di bambini più grandi e stanno consolidando le loro competenze comunicative. Hanno dunque bisogno di un adulto che offra loro un contenitore necessario per garantire gli scambi comunicativi e dirigerli verso vie produttive. Un adulto che diviene al contempo modello di pratiche discorsive che i bambini acquisiscono e riproducono negli scambi con i pari.

Rimane comunque centrale ed importante il fatto che l'indagine generi occasioni per dialoghi significativi: investigando insieme si sviluppano idee e si acquisiscono informazioni che possono essere condivise e discusse, allo stesso tempo, i problemi incontrati sollecitano l'esplorazione congiunta di possibili soluzioni alternative. In tali circostanze, i bambini hanno motivo di imparare le abilità necessarie per intraprendere dialoghi produttivi e, soprattutto, essi sviluppano anche la disposizione ad approcciarsi alla soluzione dei problemi di ogni tipo in questo modo, che sarà di valore sia per loro stessi in futuro, sia per la società più allargata di cui diventeranno membri (Wells, 2007, p.266).

I contesti educativi delle scuole dell'infanzia possono dunque avvalersi della risorsa offerta dalla presenza di un gruppo di bambini considerando, come suggerisce Pontecorvo (1991, ed. 2004, p.48), la collettività alla luce degli effetti che può avere sui processi di apprendimento e non come un "accidente negativo" dovuto all'impossibilità di realizzare un rapporto diadico tutoriale con l'adulto: *"per di più, proprio il fatto di poter stare insieme offre possibilità cognitive che non si realizzano – come già avvertiva il primo Piaget – nell'interazione diadica con l'adulto"* (Pontecorvo, 1991, ed.2004, p.48).

Di queste prime prospettive interazioniste sui processi di sviluppo e apprendimento è importante dunque sottolineare la rilevanza attribuita al ruolo attivo del bambino e alla dimensione sociale e di gruppo come strumento per lo sviluppo cognitivo oltre che sociale.

Sebbene il ruolo centrale delle interazioni discorsive sia delineato ed approfondito in una prospettiva che aggiunge a queste dimensioni un'enfasi sull'interazione sociale e culturale, che rende centrale anche il ruolo dell'adulto-insegnante, questi orientamenti rimangono alla base delle successive teorie e offrono comunque un orizzonte interessante anche alla luce degli sviluppi teorici successivi, che in parte se ne discostano e in parte ne riprendono alcuni aspetti. Soprattutto, il ruolo attivo dei bambini, l'importanza dei loro interessi e delle interazioni tra pari rimangono comunque aspetti centrali da cui non si può prescindere e che è necessario tenere sempre in considerazione.

A tutto ciò va aggiunta una nuova prospettiva, che affonda le basi nell'attivismo e nel costruttivismo interazionista, ma si sviluppa in direzione eminentemente sociale, mettendo al centro dell'esperienza che i bambini fanno del mondo e degli altri, la mediazione offerta dai membri più competenti della comunità in cui nascono, che grazie alla mediazione del linguaggio permette la socializzazione culturale che è perno centrale dei processi di apprendimento e di sviluppo dei bambini. In questa prospettiva viene focalizzata la funzione cognitiva dell'interazione sociale, in cui un ruolo centrale è giocato dal linguaggio come strumento semiotico di mediazione culturale, che comprende tanto le interazioni tra pari quanto quelle con l'adulto con responsabilità educative. In quest'ottica, che sarà illustrata ed approfondita nei prossimi paragrafi, le potenzialità dello scambio verbale paiono essere più ampie e allargate alla quotidianità delle pratiche educative realizzate nei contesti, che coinvolgono bambini e adulti, e che svolgono un ruolo di socializzazione con importanti ricadute sui processi di sviluppo e apprendimento dei bambini anche quando non espressamente orientate a scopi educativi e didattici.

1.4 L'origine socio-culturale delle attività mentali: linguaggio, pensiero e costruzione di conoscenza

Intorno agli anni Trenta del secolo scorso si sviluppa, in particolare grazie alla psicologia sociale, e ad autori quali George Herbert Mead (1934) e Lev Vygotskij (1934, 1960, 1978), un approccio sociale nell'interpretazione dello sviluppo del pensiero e dell'apprendimento, che mette in luce il ruolo cruciale delle interazioni, mediate dal sistema simbolico-culturale del linguaggio, nei processi di crescita dei bambini. All'interno di questa prospettiva il linguaggio, utilizzato nell'interazione sociale come strumento culturale, acquisisce un ruolo chiave per i processi di apprendimento e sviluppo cognitivo. La "conversazione di gesti" di Mead e la nozione di "processi inter- e intrapsicologici" di Vygotskij, *"esprimono in modo concorde l'idea che il meccanismo che ci porta ad accrescere le conoscenze è lo stesso che ci consente di conoscere l'altro"* (Molinari, 2010, p.18).

Tale approccio, insieme alla successiva elaborazione di Leont'ev e alla psicologia culturale applicata all'ambito dell'educazione (Bruner, 1986, 1996; Cole, 1995) ha aperto la strada a un modo innovativo di guardare e studiare i processi cognitivi di crescita, sviluppo e apprendimento, da cui si sono sviluppati un grande numero di studi e ricerche sia in ambito psicologico che psico-pedagogico, andando a costituire la base di una prospettiva oggi largamente riconosciuta e adottata dagli attuali orientamenti della psicologia dell'educazione, che interpreta i processi di apprendimento come processi socio-culturali, in cui un ruolo essenziale è giocato dalle relazioni intersoggettive (sono dunque radicati nell'interazione sociale e condivisi con altri) e dalle risorse culturali presenti in un determinato contesto, la cui mediazione si realizza nelle interazioni discorsive che accompagnano e costruiscono le attività e le pratiche culturali tipiche di ciascuna comunità (Rogoff, 1990, Bruner, 1996, Cole, 1996, Pontecorvo, 1999; Perret-Clermont, 2005; Wertsch, 1985, 2008; Molinari 2002, 2010). Tra gli autori che oggi sostengono la natura intrinsecamente e necessariamente sociale dei processi di sviluppo un posto autorevole è occupato da Tomasello (1999, tr.it.2005) che, attraverso l'ipotesi delle origini culturali della cognizione umana, evidenzia come le capacità sociocognitive alla base della cultura dell'uomo trovino fondamento nella capacità di identificarsi con gli altri esseri umani. Secondo Tomasello, la cognizione umana ha origini culturali, perché si forma nell'interazione sociale, che veicola, tramite gli strumenti, i significati culturali. Strumento per eccellenza è il linguaggio che media l'incontro con il mondo ed è esso stesso una forma di cognizione (*ivi*, *p*.180).

Queste prospettive delineate dalle teorie socio-costruttiviste e culturali hanno trovato riscontro empirico negli studi che, partendo o adottando una prospettiva antropologica, si sono occupati di studiare i processi di *socializzazione linguistica* (Ochs, 2006) e di *partecipazione guidata* (Rogoff, 1990, 2003), che appaiono particolarmente significativi nell'interpretare i contesti delle scuole dell'infanzia da un punto di vista conversazionale.[30]

A partire in particolare dagli studi di Vygotskij si è diffusa l'idea di uno sviluppo inteso come processo inter-attivo di tipo sociale, storico e culturale, piuttosto che individuale, come avevano sottolineato le prospettive interazioniste precedenti, di impostazione prevalentemente piagetiana. Sebbene, come si è visto, già al loro interno si possono riconoscere le prime radici di un approccio alla crescita del bambino che non può prescindere dalle sue interazioni con il mondo esterno. Il lavoro e le teorizzazioni di Vygotskij[31] portano all'elaborazione di una concezione dello sviluppo cognitivo come processo storico-sociale, in cui un ruolo fondamentale è attribuito non tanto all'esplorazione e alle scoperte solitarie del bambino nei confronti dell'ambiente fisico di cui fa esperienza, come evidenziato dalla teoria piagetiana, quanto piuttosto ai processi interpersonali che si realizzano nello scambio relazionale del bambino con le persone che lo circondano nella quotidianità, all'interno di un contesto storico e sociale ben definito, al quale il bambino partecipa in modo attivo e in cui il linguaggio ha un ruolo fondamentale nel mediare l'incontro del soggetto con il mondo.

"Diversamente da Piaget noi sosteniamo che lo sviluppo non va nel senso della socializzazione, ma nel senso della trasformazione delle relazioni sociali in funzioni psichiche. Perciò tutta la psicologia del collettivo nello sviluppo infantile si presenta in una luce affatto nuova. Ci si chiede solitamente come questo o quel bambino si comporti nella collettività. Noi ci chiediamo come la collettività instaura in questo o in quel bambino le funzioni psichiche superiori" (Vygotskij, 1960, tr. it. 1960, p. 202).

[30] A tali aspetti sono dedicati in questo stesso capitolo rispettivamente i paragrafi 1.6 e 1.7.

[31] Rispetto al contributo di Vygotskij è importante ricordare che la diffusione e la fortuna delle sue teorie è stata successiva alla loro stesura. Pur essendo inserito nel dibattito psicologico europeo degli anni Trenta, la sua fortuna è iniziata dopo la ripubblicazione nel 1956 in URSS, con ritagli e rimaneggiamenti, del testo *Pensiero e linguaggio* opera pubblicata postuma nel 1934, poco dopo la morte del suo autore. Nell'era dello stalinismo le sue teorie scompaiono dalla circolazione scientifica, per poi riapparire grazie alla traduzione inglese dell'edizione russa di Pensiero e linguaggio, con un'introduzione di Bruner e una discussione "retrospettiva" di Piaget che, dopo 25 anni, risponde alle obiezioni e agli studi su di esse elaborati, da parte di Vygotskij negli anni Trenta. In Italia il testo viene tradotto e pubblicato nel 1966, sull'edizione inglese. A parte il capitolo sette, tradotto dal russo da Veggetti, dedicato a Pensiero e Parola. L'aspetto da segnalare in questa vicenda è che le opere di Vygotskij hanno subito diverse censure e manipolazioni non ancora totalmente chiare, che in parte offuscano il reale contributo dello psicologo russo. Resta comunque il fatto che grazie alle sue opere è stata introdotta un'impostazione per cui lo sviluppo umano risulta profondamente influenzato da fattori culturali trasmessi dai contesti di vita e di educazione che ha reso cruciale lo studio di questi contesti e delle loro possibili modificazioni. (Cfr. Mecacci, 1990; Liverta Sempio, 1998)

Vygotskij nella sua *teoria storico-culturale*, definita come *costruttivismo sociale*, evidenzia come lo sviluppo intellettivo non possa essere compreso senza il riferimento al contesto socio-culturale in cui esso avviene che, attraverso la mediazione del linguaggio, permette l'interiorizzazione delle interazioni sociali. Il principio fondamentale a cui si ispira tale teoria è appunto la *sociogenesi delle funzioni psichiche superiori*, cioè *"l'idea che tutte le forme complesse dei processi mentali abbiano un'origine sociale"* (Lurija, 1974, p.47), si costruiscano dunque nelle attività di collaborazione con altri e non nel singolo bambino.

Secondo la *legge genetica generale dello sviluppo culturale*, ogni funzione psichica superiore (che oggi chiameremmo "processo cognitivo", Veggetti, 1998, p.46) appare due volte, o su due piani, nel corso dello sviluppo: inizialmente sul piano sociale, esterno, interpersonale e interpsicologico, cioè nell'interazione e nel linguaggio e successivamente sul piano mentale, interno, individuale, intrapsicologico, cioè nel pensiero (Vygotskij, 1960, pp. 211-212). Le funzioni cognitive vengono prima agite socialmente nell'interazione e poi interiorizzate, attraverso un'appropriazione attiva da parte del bambino, che elabora le funzioni cognitive agite nell'interazione sociale, grazie al sostegno e alla collaborazione degli adulti o dei pari più competenti.

La transizione dall'interpsichico all'intrapsichico, dal sociale al personale, viene ricondotta, come già aveva fatto Mead, a processi mediati dall'interazione, soprattutto da quella discorsiva.

Questo percorso viene definito come processo di sviluppo storico-culturale, rispetto al quale Vygotskij avanzò l'idea, teorica e strumentale, che nel corso dell'ontogenesi queste funzioni si presentassero in forme distinguibili solo mediante un'astrazione: una prima volta come forma di attività psichica organica, naturale-spontanea e poi, verso l'età scolare, sotto forma mediata superiore. In questo modo Vygotskij tenta di individuare, nel processo di apprendimento, l'intreccio tra natura e cultura, tra l'attività mentale spontanea del bambino più piccolo e quella mediata dal suo incontro con il mondo sociale e culturale che ne segna lo sviluppo.

L'origine sociale dello sviluppo si realizza attraverso un'interazione che comprende tre parti: i bambini, gli agenti della socializzazione (cioè altre persone: adulte o pari) e le conoscenze storicamente e culturalmente diffuse, che mediano l'incontro con la realtà. L'attività condivisa con un partner più competente rappresenta l'impalcatura sulla quale si realizza lo sviluppo del bambino che è progressivamente in grado di influenzarne la traiettoria. Il processo e il prodotto dell'attività, realizzata intersoggettivamente, diventano patrimonio del bambino a livello

individuale, grazie al partner più competente che lo aiuta ad appropriarsi degli strumenti culturali (artefatti) e psicologici (funzioni psichiche) che caratterizzano ciascuna cultura. [32]

Gli *strumenti* o *artefatti culturali* (Vygotskij, 1934; Cole, 1996; Inghilleri, 2009), solo elementi materiali (oggetti costruiti dall'uomo) e/o simbolici e psicologici (elementi concettuali, primo fra tutti il linguaggio), culturalmente costruiti e tramandati nel corso della storia di ogni società, che orientano l'individuo nei processi di comunicazione, conoscenza, attribuzione di senso e modificazione della realtà. Gli strumenti svolgono dunque il ruolo di mediazione verso i significati e le pratiche tipiche di ogni comunità.

Tra questi strumenti il linguaggio è considerato il più importante, poiché è lo strumento centrale della mediazione culturale, che rende possibile apprendimento e sviluppo, specifica della specie umana. Lo sviluppo costituisce così un fatto culturale, poiché per sua natura è *mediato* dall'utilizzo degli strumenti elaborati dall'uomo nel corso del tempo, che organizzano la mente "amplificandone" le capacita e trasformando le funzioni psichiche naturali in funzioni storiche e superiori. L'incontro del soggetto con il mondo non avviene in modo diretto, in un contesto in cui esistono solo il bambino che apprende e l'ambiente oggettuale che lo circonda. L'esperienza viene infatti mediata nelle interazioni che il bambino instaura con Altri significativi, prima fra tutti la madre, che struttura ed orienta i contatti del bambino con la realtà esterna, segnalandogli come interpretare ciò che accade attorno a lui, in linea con i valori, le idee e le credenze della comunità culturale in cui tutto ciò avviene che vengono così da lui interiorizzati.

Come evidenziato in modo significativo da Vygotskij e dalla conseguente prospettiva della psicologia culturale (Bruner, 1990, 1996; Cole, 1996) lo sviluppo del bambino, che inizia dalla mobilitazione e dall'uso di primitive tendenze istintive, naturali e biologiche, passa dall'apprendimento, che avviene attraverso la pressione delle condizioni esterne, che modificano la struttura del procedimento di sviluppo, trasformandolo da naturale in culturale. Tale trasformazione avviene grazie alla mediazione degli strumenti culturali, che vengono utilizzati dal bambino per compiere funzioni specifiche che non è ancora in grado di compiere senza ausili esterni. Grazie all'uso degli strumenti il bambino può produrre nuove forme di comportamento, fino ad arrivare allo stadio in cui tali ausili non sono più necessari e possono essere abbandonati, facendo comunque permanere forme e procedimenti di comportamento acquisiti attraverso di essi. In questo modo tutti i processi cognitivi umani attraversano

[32] Gli artefatti possono essere di diverso tipo: materiali e tecnici (cucchiaio, bicchiere, giochi, triciclo, computer, ecc.), simbolici (linguaggio, aritmetica, scrittura, regole, norme di condotta, ecc.) o psichici (strategie di memorizzazione, attenzione, apprendimento, ecc.).

un'evoluzione caratterizzata dal passaggio da una dimensione naturale e immediata, a una storico-culturale, mediata (Cfr. Veggetti, 1998, pp.48-55).

Adottando la terminologia vygotskijana possiamo dire che le *funzioni psichiche superiori* rappresentano la ristrutturazione in chiave culturale dei processi psichici naturali, resa possibile dalla mediazione di segni, in particolare dal linguaggio, che gli adulti utilizzano nell'interazione sociale con i bambini e che questi apprendo ad utilizzare per controllare il proprio comportamento e i propri processi intellettivi, caratterizzandoli culturalmente, poiché è lo stesso linguaggio che li produce ad essere caratterizzato culturalmente e ad essere veicolo di contenuti e significati culturalmente prodotti. Grazie al linguaggio dell'adulto il bambino si appropria degli strumenti comunicativi propri della cultura di appartenenza, facendoli propri, imparando così non solo a comunicare con competenza con gli altri, ma anche a dare un significato culturalmente orientato a ciò che lo circonda e ai processi mentali che vengono in tal modo sviluppati.[33]

Secondo la scuola storico-culturale il linguaggio infatti non rispecchia l'attività del pensiero, ma la genera: il pensiero non si esprime attraverso le parole, ma si realizza attraverso di esse (Vygotskij, 1934) "*poiché è intrinsecamente orientato non tanto a operare un confronto tra rappresentazioni mentali e realtà, quanto a dare un* senso *culturalmente accettabile, cioè comunicativo, alle cose, organizzando in modo socialmente comprensibile la frammentaria informazione disponibile sul mondo"* (De Grada, Bonaiuto, 2002, p.26).

Questo senso è appreso attraverso l'interiorizzazione degli scambi verbali con altri e ha un carattere "locale", come quello dell'interazione originaria. Poiché l'uso degli strumenti culturali è sempre contestualizzato in situazioni specifiche, lo sviluppo possiede una dimensione sociale, in tal modo ogni fenomeno culturale è storico e sociale.

Il contesto, inteso in senso storico-culturale, acquisisce così un ruolo di primaria importanza per lo sviluppo del bambino e la costruzione della conoscenza, intesi come processi interattivi sempre in esso situati, in cui il bambino, attraverso gli strumenti forniti dalla cultura (gli artefatti simbolici e materiali) e mediante la comunicazione conversazionale con i genitori e con altri partner, impara a interpretare l'esperienza e a negoziare i significati della situazione e dei compiti incontrati, in modo congruente e condiviso con il sistema di regole proprie della cultura in cui vive.

[33] Cfr. par. 1.7.

Si ritrovano in questa prospettiva alcune idee già evidenziate da Mead[34] che, sebbene spesso non siano state sufficientemente approfondite e prese in considerazione nelle sue diverse implicazioni (Zucchermaglio, 2003; Mazzara 2003, 2007), rappresentano un orizzonte interessante per una riflessione attorno al ruolo che l'interazione discorsiva gioca nello sviluppo del soggetto. La sua teoria inserisce infatti i processi di crescita in una prospettiva culturale, in cui, nell'interazione con l'altro, che viene interiorizzato come *Altro generalizzato*, il bambino acquisisce i significati culturali del gruppo cui appartiene (che può essere il gruppo culturale allargato, ma anche una comunità o gruppi ristretti cui l'individuo partecipa, compresa la classe), sviluppando modi di essere, pensare e agire in relazione ad essi, seppure non strettamente determinati da questi.

Il filosofo, sociologo e psicologo statunitense Mead (1934), considerato tra i padri fondatori della psicologia sociale, da cui trae ispirazione la prospettiva definita "interazionismo simbolico", all'inizio degli anni '30, (dunque in un'epoca contemporanea a quella di Piaget e Vygotskij), sostiene ed argomenta la tesi dell'origine sociale delle attività mentali, attribuendo al linguaggio, inteso come processo sociale di comunicazione per mezzo di simboli, un ruolo fondativo nello sviluppo della mente e del Sé. Le caratteristiche distintive dell'*interazionismo simbolico*, (così come sintetizzate dall'allievo e continuatore di Mead, Blumer 1969, cit. in Mazzara, 2003, p.33) sono innanzitutto l'idea che gli esseri umani agiscano nei confronti degli oggetti del mondo sulla base del *significato* che attribuiscono a tali oggetti; in secondo luogo il fatto che tale significato non è frutto del pensiero individuale, ma è il prodotto dell'*interazione* tra individui; in terzo luogo l'idea che i significati siano continuamente manipolati dagli individui in un processo incessante di *interpretazione* dei dati di realtà.

Si tratta di caratteristiche che trovano delle analogie interessanti rispetto alle prospettive vjgotskiane e bruneriane elaborate all'interno della psicologia dello sviluppo e dell'educazione.

Secondo Mead nello sviluppo intellettuale dell'individuo una funzione centrale sarebbe giocata dall'interazione tra l'organismo umano e il suo ambiente sociale. *Mente* e pensiero operano per mezzo di simboli significativi di natura intrinsecamente sociale che si formano grazie ai processi di interazione e comunicazione (Mazzara, 2003, p.34), caratterizzati dallo scambio e dalla

[34] I primi riferimenti alla dimensione sociale e interattiva dello sviluppo e dell'apprendimento sono stati infatti elaborati già all'interno del *pragmatismo americano* tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, quando *"fu per la prima volta sottolineato con forza il legame inscindibile tra interazioni sociali, pratiche di assegnazione di senso e processi mentali, riconoscendo nel linguaggio e nell'uso degli strumenti gli elementi di raccordo tra il livello degli scambi sociali e il livello che definiamo 'mente individuale'"* (Mazzara, 2007, p.34). Per un approfondimento del pensiero di G.H.Mead e della sua influenza in psicologia si veda Carugati (1979). L'interazionismo simbolico ha prodotto contributi nell'ambito dello sviluppo del sé, dei processi di socializzazione, della conversazione e delle interazioni verbali a scuola e del loro impatto sulla vita della classe e sull'apprendimento delle materie scolastiche.

continua negoziazione dei significati dell'azione reciproca tra gli attori sociali in essa coinvolti (Zucchermaglio, 2003, p.148). Così la mente sorge attraverso l'appropriazione da parte dell'individuo dei processi sociali dell'esperienza e del comportamento, per mezzo di un processo in cui un ruolo imprescindibile è giocato dal linguaggio, poiché *"il contenuto della mente è solo uno sviluppo e un prodotto dell'interazione sociale"* (Mead, 1934, pp.191-192) e *"se la mente o il pensiero sono sorti in questo modo, allora non potrebbe esistere e non potrebbe essere esistita alcuna mente o alcun pensiero senza linguaggio"* (Mead, 1934, tr. it. p.203).

Partendo dalla nozione di "*conversazione di gesti*", Mead indica che prima ancora che la coscienza di sé o il pensiero si manifestino, le azioni che si scambiano gli individui sono la base per la costruzione del pensiero simbolico. Quando il bambino inizia ad appropriarsi e a interpretare i gesti scambiati nell'interazione con l'Altro questi assumono la forma di simboli significativi, dotati di un senso condiviso da tutti i membri che appartengono alla stessa comunità culturale, permettendo il sorgere della comunicazione, del linguaggio e del pensiero.

Il bambino, nel corso della socializzazione primaria, impara ad astrarre significati e "regole del gioco" dai ruoli e dagli atteggiamenti delle persone importanti, andando a costruire quello che Mead chiama *"Altro generalizzato"*, cioè un "altro astratto" che rappresenta l'atteggiamento di un'intera comunità: i punti di vista, le norme, le risposte tipiche dei gruppi sociali di appartenenza e che dà all'individuo la sua unità in quanto Sé.[35] Questo processo di costruzione continua per tutta la vita, anche durante le pratiche di socializzazione secondaria, e permette di prevedere le risposte degli altri alle proprie azioni e quindi di dar loro un significato.

Ciascun individuo, indicando con un gesto a un altro individuo ciò che si attende da lui, diventa consapevole del significato che il suo gesto ha per l'altro e diviene in grado di applicare riflessivamente tale significato al suo stesso gesto. Proprio il fatto che il gesto evochi la stessa risposta tanto nel Sé che nell'altro fornisce il contenuto necessario per garantire la comunità del significato (Carugati, Perret-Clermont, 1999, p.44).

"I gesti diventano simboli significativi quando suscitano implicitamente nell'individuo che li compie le medesime risposte che essi suscitano esplicitamente, o si ritiene che suscitino, negli individui a cui sono indirizzati. […] In tal modo ogni gesto viene a rappresentare, in un determinato gruppo sociale o comunità, un atto o una risposta particolari: cioè l'atto o la risposta che esso richiama esplicitamente nell'individuo a cui è indirizzato, e implicitamente

[35] L'Altro Generalizzato è come il "precipitato" delle molteplici esperienze interattive e di partecipazione a comunità e gruppi sociali che caratterizzano la nostra vita. In esso sono sedimentati linguaggi, lessici, modi di risolvere i problemi, riti, storie, comportamenti attesi, reazioni appropriate e così via. Tutte cose che permettono di dar conto della capacità di supervisionare e regolare, per così dire "dall'esterno", le proprie azioni, e al tempo stesso di prevedere e valutare quelle degli altri. (Zucchermaglio, 2003, p.151)

nell'individuo che lo compie. Questo atto o risposta particolari da esso rappresentati costituiscono la sua essenza di simbolo significativo" (Mead, 1934, pp. 73 – 74).

Il significato che emerge nello scambio di gesti con l'altro, viene percepito coscientemente attraverso la mediazione del linguaggio, che permette l'insorgenza di significati comuni poiché attraverso di esso l'uomo organizza temporalmente l'atto e può raggiungere con l'altro un'intesa consensuale sul suo significato. In questa direzione il linguaggio rappresenta al livello più alto, tipicamente umano, la capacità di scambiare con i propri simili gesti significativi (Mazzara, 2003, p.34). Utilizzando il linguaggio è infatti possibile costruire oggetti dotati di un significato condiviso: "*Il linguaggio non simboleggia semplicemente una situazione o un oggetto che esista precedentemente: esso rende possibile l'esistenza o la comparsa di quella situazione od oggetto particolari in quanto fa parte del processo per mezzo del quale quella situazione o quell'oggetto viene creato"* (Mead, 1934, p. 100).

Secondo tale prospettiva il significato è condiviso non solo da chi interagisce direttamente, ma da un intero "universo sociale", inteso come comunità costituita dai membri di una specifica collettività all'interno della quale il significato assume un valore trans-individuale, apparentemente "oggettivo".

Il linguaggio utilizzato con l'altro viene poi trasformato in pensiero simbolico, definito da Mead proprio come "*conversazione con l'Altro generalizzato*", poiché anche quando siamo da soli cerchiamo comunque di rispondere, internamente e in forme vicarie, alle possibili risposte o reazioni di altri alle nostre idee e argomenti (Pontecorvo et al., 1991, p.22). Mente e Sé sarebbero dunque il risultato, nel corso della filogenesi così come dell'ontogenesi, della trasformazione della *conversazione di gesti*, che l'animale e il bambino piccolo intrattengono con gli altri, in *conversazione vocale*, grazie alla comparsa del linguaggio e alla successiva trasformazione del linguaggio in pensiero simbolico (Carugati, Selleri, 2001, p.27). Non vi è, quindi, secondo Mead *"mente o pensiero senza linguaggio"*, essi emergono *"nel dinamico e continuo processo sociale"* che costituisce l'esperienza umana (1934, p.7).

Il linguaggio permette di creare un *universo di discorso,* cioè un sistema di significati comuni e condivisi da un insieme di individui, che rende possibile l'esistenza del Sé e soprattutto le attività psicologiche, che presuppongono una tale base di significati condivisi, che a loro volta permettono di assumere la situazione sociale esterna nella condotta dell'individuo stesso, tramite l'Altro generalizzato. È sotto questa forma che gli altri (come i gruppi e le comunità di cui l'individuo è membro) diventano *parte attiva* della condotta individuale, e si inseriscono, come diceva Mead, quale fattore determinante nel modo di essere, pensare e agire dell'individuo

(Zucchermaglio, 2003, p.149). Da ciò deriva il carattere sociale del proprio sguardo sul mondo e la centralità dei processi comunicativi nella costituzione dei contenuti della mente. Il linguaggio, in quanto insieme di gesti (vocali) significativi, è costitutivo del pensiero, poiché l'attività mentale è essenzialmente manipolazione di simboli (Mazzara, 2007, p. 37).

"È dunque attraverso l'interazione e la condivisione con altri che può emergere un insieme di possibilità di interpretazione degli eventi e del mondo, oltre che la possibilità stessa di agire in base (o contro) le interpretazioni già condivise. Tali interpretazioni, tali orizzonti di significati, non sono dati naturali, ma elaborazioni culturali, che fanno parte di un ordine simbolico precedentemente stabilito e che proprio per questo diventano interpretabili (spesso attraverso la mediazione dei membri più esperti) dall'individuo che partecipa a quei contesti sociali (Ochs, 1999)" (Zucchermaglio 2003, p.150).

La questione del significato, già delineata da Mead torna con forza nella prospettiva di Bruner che, tramite la sua rivoluzione cognitiva tenta di *"definire il significato come il concetto centrale per la psicologia: non gli stimoli e le risposte, non il comportamento osservabile, non le pulsioni biologiche e la loro trasformazione, ma il significato"* (Bruner, 1990, p.20). Vengono così poste al centro delle attività cognitive dell'uomo le rappresentazioni simboliche che gli individui compiono per costruire e attribuire senso alla realtà esterna e alle proprie azioni, attraverso il linguaggio e la cultura, considerati le radici profonde di cui gli individui si servono per costruire significati. Ritroviamo in questa prospettiva un'idea di linguaggio, già sviluppata da Vjgotskij, che lo fonda come sistema simbolico che permette alla mente di lavorare alla ricerca del significato (Molinari, 2002, p.36).

Approfondendo la sua posizione riguardo alla mente come concentrato di significati, Bruner si interessa ai modi in cui tali significati vengono creati e negoziati all'interno di una comunità, mostrando che le interazioni sociali nella vita quotidiana consentono agli individui, in primo luogo al bambino in interazione con la madre, di attribuire alle proprie azioni un significato che dipenderà dalle informazioni scambiate verbalmente prima, durante e dopo il compiersi di queste azioni. Studiando lo sviluppo cognitivo e linguistico nelle prime forme di vita mentale e sociale dei bambini, Bruner evidenzia il ruolo strutturante delle prime precoci forme di interazioni con gli altri, che si manifestano attraverso il linguaggio e la cultura. Si ritrovano qui le idee vygotskijane sulle sviluppo delle forme superiori del pensiero e dei processi cognitivi, indissociabili dalle prime interazioni sociali che il bambini sperimenta fin dalla nascita.

Secondo Bruner i bambini, fin da molto piccoli, riescono a "entrare nel significato", a dare senso al mondo che li circonda, grazie alle interazioni che forniscono alla sua vita relazionale, cognitiva

e culturale una certa stabilità. *"I significati permeano le nostre percezioni e i nostri processi di pensiero in un modo che non esiste in nessun'altra parte del regno animale. […] senza il conferimento di un significato non ci può essere linguaggio, né mito, né arte – e non ci può essere cultura"* (Bruner, 1996, p.179).

Lo sviluppo, come in Vygotskij, è visto in primo luogo come processo sociale e culturale. Sociale, perché i bambini sono biologicamente predisposti a rispondere al viso e alla voce umani e ciò fa sì che il bambino avvii le prime interazioni con la madre attraverso forme di intersoggettività e attenzione condivisa che il piccolo presto riesce a prevedere. Culturale, perché l'interazione tra madre e bambino non solo favorisce lo sviluppo della reciprocità delle azioni, ma introduce progressivamente il bambino nel sistema culturale di riferimento. Partecipando agli scambi interattivi strutturati dalla madre il bambino acquisisce la conoscenza del significato degli eventi, di cui si appropria e che riproduce in altre situazioni.

Alla fine degli anni '70, nell'avvicinarsi della terza fase delle sue riflessioni, Bruner è sempre più convinto che il significato non risieda nella mente di un singolo individuo, ma sia il risultato finale di un processo interattivo e negoziale di tipo sociale e culturale, che viene attivato nelle pratiche routinarie all'interno dei contesti di cui il bambino è protagonista. In questa fase introduce il ruolo della *narrazione* come principio fondamentale dell'attribuzione di significato, sia nelle prime forme di comunicazione, poiché è insita nella prassi dell'interazione sociale prelinguistica, che in quelle più mature, quando si arricchisce della capacità di raccontare, interpretare ed esprimere la realtà in forma di racconto.

Trova qui ampio spazio il ruolo della cultura, intesa quale fattore primario che contribuisce a dare forma alla mente. La cultura, per Bruner come per Vygotskij, è il prodotto della vita sociale e dell'attività umana. Essa acquisisce concretezza nei processi sociali, che a loro volta sono i fondamenti dei processi mentali, individuali. Così l'universale nello sviluppo umano risiede nel fatto che non è possibile alcun tipo di sviluppo umano al di fuori di una cultura. L'uomo cresce interiorizzando modi di agire, immaginare, simbolizzare che esistono nella sua cultura e dunque li sviluppa in modi che ne riflettono gli usi. Il fatto è che *"non solo rappresentiamo il mondo nella nostra mente (riempiendolo di significati), ma reagiamo con sensibilità preternaturale al modo in cui il mondo viene rappresentato nella mente degli altri. In virtù di questa sensibilità formiamo una rappresentazione del mondo sia in base a quello che apprendiamo su di esso dagli altri, sia in base a una nostra risposta diretta agli eventi del mondo"* (Bruner, 1996, p.179-180)

È la cultura a plasmare, più della biologia, la mente e la vita dell'uomo, attraverso le forme che assume nelle relazioni sociali, cioè nel linguaggio, nelle modalità del discorso, negli artefatti.

Secondo Bruner strumento basilare della costruzione della cultura è il linguaggio, inteso sia come mezzo di comunicazione sia come strumento di rappresentazione del mondo. Da qui scaturisce l'importanza del linguaggio e del dialogo, poiché è la comunicazione, in particolare la narrazione, che permette la ri-costruzione delle abilità mentali e la negoziazione dei significati. In questo senso la teoria di Bruner assegna alla mente non solo il compito di comprendere la realtà, ma anche quello di ricreare e reinventare la cultura. Bruner, riprendendo le idee vygotskijane, sostiene che i processi mentali hanno un fondamento sociale e che la cognizione umana è profondamente influenzata dalla cultura, attraverso i suoi simboli, artefatti, convenzioni, che permettono alle "predisposizioni che riteniamo innate" di prendere forma (Bruner, 1996, p.11).

Come evidenziato da Pontecorvo, sulla base della teoria Vygotskiana e dei suoi sviluppi è possibile considerare ciò che avviene nella relazione sociale e comunicativa come oggetto di particolare interesse poiché *"Il pensiero e il ragionamento individuale si costruiscono attraverso pratiche sociali di discorso: i processi interattivi che sono condotti pubblicamente nello scambio con altri individui sono la base per qualsiasi competenza che possa venire interiorizzata e riattivati in altri contesti di discorso e ragionamento"* (Pontecorvo et. al., 1991, p.63).

Mettendo in evidenza il ruolo dell'interazione sociale per lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini, la prospettiva socio-costruttivista e culturale, utilizzata per interpretare e guidare l'azione educativa, mette in luce il ruolo dell'Altro, dei pari e, soprattutto, dell'adulto, nell'attivare e promuovere i processi di acquisizione di conoscenze e sviluppo del pensiero.

Come indicato in apertura del paragrafo questa ampia prospettiva teorica sullo sviluppo e sull'apprendimento si è andata affermando negli ultimi decenni, a partire dagli anni Settanta, con la diffusione nella cultura europea e americana della riflessione di Vygotskij ampliata dal pensiero di Leont'ev (1959, 1975) e dalla sua Teoria dell'Attività, che offre un'interpretazione contestuale delle interazioni alla base dei processi di sviluppo. In questo quadro le variabili sociali sull'apprendimento sono state progressivamente oggetto si sempre maggiori attenzioni, mettendo in evidenza come il funzionamento individuale sia parte di un funzionamento più ampio, situato in uno specifico contesto, definito anche dalla presenza di altri, adulti e pari, e sempre mediato da strumenti culturali e mezzi di rappresentazione offerti in particolare dal linguaggio.

L'analisi più recente della natura storica e culturale dello sviluppo ha inoltre coinvolto diverse discipline: psicologia, antropologia, sociologia, sociolinguistica, pedagogia; che hanno contribuito ad evidenziare il ruolo cruciale delle interazioni discorsive quali luoghi di snodo dell'intreccio tra sviluppo, apprendimento, co-costruzione dei significati e processi culturali.

La convergenza di queste diverse tradizioni teoriche e di ricerca sta promuovendo un nuovo modo di guardare ai processi di crescita dei bambini, ridefinendo il concetto stesso di apprendimento come esperienza mediata dall'interazione con l'altro e dipendente dal contesto in cui si sviluppa, un'esperienza ridefinita in senso culturale, in cui i processi discorsivi acquisiscono un ruolo significativo quali strumenti di supporto per l'acquisizione di conoscenze e competenze e per la co-costruzione di significati.

È in questa prospettiva che trova ragione l'opportunità di gettare uno sguardo sui processi educativi considerandoli dal punto di vista discorsivo. Tanto più in un contesto quale la scuola dell'infanzia, che rappresenta spesso il primo (o il secondo, dopo il Nido) ambiente socio-culturale di cui i bambini hanno esperienza dopo quello familiare. In esso i bambini entrano in contatto con nuovi "Altri", sia adulti che bambini, e nelle interazioni discorsive che con loro condividono, che accompagnano le attività e le pratiche quotidiane, costruiscono competenze e abilità non solo di tipo sociale e comunicativo, ma anche cognitivo, strettamente connesse ai significati culturali da queste veicolati e in queste costruiti. Imparano così a interpretare e dare senso alle esperienze e al mondo, ai processi conosciti e di memoria, ai modi di costruire il sapere, in linea con la cultura che costruiscono insieme agli adulti e rielaborano con i pari.

L'importanza di tali processi risiede anche nel fatto che bambini così piccoli si affacciano per la prima volta su molte di queste esperienze e stanno costruendo le basi per le loro competenze future. I modi in cui queste interazioni discorsive sono costruite, che come vedremo dipendo in larga parte, sebbene non esclusivamente, dall'adulto, divengono allora fondamentali, perché se in esse si trova il luogo in sono mediati i processi di crescita e socializzazione che continuano per tutta la vita, ancor più lo sono per i bambini che stanno costruendo, per la prima volta fuori dalla famiglia, le basi delle loro competenze e delle loro prospettive sul mondo.

La scuola, la scuola dell'infanzia nel nostro caso specifico, quale contesto in cui i bambini crescono interagendo con altri, può essere considerata, come sarà approfondito nel prossimo paragrafo, un luogo di manifestazione della cultura dominante e di costruzione di una cultura locale. Diviene dunque il luogo in cui i bambini, interagendo con i pari e l'insegnante, nelle attività condivise, interiorizzano le abilità cognitive e costruiscono la propria mente, influenzati direttamente dai significati culturali veicolati dalle interazioni e dagli strumenti culturali, nonché dalla visione che l'adulto ha di loro, della loro mente e dei loro processi di apprendimento.

In questo processo, come la prospettiva socio-costruttivista e culturale mette in evidenza, il linguaggio e le interazioni discorsive hanno un ruolo fondamentale, quali luoghi di *socializzazione al linguaggio e attraverso il linguaggio* (Ochs, 1986, 2006). Dal momento che buona parte

dell'interazione sociale è costituita dall'interazione verbale ed è dunque mediata linguisticamente, ciò che viene interiorizzato dal bambino, oltre alle competenze linguistiche e comunicative, sono i significati e le forme del pensiero generati durante lo scambio verbale, che sono a loro volta il prodotto di un più ampio sistema storico, sociale e culturale, che esprime i modi di interpretare intersoggettivamente il mondo che si sono accumulati in una cultura. Dopo aver illustrato i processi di co-costruzione di culture a scuola, il paragrafo successivo sarà volto ad indagare tale aspetto.

L'esposizione poi si sposterà ad indagare due serie di costrutti strettamente connessi con quanto fin qui delineato. I primi evidenziano la natura interattiva e collaborativa dell'apprendimento e dello sviluppo e il ruolo tutoriale dell'adulto: si tratta dei concetti di *Zona di Sviluppo Prossimale, Scaffolding* e *Partecipazione Guidata*. I secondi mettono in luce due meccanismi alla base delle interazioni discorsive che rappresentano i processi attraverso cui l'interazione discorsiva prende forma e diviene produttiva: *intersoggettività e alterità*, che possono essere utilizzati dalle insegnanti in modo consapevole in vista dell'apprendimento e dello sviluppo.

1.5 I contesti educativi per l'infanzia come comunità di pratiche sociali e culturali mediate dal discorso

Adottando un'ottica socio-culturale che integra le prospettive antropologiche e sociali sul linguaggio, la scuola e ciascun gruppo classe, e dunque le scuole dell'infanzia e ciascun gruppo sezione, possono essere concepiti come specifiche comunità culturali, come *contesti,* mondi sociali, in cui si costruiscono e si generano delle *culture* che producono e dotano di senso tutte le interazioni e le pratiche concrete che quotidianamente vengono agite da insegnanti e bambini (Molinari, 2007, 2010; Rogoff, 2003) facendone uno "*spazio privilegiato per la costruzione di conoscenze"* (Molinari, 2010, p.15) e per la socializzazione al linguaggio e attraverso il linguaggio (Ochs, 1986, 2006).[36]

In questa prospettiva la co-costruzione di significati culturali, attraverso le interazioni discorsive tra i membri della comunità scolastica, sia tra insegnante e bambini che tra pari, rappresenta una delle finalità essenziali di questa stessa comunità. Al suo interno il processo di apprendimento/insegnamento è considerato come un'attività di co-costruzione dialogica di saperi che sono culturalmente, storicamente e contestualmente determinati, piuttosto che un

[36] Cfr. par. 1.6.

processo di trasmissione di conoscenze e saperi come fatti oggettivi. L'adulto non trasferisce saperi verso il discente, ma lo guida alla costruzione di saperi, alla scoperta di nuove conoscenze favorendone la partecipazione e la rielaborazione autonoma.

Come originariamente espresso da Cole e colleghi (1971) in relazione all'educazione, è importante comprendere i processi di sviluppo del pensiero e di apprendimento alla luce dei principi contestuali e culturali, secondo i quali la cognizione umana non esiste solo all'interno della mente degli individui, ma nel contesto delle attività, negli strumenti utilizzati e fra i partecipanti alle attività. *"Nella prospettiva socio-culturale, la cultura gioca un ruolo cruciale nell'organizzare l'esperienza sociale umana, in particolare nel corso dei quotidiani scambi interattivi e simbolici fra adulti e bambini […] è calata nella realtà e riconoscibile nelle pratiche quotidiane a cui partecipano solo i membri che tale cultura condividono e sanno interpretare"* (Molinari, 2002, pp.59-60).

Condividendo ogni giorno innumerevoli azioni e pratiche adulti e bambini progressivamente danno vita a un luogo che diviene significativo per chi regolarmente lo frequenta, poiché *"Ognuna di queste pratiche partecipa alla definizione della scuola, e delle classi al suo interno, come sistemi di interazioni sottesi da* significati culturali *veicolati in primo luogo attraverso gli strumenti semiotici, come il linguaggio e la comunicazione"* (Molinari, 2010, p. 15).

Partecipando ai processi discorsivi che si sviluppano in classe con gli insegnanti e con i pari, i bambini prendono parte attivamente alla cultura scolastica, apprendono i modi discorsivi tipici di tali contesti e, apprendendoli, vengono socializzati alla cultura scolastica, a quella della loro specifica classe e a quella del Paese in cui si trovano, in essa riflesso. Nel farlo, si appropriano creativamente delle informazioni ottenute nell'interazione con gli adulti, risignificandole anche nelle interazioni con i pari (Corsaro, 1997).

La scuola dell'infanzia, costituisce da questo punto di vista una "*comunità di pratiche dotata di significati condivisi da tutti coloro che si trovano quotidianamente a frequentarla, e gli aspetti organizzativi, i valori, le rappresentazioni, espressione della cultura di riferimento, hanno notevoli conseguenze sui processi di apprendimento"* (Molinari, 2010, p.17).

Guardare alla scuola dell'infanzia come luogo culturale vuol dire considerare in questa prospettiva non solo il rapporto tra i bambini e l'insegnante, *"ma anche la classe e l'intera scuola intesa come luogo in cui si veicolano modi di pensare, pratiche culturali, modalità e possibilità di essere persone, individui e cittadini migliori"* (Ligorio, Pontecorvo, 2010, p.14).

Le interazioni discorsive che caratterizzano la quotidianità che si dispiega tra adulti e bambini possono essere reinterpretate all'interno delle pratiche e delle attività che in tal modo

costruiscono, quali tempi e spazi di condivisione all'interno dei quali si realizza la Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1934) in cui l'adulto può svolgere il suo ruolo di supporto ai processi di partecipazione e di crescita dei bambini.[37]

Un costrutto interessante per prendere in considerazione tali pratiche deriva ancora una volta dalla prospettiva vygiotskijana, in particolare dagli sviluppi che da essa sono stati avviati ad opera di Leont'ev (1959, 1975) nella prima metà del Ventesimo secolo, sviluppando, appunto, una Teoria dell'Attività, elaborata da alcuni autori di orientamento socio-culturale che condividono questa prospettiva (Cole, 1996; Wertsch, 1998), che aggiunge alla teoria storico-culturale l'attenzione per le attività concrete entro le quali avviene l'interazione che è alla base dello sviluppo. L'interazione, sociale e discorsiva, che viene posta al centro dei processi di sviluppo, di apprendimento e acquisizione delle conoscenze, non è qualcosa che accade nel vuoto, ma si realizza in funzione di un contesto più largo in cui essa stessa è inserita, che è definito in termini socio-culturali. Al centro dei processi sociali vengono posti "*i valori, gli obiettivi e le pratiche radicate nella comunità culturale e comprensibili solo all'interno di essa"* (Molinari, 2002, p.59). Il contesto cui si fa riferimento non è dunque definito esclusivamente rispetto alle sue dimensioni fisiche e percettive, quanto piuttosto rispetto "*alla sua realtà sociale, alle sue caratteristiche in termini di attese sugli scopi e quindi anche sui ruoli, i mezzi, le procedure, le operazioni"* (Pontecorvo et al., 1991, p.33).

Leont'ev (1975) nell'elaborare la sua teoria individua tre livelli: l'attività, le azioni e le operazioni. Definisce *attività* essenzialmente un'attività esterna, sensibile, pratica, che orienta il soggetto nel mondo oggettivo, caratterizzata da un motivo che ne costituisce l'oggetto. Sono esempi di attività il gioco, l'istruzione formale, il lavoro, ecc. Non si tratta di una reazione, ma di un sistema con una sua struttura, i suoi passaggi, le sue trasformazioni interne, un suo sviluppo. Il livello dell'*azione* diretta a uno scopo, specifica la relazione mezzi-fini e rappresenta il punto di incontro tra il piano del funzionamento interpsicologico e quello intrapsicologico. È il luogo in cui si realizza l'azione congiunta, la condivisione dell'attività nel contesto di una relazione e nella definizione di un contesto intersoggettivo. Le attività si compongono di *azioni*, processi subordinati a uno scopo consapevole, che a loro volta hanno un aspetto operativo, dato dalle condizioni di raggiungimento di tale scopo. I modi di realizzare un'azione sono dunque le *operazioni*, cioè le condizioni concrete in cui l'azione si realizza. Alcune azioni vengono realizzate o portano alla costruzione di *strumenti*, che assumono la forma di operazioni cristallizzate. Sono strumenti sia gli utensili (es. pialla, martello), che sono cristallizzazioni di azioni pratiche, sia gli

[37] Cfr. par. 1.7.

strumenti semiotici (grafici, forme di argomentazione, ecc.), che sono cristallizzazioni di operazioni mentali. Operazioni e strumenti possono essere utilizzati per diversi scopi e dunque anche per diverse azioni.

Pontecorvo (1991, et al.) propone di provare a guardare l'acquisizione di conoscenza nel contesto sociale e culturale che è la scuola adottando questo quadro di riferimento. Indica però che per farlo bisognerebbe specificare meglio il livello delle attività, definendo diversi tipi di gioco, lavoro, situazioni di apprendimento, e suggerisce a tal fine di affiancare alla nozione di attività quella di *frames*, cioè forme di inquadramenti delle azioni mentali e comunicative. Si tratta di una nozione ripresa da Hymes (1974) e da Goffman (1974) usata per indicare la necessità di sapere se l'attività in cui si è impegnati è giocare, scherzare, chiacchierare, recitare, fare una conferenza. Viene evidenziata in questa prospettiva la necessità di sviluppare aspettative adeguate sull'attività, e quindi di attivare le azioni, anche linguistiche, le operazioni e le procedure coerenti con il frame o attività cui si partecipa. Infatti il livello delle *attività,* il cui motivo è definito dai partecipanti, guida alla scelta delle azioni e ne determina il significato funzionale. Ad esempio l'azione "camminare per raggiungere un posto" ha un funzione diversa se interpretata nel quadro di attività "esercizio fisico salutare" o "partecipare a una manifestazione" o "andare a lavorare". Pontecorvo indica inoltre che in un contesto educativo solitamente un'azione si articola per lo più in *sub-azioni*. L'azione, con le sue sub-azioni è secondo Pontecorvo il luogo in cui avviene la mediazione interpersonale e didattica: rappresenta dunque il luogo di incontro tra esperto e novizio, tra chi sa e chi non sa ancora fare da solo, tra insegnante (o genitore) e bambino (Pontecorvo, 1991, p.36).

I modi di eseguire l'azione si differenziano invece in funzione dei modi in cui è definita l'attività nei suoi termini generali: dipende cioè dal modo in cui i partecipanti si rappresentano o si vanno costruendo la rappresentazione della situazione in cui si trovano, cioè dal modo in cui è condotta l'azione. Variano dunque le *operazioni*, cioè le condizioni operative di esecuzione dell'azione, relative a comportamenti verbali o non verbali, che dipendono dal modo di rappresentarsi la situazione. Pontecorvo riporta a proposito due situazioni esemplificative che evidenziano la differenza nell'eseguire operazioni da parte di adulti che realizzano compiti educativi interpretando una stessa situazione in modi diversi.

Il primo esempio, ripreso da Greenfield (1984), mostra differenti operazioni messe in campo in situazioni simili da adulti che insegnano ai bambini a tessere (nella cultura Zinancateca). Si tratta di madri da un lato e istruttrici-insegnanti dall'altro. Il ricercatore ha evidenziato che nel caso delle madri il bambino viene guidato strettamente verso il prodotto e si evita che commetta

errori; mentre le insegnanti lasciano più libertà al bambino e permettono che possa sbagliare. Tali differenze possono essere interpretate, alla luce della Teoria dell'Attività, come una differenza in operazioni che traducono uno stesso tipo di azione e dipendono da modalità diverse di rappresentarsi la situazione di insegnamento da parte degli adulti: madri o insegnanti. Le prime sembrano più preoccupate della riuscita del prodotto finale, mentre le seconde paiono orientate a dare più autonomia al bambino in modo che progressivamente impari a fare da solo.

Il secondo esempio riprende gli studi di Wertsch (Wertsch, Minick, Arns, 1984; Wertsch, Sammarco, 1985), che da un lato evidenziano differenze tra genitori e insegnanti: i primi che guidano più direttamente il bambino verso la risposta corretta e i secondi che usano una guida più indiretta; e dall'altro differenzia tra genitori di bambini con diverse capacità linguistiche: quelli i cui figli hanno maggiori problemi solitamente li guidano più direttamente nella risoluzione del problema. Tali ricerche, che prendono in considerazioni diadi alle prese con un'attività congiunta, mostrano che se anche il compito o l'azione da svolgere è la stessa, l'attività di cui tale azione è parte e che di fatto è realizzata attraverso specifiche sequenze di operazioni, non è esattamente la stessa, perché interpretata in modi diversi.

Pontecorvo (1991) indica che *"differenze analoghe - a volte molto notevoli - si possono ritrovare nel modo in cui una stessa azione (didattica) è condotta da diversi insegnanti, in corrispondenza dei modi in cui si rappresenta l'apprendimento. È pertanto evidente che la stessa azione (dal punto di vista del contenuto didattico) può essere condotta attraverso operazioni discorsive che possono essere molto diverse"* (p.37). L'ipotesi avanzata dalla ricercatrice è che l'interiorizzazione di funzioni psichiche superiori si realizzi al livello della traduzione dell'azione solo in particolari condizioni operative attraverso modalità specifiche di realizzare lo scopo che caratterizza l'azione. Nella maggior parte dei casi, lo scopo dell'azione non è assunto automaticamente dal "discente", dal bambino, ma richiede di essere interpretato e negoziato nell'azione discorsiva.

Il contesto delle azioni discorsive che caratterizzano la vita scolastica appare dunque in questa prospettiva caratterizzato dai modi di interpretare le diverse attività da parte degli adulti, che organizzano la quotidianità scolastica attraverso attività che vengono realizzate in modi differenti a seconda delle proprie idee di educazione, istruzione, didattica, bisogni dei bambini, ecc. Si tratta di idee che rispecchiano, e contribuiscono a costruire e riprodurre, in parte la più ampia cultura di appartenenza, in parte la cultura del servizio, ma che possono trovare larghe differenze individuali.

Molinari (2002, p.60) mette in evidenza come la Teoria dell'Attività consenta di comprendere come l'importanza della cultura nello sviluppo umano sia comprensibile solo nelle azioni

concrete dei membri di una comunità. Soffermandosi sull'attività umana organizzata, sui suoi obiettivi e sui mezzi per raggiungerli, la Teoria dell'Attività si basa infatti su tre premesse.

In primo luogo sottolinea la *natura pratica dell'azione umana*, cioè come orientata a uno scopo. I bambini crescono e apprendono attraverso attività pratiche definite e organizzate dalla comunità culturale cui appartengono. La struttura di queste attività è dunque strettamente connessa alle pratiche culturali da cui derivano. Ciò vuol dire che lo sviluppo sociale e cognitivo avviene entro questa organizzazione "culturale", partecipando a pratiche che hanno significati definiti culturalmente e che sono tanto più efficaci quanto maggiore è l'interesse del bambino a raggiungere lo scopo che si propone.

In secondo luogo considera la crescita psicologica come *prodotto della storia sociale e culturale* a cui il soggetto partecipa. Non si tratta di comprendere solo come la storia culturale promuove il funzionamento psicologico individuale, ma di fondere il contributo della storia personale di ogni individuo con la storia culturale cui partecipa.

Infine, definisce lo sviluppo come *processo mediato socialmente* poiché le persone non hanno accesso al mondo in modo diretto. Gli strumenti materiali e simbolici e le pratiche sociali sono mediatori e conduttori del comportamento umano, e rendono così possibile il collegamento fra il bambino che cresce e il mondo. Ciò avviene sotto la guida di membri culturali esperti che introducono il novizio nella comunità cui appartiene attraverso attività di apprendistato e partecipazione guidata.[38]

In questa prospettiva le scuole dell'infanzia, quali comunità educative, possono essere considerate comunità di pratiche sociali e culturali, collettivamente costruite e condivise in quanto rispondono alle condizioni indicate dalla *Teoria dell'Attività*. In primo luogo sono formate da individui e gruppi che condividono una storia di interazioni e sono dunque socialmente legati. In secondo luogo producono concretamente e ripetutamente pratiche concrete nei contesti della vita quotidiana. Ed infine, scambiano in maniera intersoggettiva parole e discorsi che forniscono ai membri stessi della comunità gli elementi culturali utili a interpretare tali pratiche (cfr. Molinari, 2010, p.17).

Questo vuol dire che partecipando alla quotidianità delle pratiche che costruiscono la vita della classe i bambini hanno accesso a diverse concezioni culturali e morali del mondo, della vita, delle identità e delle relazioni umane, che mediano l'incontro con il mondo e danno senso e significato ai processi di crescita individuali (Molinari, 2010, p.17).

[38] Cfr. paragrafo 1.7.

Come abbiamo precedentemente illustrato la prospettiva socio-culturale assume che lo sviluppo umano implica la partecipazione dei soggetti a comunità culturali fondate sulle pratiche costruite negli anni dalle generazioni precedenti e dunque è partecipando alle attività proprie della comunità in cui cresce che il bambino acquisisce competenze, sviluppa abilità, apprende, in modi culturalmente determinati (Rogoff, 2003).

Concezioni culturali diverse, legate alla più ampia cultura di appartenenza, alla propria esperienza culturale e alla cultura educativa generale e personale, fanno sì che all'interno dei servizi per l'infanzia si producano e riproducano diversi significati culturali, radicati nelle pratiche quotidiane cui partecipano insegnanti e bambini. Questi significati si riproducono nei modi di organizzare la vita della classe e vengono veicolati in modo significativo dal linguaggio che accompagna e costruisce le pratiche quotidiane, a loro volta influenzate dalla modalità di interpretare il valore attribuito al linguaggio dal punto di vista culturale ed educativo.

Il discorso che si realizza in classe riflette e riproduce i significati culturali della comunità di cui fa parte ed è organizzato in modalità che riflettono tali significati e che vengono indirettamente, sebbene attivamente, acquisite dai bambini.

Le teorie implicite che informano i comportamenti delle insegnanti possono essere inferite dai modi di realizzare l'interazione in classe, poiché come esplicitato da Fasulo e Girardet esse *"non sono un corpus organizzato posseduto dai singoli insegnanti: sono rilevabili solo all'interno delle pratiche discorsive tipiche del contesto scolastico e anzi, più esattamente, coincidono con esse. In qualche modo esse coincidono col discorso e con l'idea stessa di 'scuola'"* (Fasulo, Girardet, 2002, p.59). Le rappresentazioni mentali, o teorie implicite sul linguaggio, sull'apprendimento e l'insegnamento informano le pratiche discorsive realizzate nei contesti. Tradizionalmente le pratiche discorsive prese in considerazione dalle ricerche riguardano il "discorso scolastico" inteso come discorso che avviene in aula ed esplicitamente legato all'istruzione, tralasciando altri tipi di discorso che hanno luogo nella classe o nella scuola (Fasulo, Girardet, 2002, Fasulo, Pontecorvo, 1999), tuttavia, forse entro un'ottica socio-culturale quale quella che abbiamo precedentemente delineato, soprattutto per contesti come quelli della scuola dell'infanzia una tale differenza non ha ragione di essere sottolineata. Si può infatti ritenere che ogni interazione discorsiva sia di per sé legata a processi di educazione e socializzazione e che nei contesti prescolari, in cui viene valorizzata la pratica educativa dell'esperienza quotidiana, ogni situazione è potenzialmente considerata "istruttiva" dalle insegnanti.

Prendendo in considerazione l'influenza che le prospettive culturali delle insegnanti hanno sull'organizzazione delle pratiche discorsive a scuola sembra interessante fare riferimento alle

ricerche coordinate da Joseph J. Tobin, (et al., 1989, 2009) nei contesti prescolari di tre diversi Paesi: Giappone, Cina e Stati Uniti, nelle quali viene messo in luce come esitano pratiche culturali differenti all'interno dei servizi per l'infanzia dei tre paesi, che riflettono e riproducono diverse idee di infanzia, educazione, responsabilità delle famiglie, ruolo della scuola e della collettività, ma anche i modi di intendere il linguaggio, le interazioni verbali e alcune pratiche ad essi associate.

Tobin osserva ad esempio che nel servizio prescolare di americano gli insegnanti spesso intervengono per modificare la pronuncia dei bambini, ampliare la scelta dei vocaboli e far in modo che sia realizzata con più precisione, introdurre nuove forme grammaticali, suggerire la possibilità di introdurre frasi sempre più complesse, chiare, interessanti per chi ascolta, oppure per controllare volume e tono della voce e limitare l'uso di termini volgari e inadeguati.

Nelle scuole dell'infanzia cinesi, invece, c'è generalmente poca conversazione spontanea tra i bambini da controllare e correggere, gli insegnanti sono molto attenti a supervisionare il linguaggio dei bambini, ma sono orientati a limitarne l'uso spontaneo piuttosto che facilitarlo.

Al contrario, le scuole dell'infanzia giapponesi sono molto rumorose, i bambini urlano e conversano liberamente tra loro e diversamente dagli insegnanti americani, quelli giapponesi intervengono poco per controllare o correggere le conversazioni libere tra bambini che occupano la maggior parte della giornata.

Nella pratica del Re narratore sia il feed-back critico che la ricerca del virtuosismo nell'espressione orale rappresentano esempi di quelle che Tobin chiama

Il confronto tra tali pratiche (che per la ricerca sono state videoregistrate), e i commenti che su di esse hanno realizzato i diversi insegnanti coinvolti, appartenenti ai diversi contesti culturali, hanno messo in luce l'esistenza di quelle che Tobin chiama *"pratiche culturali implicite"*[39] e che Bruner (1990, 1996) definisce *"pedagogia popolare"*, che sono alla base di tali comportamenti, legate a diverse concezioni di linguaggio e di apprendimento degli insegnanti stessi, che riflettono spesso preoccupazioni e/o valori della più ampia comunità culturale cui appartengono.

Gli insegnanti americani attribuiscano un grande valore alla comunicazione verbale dei sentimenti e le parole sono considerante un elemento critico per lo sviluppo sociale e cognitivo dei bambini. Sia gli insegnanti che i genitori delle scuole dell'infanzia americane coinvolte nelle

[39] Tobin et al. utilizzano la denominazione "pratioche culturali implicite" pratiche che, pur non essendo state studiate esplicitamente nei corsi di studio o descritte nei libri di tsto, riflettono una logica culturale implicita. È un concetto simile a quello di "pedagogia popolare" di Bruner, quale insieme di pratiche date per scontate, che emergono da credenze culturali profondamente radicate riguardo al modo in cui i bambini imparano e a quello in cui gli insegnanti dovrebbero insegnare (Bruner, 1996, pp.58-59). Raramente, fa notare Tobin, gli insegnanti considerano le proprie convinzioni e pratiche pedagogiche come elementi culturali.

ricerche credono che il bambino per imparare ad essere un amico, a far parte di un gruppo, a essere membro della società e un cittadino in una democrazia, debba imparare ad esprimersi verbalmente comunicando i propri desideri, i propri bisogni, i propri sentimenti e le proprie opinioni. Così nelle scuole i bambini sono incoraggiati dalle insegnanti ad utilizzare le parole per esprimere i loro sentimenti, sia positivi che negativi, e sono sollecitati a far capire con le parole agli altri ciò che vogliono e desiderano. In diversi momenti della giornata viene data molta importanza all'espressione verbale. Partendo da questa interpretazione del linguaggio, gli insegnanti americani quando vedono i video girati nella scuola dell'infanzia cinese, li criticano proprio perché ai bambini non sono offerte queste opportunità di espressione verbale.

Emerge, nel confronto con le realtà cinese e giapponese, una dimensione ideologica nel modo di interpretare il linguaggio nella realtà americana. Se nelle strutture prescolari americane la comunicazione verbale appare più spontanea rispetto a quanto accade in quelle cinesi, quando è paragonata a quella giapponese emerge come sembri in realtà più vincolata e limitata dagli adulti, o meglio, come sia vincolata diversamente, ma non meno di quanto accade negli altri contesti. Se i bambini americani sono molto più liberi di esprimere le loro opinioni e i loro sentimenti, al contrario sono paradossalmente meno liberi dei loro coetanei cinesi e giapponesi nel tacerli e nasconderli.

Insieme a queste differenze, un altro aspetto emerso da queste ricerche è come alcune specifiche pratiche di interazione verbale siano legate ai modi di interpretare aspetti più ampi della cultura. Ad esempio in una delle scuole dell'infanzia cinesi coinvolta nelle ricerche è stato videoregistrato un episodio esemplificativo di un'attività discorsiva di tipo narrativo, in cui un bambino a turno, di fronte al gruppo dei compagni, racconta una storia e poi viene giudicato dai pari che possono o meno attribuirgli il titolo di "Re narratore". Chi è di parere contrario all'attribuzione del titolo è chiamato dall'insegnante ad esplicitare i motivi della sua scelta. Nei contesti cinesi chi ha osservato questa pratica ne è rimasto piacevolmente colpito e ne ha sottolineato le caratteristiche positive: il fatto che sia intrapresa dai bambini (e non dall'insegnante come tradizionalmente accade), il fatto che permetta l'integrazione curriculare di diverse abilità sociali e scolastiche importanti (l'interazione nel gruppo, la formulazione di regole, il voto, l'esercizio della democrazia, l'ascolto, la riflessione, l'apprendimento della matematica e il miglioramento delle abilità linguistiche) e che incarni un principio centrale per la riforma educativa avvenuta in Cina, cioè il "rispetto per i bambini", realizzato nel fatto che l'insegnante chiede il motivo per cui un bambino non vuole concedere il titolo di Re narratore al compagno e stimola la loro riflessione. Nei contesti giapponesi e americani i soggetti coinvolti

sono stati colpiti dalla presenza di questa pratica, ma oggetto di dibattito non sono stati elementi come l'attenzione ai valori democratici, l'integrazione curricolare o l'iniziativa del bambino, bensì il fatto che vengano incoraggiate le critiche, considerate un po' "dure" per i bambini, con il rischio di ferire i loro sentimenti e di minare in qualche modo l'acquisizione dell'autostima. In Giappone i bambini sono incoraggiati all'autocritica, o alla critica come gruppo,[40] ma in genere non a criticare gli altri e l'accento dei feedback sembra venir messo sugli aspetti positivi, piuttosto che su quelli negativi come sembra avvenire secondo loro in Cina.

In realtà, come fa notare Tobin, questa caratteristica non ha in Cina una connotazione di durezza, perché rispecchia una delle componenti abituali della vita quotidiana cinese, cioè la critica, che ne caratterizza diversi ambiti come la famiglia, le relazioni con i vicini, la scuola, i rapporti di affari e, in generale, la vita sociale.[41]

Per quanto riguarda i contesti giapponesi emerge che nella socializzazione dei bambini si dà invece maggiore importanza a insegnare loro a intuire e reagire alle emozioni anziché, come negli Stati Uniti, all'espressione verbale dei sentimenti o, come avviene in Cina, alla capacità di esprimersi oralmente nella narrazione di storie, nel dare una valutazione al compagno di classe o nel fare il resoconto di un'attività. Nei video dei servizi giapponesi si vedono insegnanti che parlano con i bambini non solo delle emozioni provate dagli esseri umani, ma anche dagli animali e persino da oggetti inanimati.

Le ricerche di Tobin permettono di evidenziare che nei diversi contesti culturali vi è anche un diverso modo di considerare le finalità del linguaggio in sé (1989, pp.226-228).

Viene mostrato come in Giappone si dia meno importanza al fatto che i bambini imparino ad esprimersi a livello verbale di quanto avvenga, per esempio, negli Stati Uniti, e di come i giapponesi considerino particolarmente importanti le capacità di ascolto e le abilità empatiche e intuitive, dalle quali si ritiene che dipenda l'efficacia della comunicazione, mentre in Cina e negli Stati Uniti si ritiene che una comunicazione efficace dipenda dalla chiarezza d'espressione del parlante.

[40] Viene segnalata l'esistenza di una pratica chiamata hanseikai, in cui i bambini, riuniti in piccoli gruppi, preferibilmente senza guida o con indicazioni limitate da parte dell'insegnante, rivolgono critiche a se stessi come gruppo, riflettendo sui punti di debolezza delle attività collettive, piuttosto che di quelle individuali (Tobin, Yeh, Mayumi, 2009, tr. it. 2011, pp.76-77).

[41] La critica aperta ha caratterizzato la Cina non solo durante i primi trent'anni della Repubblica popolare (in cui la Rivoluzione culturale e altri movimenti sociali chiedevano al popolo di avere spirito critico verso se stessi e gli altri), ma anche le epoche precedenti la rivoluzione, quando il Confucianesimo incoraggiava la critica come strumento per favorire l'apprendimento e lo sviluppo di valori sociali (Tobin, Yeh, Mayumi, 2009, tr. it. 2011, pp.78).

Altre ricerche interessanti sull'uso della parola e su pratiche discorsive differenti in differenti contesti culturali sono quelle che riguardano nello specifico la pratica del *circle-time* [42] o *news session* o *share and tell*, che mettono in evidenza la "preoccupazione americana" per l'apprendimento delle abilità di prelettura e prescrittura che sono state positivamente correlate con il successivo successo scolastico. Grande attenzione sembra essere infatti posta nei contesti prescolari americani, a partire dall'asilo nido, sull'apprendimento del linguaggio, sulla sua appropriatezza e variabilità, tanto che diverse attività, come ad esempio quella del circle time sono introdotte per aiutare i bambini ad apprendere il linguaggio e le competenze narrative. Si tratta di una preoccupazione che, almeno a livello di letteratura, non sembra invece ad esempio appartenere ai contesti italiani.

Esemplificativo è uno studio, per certi aspetti cross-culturale, condotto dal ricercatore spagnolo David Poveda (2001), che ha comparato il Circle Time di un Kindergarten spagnolo (la Ronda) con la descrizione dello Sharing Time presente nella letteratura americana (USA) evidenziando alcune significative differenze che vengono ricondotte a diverse concezioni di insegnante, di obiettivi e implicazioni educative relative a questo specifico evento comunicativo.[43]

Il ricercatore mette in evidenza come in Spagna la "ronda" sia costruita primariamente come un evento di socializzazione, finalizzato a creare una comunità di classe che condivide una serie di comportamenti e contenuti affettivi e cognitivi. Mentre negli Stati Uniti lo "sharing time" è costruito soprattutto come un evento didattico, istruttivo, in cui vengono sviluppate e praticate le competenze linguistiche e discorsive, spesso connesse con il successivo sviluppo delle capacità di scrittura e lettura. I due poli di attenzione, la socializzazione nel contesto spagnolo e l'insegnamento/apprendimento in quello americano, come sottolinea Poveda, non sono

[42] Il *circle time* o *new session* o *share and tell* è una pratica discorsiva caratteristica dei servizi prescolari di diversi Paesi, osservata, con caratteristiche parzialmente diverse, anche nei contesti in cui si è realizzata la ricerca empirica. Essa è caratterizzata in genere dal fatto che uno o più bambini possano raccontare qualcosa agli altri e all'insegnante. per una descrizione più esaustiva si veda il cap. 4, par. 4.2.1. Le ricerche sul circle time e pratiche simili sono riportate anche nel cap. 2 par.2.4.4, per evidenziare un diverso uso del codice linguistico nei bambini e i suoi effetti.

[43] La prima differenza viene rilevata nel numero e nel tipo di temi di cui è possibile parlare. In America sembra che non sia permesso ai bambini raccontare eventi connessi con programmi televisivi e film, oppure con problemi e difficoltà familiari e personali, mentre in Spagna questi temi spesso rientrano nei racconti dei bambini.

Un'altra differenza è evidenziata nella struttura di partecipazione: negli Stati Uniti il pattern comune è che ogni mattina parli un solo bambino, mentre in Spagna tutti i bambini hanno la possibilità di raccontare qualcosa ogni giorno, seguendo il cerchio che hanno formato sedendosi.

Infine alcune differenze vengono osservate rispetto alle regole e alle procedure di intervento, che stabiliscono i diritti e doveri dei partecipanti. In entrambi i contesti le insegnanti dominano nel ruolo di iniziatrici della conversazione e possono incoraggiare i bambini a intervenire mentre questi, a certe condizioni, possono declinare i loro inviti. Tuttavia in generale sembra che negli Stati Uniti chi è nominato dall'insegnante per intervenire è obbligato a raccontare qualcosa, mentre in Spagna i bambini hanno il diritto di esprimere ed esercitare il loro desiderio di non parlare quando arriva il loro turno nel cerchio. Inoltre, in Spagna l'insegnante, che è seduta in cerchio insieme ai bambini, spesso racconta lei stessa qualcosa, anche invitata dai bambini a farlo, costruendo in tal modo una relazione maggiormente simmetrica con loro, sebbene il suo status e il suo ruolo non cambi.

costrutti completamente indipendenti, tuttavia in ciascuno di questi contesti o l'uno o l'altro è messo in primo piano ed esplicitato dalle insegnanti, mentre l'altro rimane implicito o di secondaria importanza. Diverse ricerche realizzate in contesti americani sottolineano che l'obiettivo, sia implicito che esplicito, dello Sharing Time è accrescere nei bambini la pratica di specifiche strutture discorsive (Cazden, 1985, Michaels, 1981).

Le differenze tra la Ronda e lo Sharing Time vengono interpretate da Poveda anche in relazione a come la loro funzione viene connessa dalle insegnanti con le future esperienze scolastiche dei bambini. Poveda ben ricorda che negli Stati Uniti esiste una linea di ricerca che cerca di trovare connessioni tra le prime abilità discorsive dei bambini (per esempio la capacità di produrre estese narrazioni o spiegazioni decontestualizzate dai tre ai cinque anni di età) e le abilità di lettura e scrittura (literacy) degli anni seguenti. In questa linea di ricerca lo Sharing Time è esplicitamente considerato una preparazione orale al processo di alfabetizzazione e a tale scopo è inserito nel curriculum (Edwards, 1996). In Spagna questa connessione non esiste, le insegnanti, se viene chiesto loro come questo evento è correlato agli anni successivi di scuola, fanno riferimento ad un evento simile che viene realizzato nei livelli scolastici successivi.

Le differenze rilevate nei due Paesi vengo correlate anche a due pattern culturali più ampi, che contribuiscono a spiegarle: la costruzione di un dominio di vita privato e di uno pubblico nei contesti americani e l'espressione dell'affetto in quelli spagnoli.

Le ricerche riportate e le comparazioni in esse realizzate mettono in luce come differenti idee e obiettivi educativi e differenti modi di interpretare l'importanza del linguaggio e dell'interazione verbale da parte delle insegnanti (in questo caso maggiormente orientata alla socializzazione da un lato e all'apprendimento del linguaggio/discorso dall'altro) hanno una serie di implicazioni logiche e pratiche su come è organizzata la vita della classe, sulle sue attività e su come vengono costruiti eventi linguistici di fondo simili e dunque anche sulle opportunità in tal modo offerte ai bambini. Poveda a ragione specifica che si potrebbero evidenziare molte variazioni anche da classe a classe all'interno di ogni contesto nazionale e si potrebbe dire che queste differenze siano maggiormente connesse agli stili pedagogici piuttosto che ai pattern culturali. Tuttavia, continua il ricercatore, siccome la pedagogia è una pratica culturale in se stessa, identificare variazioni in questo sistema di credenze e di azioni, sia a livello di classi differenti che di Paesi differenti, è un obiettivo rilevante per la ricerca, anche quando i risultati non sono correlati esplicitamente con i più ampi pattern culturali. È incontestabile che i processi educativi sono configurati dai valori culturali condivisi, che le interazioni quotidiane che avvengono in classe riflettono tali valori e che conseguentemente differenze cross-culturali, sia tra paesi che

all'interno della stessa comunità, sono tenute ad esistere. Per l'azione educativa riuscire a vedere tali caratteristiche e a riflettervi vuol dire agirle con maggiore consapevolezza nella direzione di un apprendimento, una crescita e uno sviluppo dei bambini che possano rappresentare processi "guidati" (Rogoff, 1990) con coscienza dalle insegnanti, piuttosto che lasciati agire inconsapevolmente da idee e rappresentazioni sui bambini, sull'apprendimento e sul linguaggio che vengono a loro volta trasmesse e reiterate nelle pratiche educative stesse.

Accanto alla consapevolezza circa le proprie idee sulle interazioni verbali e i valori che le accompagnano è importante avere gli strumenti che permettano di tradurre in azione concreta i valori che guidano gli obiettivi che si vogliono perseguire. Per questo è importante conoscere e riflettere sulle dimensioni implicate nella creazione delle situazioni discorsive quotidiane, che tutti i giorni vengono agite dalle insegnanti e che costituiscono in tal modo una parte significativa delle opportunità di sviluppo, apprendimento e partecipazione culturale offerta ai bambini.

In questa direzione, il lavoro di ricerca ha individuato tre dimensioni dell'interazione (interattiva, strategica e semantica), descritte nel secondo capitolo, che possono essere prese in considerazione per una riflessione sull'uso concreto (e più consapevole) del linguaggio da parte delle insegnanti nei contesti, nella realizzazione delle attività quotidiane che condividono con i bambini.

1.6 I processi di socializzazione linguistica: apprendere il linguaggio e apprendere *attraverso* il linguaggio

Al centro del dispositivo che rende così importante il linguaggio e l'interazione discorsiva per i processi di crescita e di sviluppo si trova il meccanismo che lega l'apprendimento del linguaggio e delle competenze comunicative, insieme al loro uso sempre più appropriato nell'interazione, all'apprendimento e alla co-costruzione di pensieri, significati e contenuti, che proprio perché appresi e costruiti nell'interazione con l'altro sono culturalmente caratterizzati.

Dal punto di vista socio-costruttivista e culturale l'apprendimento del linguaggio rappresenta un modello per ogni apprendimento, poiché è possibile delineare un parallelismo tra imparare il linguaggio e imparare attraverso il linguaggio (Pontecorvo, 1995, Wells, 1995).

Vygotskij ha per primo messo in luce come il processo di apprendimento del linguaggio, che è considerato una delle *funzioni psichiche superiori*, evidenzia il suo intreccio con il pensiero e la sua origine sociale, esemplificando un meccanismo che secondo lo psicologo russo è proprio

dello sviluppo di qualsiasi funzione psichica superiore, che come visto precedentemente procede dall'esterno, dal sociale, all'interno, all'individuale. Secondo Vygotskij (1934) il primo linguaggio del bambino, acquisito attraverso un processo di tipo imitativo attivato dal desiderio di comunicare in particolare con la madre, è di tipo puramente sociale. Viene sperimentato su un piano intersoggettivo, in cui l'adulto lo utilizza per dirigere l'attenzione e le attività del bambino e quest'ultimo progressivamente inizia ad utilizzarlo egli stesso per dirigere l'attenzione e l'attività dell'altro. La sua funzione originaria è dunque la comunicazione, il legame sociale, l'azione sugli interlocutori. È sviluppandosi che le sue funzioni si differenziano, moltiplicandosi, trasformandolo in linguaggio privato e infine in linguaggio interiore.

Il linguaggio privato, quello che Piaget (1923) definirebbe linguaggio egocentrico, rappresenta invece per Vygotskij il trasferimento sul piano individuale del piano sociale della collaborazione e delle argomentazioni collettive. Esso avrebbe una funzione autoregolativa, poiché è utilizzato dal soggetto per formulare piani e progetti per dirigere la propria attività. Quando la funzione di controllo e pianificazione del proprio comportamento, originariamente controllata da un partner esterno con funzioni di scaffolding, viene "trapiantata" definitivamente dal piano esterno a quello interno, il linguaggio egocentrico si trasforma progressivamente in linguaggio "privo di suono", interiore, o per se stessi, fungendo da mediatore con il pensiero. Si tratta di un linguaggio che funziona a livello intrapsicologico e può essere considerato una sorta di pensiero verbalizzato.

In questo quadro il linguaggio ha dunque un'origine e una funzione eminentemente sociale e comunicativa. Nasce in un contesto sociale ed è inizialmente utilizzato per scopi sociali, nelle interazioni con l'adulto e con i pari. Poi la sua funzione si amplia: nel passaggio a *linguaggio privato*, *egocentrico,* viene utilizzato dal bambino per regolare i suoi comportamenti e successivamente, diventando *linguaggio interiore,* cioè prima forma del pensiero, si trasforma in attività interiorizzata e dunque nel più importante strumento di funzionamento cognitivo (Vygotskij, 1934). Vygotskij giunse a credere che, durante la prima infanzia, si verifica una fusione tra linguaggio e pensiero, che modella il resto del nostro sviluppo mentale, facendo della capacità di "pensiero verbale" la distinzione più significativa tra la nostra intelligenza e quella degli altri animali.

Come ben sintetizzato da Mercer (2000, p.10) il linguaggio ha per Vygotskij due funzioni principali integrate tra loro. È uno *strumento comunicativo o artefatto culturale* usato per condividere e costruire insieme la conoscenza e la cultura, che permette alla vita sociale umana organizzata attraverso di esso di esistere e continuare. Ed è uno *strumento psicologico* che i

bambini iniziano ad utilizzare molto presto nell'infanzia per organizzare il pensiero individuale, per ragionare, pianificare, e rivedere azioni. Essendo le due funzioni integrate, i bambini, sentendo le persone nella loro comunità utilizzare il linguaggio per descrivere esperienze e compiere azioni, apprendono questi modi culturali di utilizzare le parole e li utilizzano loro stessi come propri strumenti psicologici, interiorizzandoli. Se questo processo ha successo i bambini acquisiscono modi (culturali) di dare senso al mondo così come imparano le abilità comunicative per diventare membri attivi della loro comunità.

Come asserisce il socio-linguista Halliday (1993): *"quando i bambini imparano il linguaggio, essi non sono impegnati in un tipo di apprendimento tra molti; piuttosto essi stanno imparando i fondamenti dell'apprendimento stesso. La caratteristica distintiva dell'apprendimento umano è che si tratta di un processo di creazione di significato - un processo semiotico – e la forma prototipica della semiotica umana è il linguaggio. Perciò l'ontogenesi del linguaggio è allo stesso tempo l'ontogenesi dell'apprendimento"* (1993, p.23).

Anche nella teoria di Bruner sull'apprendimento del linguaggio i due piani si integrano, poiché acquisendo il linguaggio i bambini acquisiscono anche i significati culturali che veicola: *"i bambini nel provare ad usare il linguaggio per raggiungere i propri fini, fanno molto più che imparare semplicemente un codice. Essi si servono di procedure e di significati e così facendo imparano i modi della cultura insieme con i modi del linguaggio relativo"* (Bruner, 1983, p.14).

Bruner mostra come nelle interazioni precoci tra madre e bambino quest'ultimo impara a padroneggiare il linguaggio, nelle sue componenti sintattiche (costruzione degli enunciati seguendo le regole grammaticali), semantiche (modi di significare e fare riferimento con le parole alle cose del mondo) e pragmatiche (funzione o intenzione e afficacia comunicativa), attraverso episodi condivisi di azione e attenzione che comprendono sia elementi verbali che non verbali. Partecipando attivamente a questi scambi ripetuti con l'adulto il bambino acquisisce, insieme al codice linguistico, la conoscenza del significato degli eventi che vive.

Perché il bambino sviluppi e acquisisca il linguaggio è necessaria e determinante secondo Bruner l'elaborazione di una matrice condivisa di significati e di segnali che si costruisce nell'interazione sociale tra il bambino e i suoi partner. L'esercizio delle capacità del neonato dipende dalla possibilità che il bambino si appropri degli strumenti e delle tecniche presenti nella sua cultura, grazie all'interazione con l'adulto (Liverta Sempio, 1998, p.12 e p.275).

Bruner teorizza che l'acquisizione del linguaggio avvenga grazie a un *dispositivo* predisposto a tal fine (LAD o Language Acquisition Device) che però per entrare in funzione deve avere il sostegno dell'adulto che fornisce dei *format* inizialmente da lui controllati, che rappresentano dei sistemi

di supporto per l'acquisizione del linguaggio (LASS o Language Acquisition Support System) in grado di modellare l'input linguistico.

I *format* sono delle strutture di interazione standardizzate, dei microcosmi tra adulto e bambino, delle interazioni abituali e familiari in cui questi "fanno" delle cose insieme, in cui si realizzano i primi scambi linguistici, che consentono al bambino di capire cosa sta succedendo in un modo adatto alle sue capacità limitate di elaborare le informazioni, grazie al ruolo di supporto in essi agito dall'adulto (scaffolding).[44] L'adulto è indotto ad agire come se il bambino fosse già un partner attivo dello scambio comunicativo, attribuendo ai suoi comportamenti un valore di intenzione e di segnale che di fatto essi non hanno. Nelle prime interazioni consente al bambino di dare il ritmo dell'interazione inserendosi tra le sue pause nell'attività e struttura l'interazione all'interno di sequenze che si ripetono con ritmi regolari. Queste transazioni che avvengono all'interno dei format costituiscono *"l'input a partire dal quale il bambino impara poi la grammatica, a fare riferimento, a significare e a realizzare in modo comunicativo le sue intenzioni"* (Bruner, 1983, tr.it.1985, p.19). È innanzitutto attraverso la partecipazione a questi scambi, che progressivamente si baseranno sempre di più sul linguaggio, che il bambino impara non solo a comunicare e a farlo con lo strumento verbale, ma contemporaneamente anche i significati culturali che in tali transazioni discorsive sono veicolati. *"Tali* format *sono assai utili per la costruzione della mente culturale del bambino, poiché gli consentono di discriminare nel continuo flusso delle stimolazioni quei movimenti e quei suoni che costituiscono unità cognitive e affettive rilevanti all'interno della propria cultura. Essi inoltre riducono i gradi di variazione e d'indeterminatezza delle situazioni e contribuiscono a rendere regolari e prevedibili i contesti, effetto che, a sua volta, è alla base della regolarità e della stabilita dei significati."* (Anolli, 2006, p.68).

L'interazione tra la predisposizione all'acquisizione del linguaggio e il supporto dell'adulto consentono al bambino ancora piccolo *"di entrare nel mondo della comunità linguistica e, al tempo stesso, nella cultura a cui il linguaggio dà accesso"* (Bruner, 1983, tr.it. 1985, p.19). Grazie ai *format* l'adulto accompagna progressivamente il bambino nel sistema culturale di riferimento, permettendo di ricavare significati, assegnare interpretazioni e inferire intenzioni (Bruner, 1983, tr.it. 1985, p.26). L'apprendimento del linguaggio si svolge così all'interno di un contesto fortemente strutturato dall'adulto che rende più facile al bambino l'acquisizione delle competenze linguistiche e cognitive, il *format* condiviso fornisce infatti le conoscenze sul mondo che permettono di acquisire il linguaggio e di passare dalla fase prelinguistica a quella linguistica.

[44] Cfr. paragrafo successivo.

Attraverso l'interazione il bambino impara a padroneggiare le competenze comunicative prelinguistiche che gli permettono di svolgere un ruolo nell'intersoggettività delle sequenze di azione condivisa, finché è in grado di fare un passo ulteriore per operare nell'ambito del linguaggio vero e proprio. Anche nell'acquisizione del linguaggio è però necessaria l'assistenza e l'interazione con adulti competenti nell'interazione con i quali il bambino impara il linguaggio utilizzandolo all'interno delle forme di interazione protette della vita quotidiana culturalmente orientate. La funzione primaria del linguaggio, come in Vygotskij, è anche per Bruner di tipo comunicativo, e ciò fa sì che l'origine della più importante forma di sviluppo cognitivo, quale è lo sviluppo del linguaggio, abbia una connotazione sociale e dunque culturale.

In questa direzione appare particolarmente significativa la teoria elaborata da Tomasello (1999, tr.it. 2005) secondo il quale non solo acquisire e usare un linguaggio naturale influenza e trasforma la natura della cognizione umana, ma è il linguaggio stesso ad essere una forma di cognizione, "confezionata" per gli scopi della comunicazione interpersonale. Il linguaggio naturale è un'istituzione sociale di natura simbolica, nata storicamente da attività sociocomunicative preesistenti (*ivi*, p.119). Perché i bambini imparino ad utilizzare questi simboli sono necessarie secondo Tomasello attività comunicative di attenzione congiunta, nelle quali il bambino deve determinare la specifica intenzione comunicativa di un adulto quando usa un'espressione linguistica sconosciuta, per farlo deve comprendere i differenti ruoli di parlante e ascoltatore, la specifica intenzione dell'altro nell'ambito di quella attività e successivamente deve essere in grado di esprimere quella stessa intenzione nei confronti di altri. Non si tratta di un compito semplice, anche perché il bambino lo deve fare nel flusso delle interazioni sociali nelle quali è immerso insieme all'adulto, senza che questo si interrompa per spiegarne il senso. Tuttavia le conseguenze dell'apprendimento dei simboli linguistici sono molteplici. Essi facilitano le interazioni cognitive e sociali e soprattutto permettono nuove forme di rappresentazione che modificano il modo in cui i bambini percepiscono il mondo, perché la comunicazione simbolica con altri agenti intenzionali permette loro di superare le rappresentazioni individuali realizzate sulla base delle semplici percezioni e propriocezioni scaturite in base alla loro stessa esperienza (*ivi*, p.120). Nelle interazioni sociali con le altre persone i bambini imparano a usare rappresentazioni simboliche *intersoggettive,* perché il simbolo è condiviso socialmente con le altre persone, e *dipendenti dalla prospettiva*, poiché ciascun simbolo rispecchia un particolare modo di concepire un certo fenomeno (*ivi,* p.120). *"Sul piano teorico, il punto essenziale è che i simboli linguistici esprimono gli innumerevoli modi di interpretare intersoggettivamente il mondo che si sono accumulati in tempi storici in una cultura, e l'apprendimento dell'uso convenzionale di*

questi artefatti simbolici, e dunque l'interiorizzazione di queste interpretazioni trasforma alla radice la natura delle rappresentazioni cognitive dei bambini" (*ivi*, pp.120-121).

Le convenzioni simboliche che costituiscono il linguaggio sono cioè state create nel tempo dagli esseri umani per condividere con reciprocamente le esperienze, dunque il processo attraverso il quale queste convenzioni simboliche vengono acquisite fa si che le persone concettualizzino la realtà in certi modi piuttosto che in altri (*ivi*, pp.180-181)

Nelle prospettive qui brevemente delineate esistono dunque importanti somiglianze tra imparare il linguaggio e imparare attraverso il linguaggio, poiché entrambi, sia il linguaggio che la conoscenza sono *"costrutti culturali di cui chi impara deve appropriarsi attraverso le transazioni sociali con membri più maturi della propria cultura"* (Wells, 1993, p.353). *"Quindi, un modo di definire lo scopo di una persona in una relazione tutoriale con un discente, che si tratti di un genitore o di un insegnante, è di considerarlo come ciò che guida le transazioni cosicché il discente è incoraggiato e reso capace di padroneggiare, o di reinventare, le procedure cognitivo-linguistiche e le conoscenze che sono co-costruite nelle loro interazioni. Il loro compito, secondo le parole di Vygotskij, è di rendere i bambini capaci di crescere all'interno della vita intellettuale di quelli che gli stanno intorno"* (Wells, 1993, p.353).

"In questa prospettiva transazionale una questione centrale riguarda la natura del dialogo attraverso il quale l'adulto assume questo ruolo di guida e facilita l'apprendimento del bambino" (Wells, 1993, p.353-354).

Questa connessione tra linguaggio, apprendimento, sviluppo e cultura è dimostrata empiricamente da studi e ricerche di stampo antropologico ed etnografico che, condividendo un approccio socioculturale e dunque costruttivista, mettono in luce come la partecipazione ai contesti discorsivi della propria comunità permette ai bambini di apprenderne il linguaggio e, contemporaneamente ad esso, i significati culturali che questo veicola, che vengono riprodotti creativamente nell'interazione discorsiva quotidiana tra adulti e bambini e tra bambini.

Un concetto particolarmente interessante in questa prospettiva è quello di "socializzazione al linguaggio" elaborato dalle antropologhe Elinor Ochs e Bambi Schieffelin (Ochs, Schieffelin, 1983, Ochs, 1986, 2006) che, introducendo un cambio di prospettiva sul processo di acquisizione del linguaggio e su quello di socializzazione, fino a tempi recenti considerati come due processi distinti, adottano una prospettiva maggiormente integrata, mettendo in evidenza come i bambini nel corso del loro sviluppo vengono socializzati contemporaneamente sia *attraverso il linguaggio che all'uso del linguaggio*.

Presupposti di questo paradigma sono, in primo luogo il fatto che *"il processo di acquisizione del linguaggio è influenzato profondamente dal processo attraverso cui si diviene membri competenti della società"*. In secondo luogo il fatto che questo stesso processo attraverso cui si diviene membri competenti del proprio gruppo sociale *"si realizza in buona parte attraverso il linguaggio con l'acquisizione delle sue funzioni, della sua distribuzione sociale e delle sue interpretazioni in situazioni interazionali definite, ossia attraverso scambi linguistici in particolari circostanze sociali"* (Ochs, Schieffelin, 2006, p.118).

Il bambino, apprendendo il linguaggio nell'interazione con gli adulti che si prendono cura di lui e con membri più esperti della comunità cui appartiene, non solo arriva a padroneggiare il codice linguistico, ma, insieme ad esso, anche una vasta gamma di norme socio-culturali che ne regolano l'uso, la funzione, la forma, in diverse situazioni (Ocsh, 2006). Acquisendo le strutture del sistema linguistico viene socializzato dunque alle regole essenziali del comportamento linguistico e sociale della comunità di parlanti cui appartiene, imparando ciò che in essa è accettabile e auspicabile.

Attraverso la socializzazione al linguaggio viene socializzato a praticare determinati tipi di comportamenti, che sono quelli preferiti dalla sua cultura, ma anche ai modi preferiti per parlare di questi stessi comportamenti, per descriverli e prescriverli: quello che si può dire e non si può dire, il modo di formulare e rispondere a domande e richieste (Cfr. Pontecorvo, 1996; Fasulo, Pontecorvo, 1999). In questa prospettiva le pratiche discorsive che coinvolgono i bambini piccoli e loro *caretakers* non sono visti come veicoli neutri di trasmissione d'informazioni, ma come veicoli che convogliano parte della matrice socio-culturale della comunità, dei modi di interpretare il mondo e i suoi avvenimenti.

La struttura linguistica e l'organizzazione dell'attività conversazionale sono informative delle relazioni sociali, dei ruoli, dei valori, delle credenze e delle aspettative della comunità dei parlanti (Ochs, 1988; cit. in Ochs, 2006, p.16). Questa prospettiva viene illustrata da Ochs e Schieffelin in modo esemplificativo in un saggio, recentemente pubblicato in Italia, che confronta l'uso del linguaggio dei bambini e di chi se ne prende cura in tre distinte comunità culturali: classe media statunitense, Kaluli della Papua Nuova Guinea e Samoa Occidentale. I "racconti evolutivi" che ne scaturiscono mostrano come i comportamenti prelinguistici e linguistici dei bambini nelle diverse comunità *sono "costantemente e selettivamente influenzati dai valori e dalle credenze dei membri della società che interagiscono con i bambini"* (Ochs, Schieffelin, 2006, p.117-118). Ciò che i bambini dicono e il modo in cui lo dicono risultano

condizionati non solo da processi di natura biologica e sociale riconducibili a finalità universali, ma anche dai processi culturali locali.

L'interazione tra i bambini e coloro che se ne prendono cura risulta organizzata culturalmente: modalità e contenuti del parlato rivolto ai bambini sono motivati da credenze e preoccupazioni, non sempre coscienti, condivise da numerosi membri della comunità locale (Ochs, Schieffelin, 2006, p.148). In particolare vengono evidenziati due orientamenti verso i bambini che differenzierebbero diverse società oltre a quelle descritte nel saggio: l'adattamento delle situazioni al bambino e l'adattamento del bambino alle situazioni. Nel primo caso si ipotizza, sulla base dei dati raccolti in diverse comunità, che venga utilizzato dagli adulti per rivolgersi ai bambini un registro linguistico che include diverse semplificazioni, come frasi più brevi, lessico più ristretto, riferimenti al "qui ed ora" e che vi sia una tendenza ad aiutare il bambino nell'espressione delle intenzioni attraverso espansioni e parafrasi, richieste di chiarificazione, costruzione congiunta di proposizioni, ecc. Tali azioni di supporto portano spesso l'adulto ad assumere la prospettiva del bambino e a rispondere alle sue iniziative e sono significativamente correlate con la tendenza a permettergli di aprire nuovi argomenti di scambio, rivelando un orientamento incentrato sul bambino. La situazione comunicativa tipica cui i bambini partecipano in queste comunità è la diade. Al contrario, nelle società in cui ci si aspetta che siano i bambini ad adattarsi alle situazioni, come in quella kaluli e samoana, si ritroveranno comportamenti differenti. I bambini sono coinvolti in situazioni con molteplici partecipanti e gli adulti insegnano loro, attraverso il linguaggio, a prestare attenzione agli altri e a rivolgersi loro con gli atti linguistici appropriati. Questo tipo di socializzazione avverrà attraverso il modellamento senza semplificazione, verrà cioè detto al bambino ciò che dovrà ripetere ad un terzo membro della sua comunità. Coloro che si rivolgono al bambino non semplificano il parlato ma lo adattano alle contingenze situazionali, gli argomenti emergono dalle circostanze e il bambino è chiamato a rispondervi.

Il processo di socializzazione linguistica che avviene nelle diverse comunità culturali mette in luce il ruolo e il significato che le azioni e le pratiche comunicative svolgono nell'organizzazione sociale e nel sistema di credenze della comunità dei parlanti. Ciò contribuisce a spiegare perché esistano percorsi evolutivi non conformi ai modelli presunti dalla psicolinguistica evolutiva, con bambini che ad esempio padroneggiano prima forme più complesse di richiesta rispetto a quelle più semplici. Particolari pattern evolutivi di produzione linguistica possono essere in questa ottica spiegati da regole di condotta e di partecipazione culturalmente specifiche. Questo mostra

che il linguaggio non è semplicemente ed esclusivamente veicolo di trasmissione della cultura, ma esso stesso ha un'essenza culturale specifica.

È possibile identificare l'impronta della cultura nel dare forma e orientamento ad attività che possono sembrare semplicemente naturali o strumentali, come rispondere a comunicazioni ambigue dei bambini o prendere parte alle narrazioni nel corso di una cena familiare.

Il processo di socializzazione attivato con il linguaggio non è esclusivamente unidirezionale, ne è stata infatti sottolineata la bi-direzionalità, tale per cui i giovani apprendisti esercitano un ruolo attivo e contribuiscono in modo significativo alla socializzazione degli esperti a tale ruolo. Ad esempio in famiglia sia i bambini che gli adulti assumono un ruolo di novizi, poiché i genitori sono impegnati nell'apprendistato del loro ruolo mentre socializzano i bambini al ruolo di figli e di giovani membri del gruppo sociale.

Il processo di socializzazione linguistica, pur essendo stato studiato in relazione all'acquisizione della competenza comunicativa nei bambini di diverse comunità, è stato considerato sin dagli esordi un processo che si protrae oltre l'infanzia e che dura di fatto tutta la vita.

È evidente che il costrutto della socializzazione al linguaggio e attraverso il linguaggio ben si presta ad essere applicato ai contesti prescolari, intesi come contesti socio-culturali specifici, permettendo di reinterpretarli come luoghi in cui i bambini, nell'interazione discorsiva con gli adulti, apprendono, consolidano ulteriormente ed esercitano le loro abilità linguistiche e comunicative e nel farlo acquisiscono idee, valori, credenze, norme tipiche di quella micro-comunità culturale che frequentano, facendole proprie. Se da un lato in questa micro-comunità si rispecchiano i valori e le norme propri della comunità culturale più ampia, dall'altro in esso vigono regole e norme specifiche, che i bambini imparano esercitandole nel dialogo.

I processi della socializzazione sono infatti diversi non solo da una società all'altra, ma anche all'interno di situazioni diverse di una stessa società, comunità o cultura (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p13).

In quest'ottica diviene rilevante fare dell'uso del linguaggio con i bambini un oggetto di riflessione pedagogica significativo poiché questo si trova al centro del processo educativo stesso, inteso come processo di crescita e di sviluppo culturalmente connotati, in cui nell'interazione con l'Altro, i bambini apprendono non solo ad usare il linguaggio nel modo appropriato al contesto, ma a dare un significato alle esperienze che questo veicola.

Nello svolgimento delle attività routinarie e negli scambi conversazionali quotidiani tra adulti e bambini nei contesti scolari e prescolari vengono costruiti la realtà e il sapere in modi strettamente legati a idee e significati veicolati dall'interazione verbale, dai modi di strutturala e

dai suoi contenuti. Le procedure linguistiche e le modalità di interazione adottate negli scambi verbali con i bambini influenzano la qualità della loro partecipazione e lo sviluppo delle competenze socio-culturali necessarie per agire con efficacia nei diversi luoghi in cui crescono e fanno esperienza (Fasulo, Pontecorvo, 1999). La conversazione è infatti non solo lo strumento, ma anche lo scopo e l'oggetto di gran parte della socializzazione e una delle principali attività attraverso cui una comunità socio cognitiva – caratterizzata da pratiche sociali e discorsive – guida i suoi membri meno esperti verso una crescente partecipazione attiva e una condivisione dei significati (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007, p.2). Allora *"guardare alla socializzazione infantile attraverso le interazioni conversazionali risponde appunto all'intento di comprendere il processo di sviluppo delle competenze nel loro concreto realizzarsi all'interno delle attività quotidiane"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.19).

Sono molti i contributi e le ricerche realizzate in questa direzione soprattutto in contesti anglofoni e relativamente alla scuola, piuttosto che ai contesti prescolari. In linea generale essi mettono in luce come nelle istituzioni scolastiche vigono modelli e regole comunicative differenti da quelli della comunicazione ordinaria, che i bambini apprendono e imparano ad agire. Gli studi di orientamento etnografico ed etnometodologico sul discorso in classe evidenziano ampiamente come partecipando alle interazioni discorsive i bambini vengono socializzati a regole interattive "tipiche" dei contesti scolari, diverse rispetto alla conversazione ordinaria (cfr. ad esempio Orletti, 2000; Fasulo, Pontecorvo, 1999).

Tali modelli veicolano non solo modi differenti di interagire ma, insieme a questi, idee sui ruoli degli interlocutori, idee sulla conoscenza, la memoria, l'apprendimento ecc. che rappresentano uno dei nodi centrali dei processi di acquisizione della conoscenza che riflettono e riproducono le idee dell'insegnante, sebbene queste non siano linearmente riprodotte e acquisite.

Appare così significativo riflettere sui modi di costruire tali interazioni discorsive nei contesti, interazioni che non sono neutrali rispetto ai processi di socializzazione, ma piuttosto di questi costitutive, ed offrire alle insegnanti delle prospettive entro cui leggerle e modificarle, adattandole ai loro obiettivi piuttosto che lasciarle alla casualità.

È inoltre interessante tenere conto che nei contesti multiculturali, quali sono i servizi dell'infanzia oggi, si incontrano e si intrecciano linguaggi e modelli comunicativi differenti. I bambini che li frequentano possono prendere parte, nelle loro famiglie e nei contesti extrascolastici che frequentano, a processi di socializzazione che veicolano con il linguaggio e sul linguaggio idee, ruoli, norme, valori, rappresentazioni differenti, che possono essere profondamente diversi e creare dei fraintendimenti e delle difficoltà di reciproca

comprensione.[45] A questo proposito appare interessante richiamare le differenze descritte da Rogoff nell'importanza che viene attribuita alle competenze scolastiche e prescolastiche nelle diverse comunità, che mostrano che *"il linguaggio tipico della scuola è apprezzato in alcune culture ma non in altre e i bambini si specializzano nello stile narrativo che caratterizza la loro comunità"* (Rogoff, 2003, pp.18-20).

Ciò rende i processi di socializzazione linguistica più complessi da gestire, soprattutto in ottica educativa. L'insegnante si trova infatti in una posizione "strutturante" rispetto alle possibilità discorsive di cui i bambini possono fare esperienza e la loro qualità dipende in larga parte dai suoi comportamenti, da come gestisce il ruolo di "guida" e "supporto" con cui accompagna i bambini nelle attività ed esperienze condivise che sono alla base del loro sviluppo.

Nel prossimo paragrafo, saranno presi in considerazione proprio i costrutti utilizzati in prospettiva socio-costruttivista e culturale per descrivere il ruolo che l'adulto agisce e/o può agire nei processi di sviluppo e apprendimento dei bambini.

1.7 Partecipazione guidata*:* condividere routine ed esperienze linguistiche situate

Come brevemente illustrato nei paragrafi precedenti la prospettiva socio-costruttivista e culturale mette in evidenza come il processo di apprendimento e sviluppo del bambino sia realizzato grazie all'interazione con altri membri della comunità in cui il bambino cresce, primi tra tutti i genitori e gli adulti che si occupano di lui, che svolgono nei suoi confronti, anche se non sempre in modo consapevole e intenzionalmente mirato, un ruolo tutoriale che gli permette di partecipare ad attività condivise che non saprebbe svolgere autonomamente e in questo modo di interiorizzare ed appropriarsi delle abilità agite sul piano sociale. In questo processo il linguaggio, come illustrato, svolge un ruolo fondamentale, sebbene non esclusivo, in quanto strumento simbolico che media l'incontro del bambino con il mondo, guidando le sue azioni e le sue interpretazioni.

In ambito socio-costruttivista e culturale alcuni studiosi hanno evidenziato il ruolo centrale svolto dagli adulti e dai membri più competenti coi quali il bambino entra in relazione, mettendo in evidenza i modi in cui questi offrono il loro sostegno e l'aiuto nello sviluppo.

[45] Cfr. Bernstein, 1971, Tough, 1973, Michaels, 1981, 1984; Mèndez Barletta, 2008. La declinazione esemplificativa di tali aspetti è descritta nel cap.2, par. 2.3.4, cui si rimanda, in cui viene discussa la questione delle implicazioni del contesto discorsivo nel costruire la possibilità di una comprensione chiara e reciproca (intersoggettiva, cfr. par. 1.8) tra adulto e bambini e ciò che si sta facendo.

Il ruolo di supporto è stato inquadrato in particolare in tre costrutti che sembrano essenziali per una riflessione attorno all'uso del linguaggio da parte dell'insegnante: quello di Zona di Sviluppo Prossimale, elaborato da Vygotskij (1934), quello di Scaffolding individuato da Bruner (Wood, Bruner, Ross, (1976) e, più recentemente, quello di Partecipazione Guidata, evidenziato da Rogoff (1990), che integra in qualche modo i precedenti.

Si tratta di costrutti che mettono in evidenza il ruolo tutoriale svolto dall'adulto, l'importanza di partire dal livello di sviluppo e dalle conoscenze dei bambini per "andare oltre", la rilevanza delle attività condivise in quanto contesti dell'interazione, la partecipazione attiva dei bambini ai processi di interiorizzazione e appropriazione delle abilità e delle conoscenze agite sul piano sociale.

Il primo a concettualizzare il meccanismo tutoriale alla base dell'apprendimento e dello sviluppo è Vygotskij, che elabora il concetto di "Zona di Sviluppo Prossimale", per indicare l'area intermedia tra ciò che un bambino sa fare autonomamente e ciò che può fare con il supporto di una guida, un'area di transizione in cui il bambino ancora non padroneggia una certa abilità, ma può essere aiutato ad esprimerla al massimo delle sue possibilità grazie al sostegno di un adulto o di un soggetto con maggiori competenze, che svolge una forma di interazione e regolazione in grado di attivare e sostenere le funzioni che non operano ancora da sole, ma hanno bisogno di un supporto esterno. In questo modo la Zona di Sviluppo Prossimale rappresenta anche le capacità di apprendimento del bambino, che si situano appunto tra ciò che il bambino sa fare in modo autonomo e quello che è in grado di fare con un aiuto, verso le quali va dunque mirato l'intervento educativo.

Questi due aspetti del costrutto sono contenuti in due definizioni successive offerte dallo psicologo russo nei suoi scritti. Nel testo "*Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*" Vygotskij (1931) offre infatti una prima enunciazione del concetto di Zona di Sviluppo Prossimale o Potenziale definendola come *"la distanza fra il livello attuale di sviluppo del bambino, così come è determinato da problem solving autonomo ed il livello di sviluppo potenziale, così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci"* (*ivi,* p. 127). Viene qui evidenziata un'area di possibilità, di potenziale apprendimento per il bambino, che, attraverso il supporto dell'altro (adulto o compagno più esperto), può operare "al di là" del suo livello attuale di sviluppo.

Riflettendo sul rapporto tra apprendimento e sviluppo delle funzioni cognitive superiori, Vygotskij offre poi una seconda versione della definizione di tale costrutto, definendolo come zona che delimita i limiti cognitivi inferiori e superiori entro i quali l'insegnamento può avere

efficacia. Perché l'apprendimento possa avere luogo è infatti necessario secondo Vygotskij che l'aiuto offerto dall'esperto da un lato si agganci alle competenze già possedute dal bambino e contemporaneamente faccia leva sulle funzioni in corso di maturazione, dunque agisca propriamente all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale, permettendo l'apprendimento nell'interazione con l'altro, in vista dello sviluppo. L'adulto fornisce il supporto necessario affinché il bambino divenga capace di produrre abilità che già è in grado di comprendere, benché non ancora in grado di padroneggiare in autonomamente.

Sottolinea Vygotskij, che: *"è buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo. [che] risveglia e attiva una serie di funzioni che si trovano in uno stadio di maturazione, quelle che si trovano nella Zona dello sviluppo prossimale"* (Vygotskij, 1934, p.252).

In questa prospettiva l'insegnamento è dunque utile solo quando si colloca oltre il livello di sviluppo attuale, conducendo il bambino ad intraprendere attività che lo inducono a superare se stesso (Carugati, Selleri, 2001, p.53). Esso può anche creare una "nuova zona" (Pontecorvo, 1991, ed.2004, p.33) poiché *"il livello potenziale può essere espanso dall'intervento dell'istruzione"*.

La Zona di Sviluppo Prossimale è l'espressione più evidente dalla tesi vygotskijana secondo la quale lo sviluppo cognitivo avviene grazie al fatto che il bambino è inserito in un contesto sociale che gli permette di esercitare sul piano intermentale, nell'interazione con altri maggiormente competenti, le abilità di pensiero e ragionamento che poi potrà interiorizzare sul piano intramentale, facendo proprio quanto sperimentato nell'interazione, passando dalla regolazione condivisa dell'attività all'autoregolazione. È la zona in cui si realizza il "legame" tra i partecipanti all'interazione che permette il loro incontro sul piano del funzionamento interpsicologico (Pontecorvo, 1991, ed.2004, p.33).

Essa rappresenta il contesto il cui avviene la trasmissione di conoscenze dalle generazioni precedenti alle nuove ed ha dunque un ruolo essenziale nel far entrare il bambino in contatto con la cultura, attraverso gli "strumenti culturali", cioè i mezzi tecnologici e psicologici perfezionati nel corso della storia di ogni società per sostenere ad ampliare la nostra comprensione del mondo, dei quali il linguaggio è considerato il più importante. L'adulto regola l'attività del bambino, la supporta e la guida, anche attraverso indicazioni verbali che orientano il comportamento e offrono significati sulla situazione, che poi vengono interiorizzati. L'assistenza del più esperto si operazionalizza grazie alla mediazione dei processi di comunicazione che si esprimono nelle pratiche educative: parole, gesti, richiami dell'attenzione su alcuni aspetti del compito funzionano come un *ragionamento esteriorizzato* (Pontecorvo, 1991) che aiuta il meno

esperto a seguire il ragionamento e le azioni utili per risolvere un compito, facendo propri i diversi passaggi e le strategie utilizzate (Selleri, 2004, p.28).

I processi che hanno luogo tra il bambino e il suo partner nella Zona di Sviluppo Prossimale e che portano il bambino ad interiorizzare parti del compito portate a termine grazie al contributo del partner esperto come abilità proprie, possono essere compresi grazie al concetto di *scaffolding*, formulato da Wood, Bruner e Ross (1976) e definito come "*il processo che consente a un bambino o a un principiante di risolvere un problema, eseguire un compito o raggiungere un obiettivo che, senza aiuto, sarebbe oltre le sue capacità"* (Wood, Bruner, Ross, 1976, p.34). Letteralmente il termine significa "impalcatura" e definisce un processo contingente, collaborativo e interattivo, attraverso cui un partner più esperto offre il suo aiuto al bambino per la risoluzione del "compito", adeguando il tipo e la quantità di aiuto al livello di prestazione del bambino stesso. È presente dunque anche qui, come in Vygotskij, un adattamento dell'aiuto da parte dell'adulto alle competenze già possedute dal bambino.

Bruner mette in evidenza che l'"impalcatura" fornita dal partner più competente serve a compensare il dislivello tra le abilità richieste da una certa attività e le capacità del bambino, consentendo a quest'ultimo di realizzare l'attività e di progredire verso livelli più avanzati di partecipazione e di acquisizione di competenze.

Per comprendere ciò che un adulto fa quando esegue un compito insieme ad un bambino con il fine di aiutarlo a diventare capace di risolverlo da solo, gli autori applicano la metafora dello scaffolding in una ricerca che analizza le situazioni interattive tra un adulto-tutor (la madre) e 30 bambini di 3, 4 e 5 anni, presi singolarmente, mentre sono impegnati nella risoluzione di un compito, che inizialmente non riescono a completare da soli: la costruzione di una piramide.

I ricercatori individuano così due regole che sembrano essere seguite dalle madri: quando il bambino sembra essere in difficoltà, l'adulto gli offre un aiuto maggiore mentre quando il bambino se la cava bene l'adulto riduce il suo aiuto. Queste due regole di *contingenza* indicano che il comportamento dell'adulto si modifica costantemente in base alle prestazioni del bambino, portandolo progressivamente alla padronanza finale. Il ruolo dell'adulto in queste attività è infatti *"fare in modo che dove c'era uno spettatore ci sia un partecipante"* (Bruner, 1983), cioè, come si è visto prendendo in considerazione il costrutto della Zona di Sviluppo Prossimale, che dalla regolazione condivisa si passi all'autoregolazione.

Un esempio di sostegno di questo tipo (riportato da Rogoff, 1990, tr. it. 2006, p.107, rifacendosi agli studi di Eisenberg, 1985 e McName, 1980) riferito in modo specifico a situazioni prettamente discorsive è il modo in cui gli adulti strutturano lo sviluppo delle abilità di narrazione dei bambini

ponendo loro domande che possono organizzare le loro storie e i loro racconti. Ad esempio, se il bambino si ferma troppo presto o tralascia informazioni importanti l'adulto può chiedere: "E poi? Cosa è successo dopo?" oppure: "Chi altro c'era?". Tali domande fungono da schema per la narrazione, poiché forniscono suggerimenti che permettono ai bambini di organizzare la loro abilità narrative.[46]

Man mano che il bambino si impadronisce del compito, l'adulto diminuisce il grado di regolazione mantenendosi sempre *"sul confine in continua espansione della competenza del bambino"* (Bruner, 1986, pp.95-96). Si ha così il progressivo passaggio dal livello interpsicologico a quello intrapsicologico, con il venir meno della regolazione esterna dell'adulto.

Gli studi sullo scaffolding, realizzati in particolare su coppie adulto (in genere la madre)/singolo bambino, mostrano che esso si articola essenzialmente su una serie di componenti, che presentano una progressione interna: reclutare il bambino al compito, attirando l'interesse del bambino per il compito da lui proposto e definito; mantenere la direzione dell'attività verso il problema da risolvere, sollecitando il mantenimento della strada verso l'obiettivo e tenendo alta la motivazione; semplificare le componenti del compito, riducendo il numero di passaggi per risolverlo e permettendo così di controllare la frustrazione e l'ansia per il raggiungimento dell'obiettivo; sottolineare gli aspetti cruciali del compito, evidenziando eventuali discrepanze tra quello che il bambino produce e la situazione ideale; proporre o mostrare in prima persona le soluzioni possibili (modeling); ridurre i gradi di libertà, alleggerendo il compito in base al livello di apprendimento alla portata del soggetto, controllando la frustrazione (Wood, Bruner, Ross, 1976). In questi modi l'adulto controlla dunque quelle parti del compito che sono al di là delle capacità del bambino e progressivamente il bambino trasforma le indicazioni offerte dall'adulto in linguaggio interno, attraverso il quale dirige le sue stesse azioni (Wertsch, 1984, cit. in Pontecorvo, 1991, p.57).

Naturalmente le attività di scaffolding possono essere riferite a "compiti" di diverso tipo. Le ricerche che hanno indagato tale costrutto hanno analizzato in modo particolare situazioni diadiche, adulto/bambino in cui il bambino doveva affrontare un problem-solving, una situazione concreta da risolvere, ad esempio costruire una torre, fare un puzzle, ma anche situazioni strettamente discorsive, non mediate da attività intese in senso pratico, come narrazioni, conversazioni, discussioni, dialoghi (come l'esempio sulla narrazione riportato

[46] Come indicato da Rogoff, (1990, tr. it. 2006, p.108), a partire dalla prospettiva di Bruner, McNamee (1980, p.6), suggerisce che "se esistono degli schemi di storia nei bambini più piccoli, essi aleggiano nella conversazione tra adulti e bambini".

precedentemente), in cui l'adulto fornisce il sostegno per realizzare in un modo ritenuto efficace gli scambi verbali, in riferimento sia alle competenze comunicative che ai contenuti.

Dal punto di vista discorsivo il linguaggio rappresenta uno strumento molto utilizzato dall'adulto per offrire il suo aiuto e il suo supporto al bambino, orientandolo nelle diverse attività, sia in relazione a situazioni prettamente linguistiche, che rispetto ad attività pratiche, non necessariamente orientate in modo esplicito all'apprendimento.

Sia lo scaffolding, che il lavoro nella Zona di Sviluppo Prossimale, hanno una funzione "*di tipo tutorio e consentono di definire l'apprendimento e lo sviluppo della conoscenza come processi situati, in quanto non esistono indipendentemente dal modo in cui i partecipanti li trasformano in forme tangibili di azioni discorsive"* (Molinari, 2002, p.39). Rappresentano situazioni di interazione sociale in cui è possibile osservare la compenetrazione tra il funzionamento intramentale, cioè quello che Vygotskij definirebbe come livello attuale di sviluppo, e quello intermentale, in cui più persone con diverso livello di competenza operano nella zona di sviluppo prossimale della persona meno capace. Mettono così in luce i processi con i quali i bambini acquisiscono abilità e conoscenze che, in quanto apprese nel contesto sociale mediato dal linguaggio, sono culturalmente caratterizzate e strettamente connesse a ciò e a come l'adulto (o i soggetti più competenti con i quali interagisce) agisce nell'interazione.

Il modello dello *scaffolding*, applicato soprattutto a situazioni interattive diadiche di soluzione di compiti (come ad es. puzzle), è stato utilizzato per comprendere come gli adulti possono facilitare il bambino nel compimento di un'attività generale suddividendola in una serie di passaggi più semplici (es. guardare il modello, prendere un pezzo dal mucchio, collocarlo nel posto giusto). Interessante per gli scopi di questo lavoro è una critica al modello da parte di Addison Stone (1993) riportata da Pontecorvo (1999, p.209). Secondo tale autore nella metafora dello *scaffolding* manca la dimensione semiotica, che Pontecorvo propone di recuperare all'interno dei meccanismi naturali della conversazione a più partecipanti, *"perché è nel discorso e nella discussione in classe che si creano le condizioni comunicative per l'intersoggettività (Rommetveit, 1984) e quindi per la negoziazione e condivisione dei significati"* (Pontecorvo, 1999, p.20). In questi processi interattivi i bambini non hanno un ruolo passivo, ma piuttosto di partecipanti attivi, che diventano mano a mano più abili ed autonomi nel realizzare le diverse attività, acquisendo conoscenze e competenze e progredendo nello sviluppo, rielaborando le conoscenze che apprendono nell'interazione con gli adulti. I modi di queste interazioni e quelli in cui al loro interno si concretizza lo scaffolding non sono univoci, ma variano in relazione alle idee, alle opinioni e alle credenze degli adulti che le realizzano, determinando il tipo di idee,

conoscenze, valori acquisiti e riprodotti in modo "interpretativo" (Corsaro, 1997) dai bambini. La partecipazione attiva dei bambini e la variabilità culturale, insieme all'attenzione per i processi comunicativi (verbali e non verbali) e alle attività condivise, non esplicitamente orientate all'apprendimento, sono aspetti messi in luce in modo significativo dal costrutto della Partecipazione Guidata elaborato da Barbara Rogoff (1990) che, riprendendo i concetti di Zona di Sviluppo Prossimale e di Scaffolding, ma facendo riferimento anche alla teoria piagetiana, ne evidenzia il concreto realizzarsi nei processi comunicativi che hanno luogo nell'interazione adulto-bambino in diversi contesti culturali.

Rogoff definisce la Partecipazione Guidata come *"il processo che vede i bambini realizzare il proprio sviluppo attraverso il coinvolgimento nelle pratiche peculiari della comunità di cui fanno parte".* Mostra in tal modo che sia la guida da parte degli adulti che la partecipazione da parte dei bambini in attività apprezzate culturalmente sono essenziali per l'apprendistato nel pensiero da parte del bambino (Rogoff, 1990, p.7) e che il passaggio attraverso la Zona di Sviluppo Prossimale, descritto da Vygotskij soprattutto in riferimento alle forme esplicite di istruzione, avviene anche nel caso di interazioni maggiormente casuali e informali, come nel gioco reciproco e nella conversazione: *"l'assistenza fornita dagli adulti nelle attività dei bambini raramente è intesa come insegnamento: essa prevede attenzione e coinvolgimento attivi ai fini della conversazione o del raggiungimento di obiettivi pratici immediati, ma questo processo non viene percepito dai partecipanti come una lezione"* (*ivi*, p.109). Ciò assume particolare importanza per l'analisi delle interazioni discorsive nella scuola dell'infanzia, nella quale solitamente non esistono vere e proprie "lezioni" formali, ma piuttosto una serie di attività pratiche e routine condivise sulle quali si articola un processo di insegnamento-apprendimento legato tradizionalmente alla dimensione esperienziale, in cui forme più esplicite di insegnamento si intrecciano a una quotidianità ritenuta in se stessa educativa e forse per questo esposta al rischio di non sempre organizzata ed "agita" consapevolmente come tale, soprattutto a livello verbale.

Il concetto di Partecipazione Guidata permette di guardare alla scuola dell'infanzia come un contesto culturale in cui i bambini partecipano ad attività e pratiche condivise con i pari e con gli adulti scambiando con questi interazioni discorsive che veicolano forme di pensiero, apprendimento, sviluppo culturalmente orientate, entro le quali si dà dunque quel processo di *socializzazione linguistica* precedentemente illustrato. Si tratta di un processo rispetto al quale Rogoff sottolinea i ruoli complementari di bambini e adulti: un ruolo di guida alle pratiche culturali è assunto dall'adulto, in modo implicito o esplicito, mentre il bambino assume il ruolo di

un "apprendista partecipante", che contribuisce attivamente in modo variabile e progressivamente sempre maggiore al compito su cui si concentra. *"I bambini vengono considerati apprendisti del pensiero, attivi nei loro sforzi per imparare attraverso l'osservazione e la partecipazione con i pari e con membri più esperti del loro gruppo sociale, capaci di sviluppare le abilità necessarie per risolvere problemi culturalmente definiti con gli strumenti disponibili e di lavorare a partire da questi dati per costruire nuove soluzioni all'interno del contesto dell'attività socio-culturale"* (*ivi*, p.6). Utilizzando le risorse sociali come guida, sostegno e sfida i bambini acquisiscono una conoscenza sempre più ampia e una competenza sempre maggiore nella gestione dei problemi intellettuali della loro comunità e raggiungono ruoli sempre più qualificati nelle attività, acquisendone progressivamente maggiori responsabilità (cfr. *ivi*, p.7).

Gli adulti, o altri partner, svolgono invece la funzione di stimolare, forzare e aiutare i bambini a creare e risolvere problemi, sia attraverso un'organizzazione materiale di attività e responsabilità, sia attraverso la comunicazione interpersonale, strutturando la partecipazione dei più piccoli perché possano gestire progressivamente sotto-obiettivi adatti alle loro capacità, ma che contemporaneamente stimolino attività gradualmente più complesse, sviluppando così conoscenze e abilità e realizzando un trasferimento crescente di responsabilità.

Partecipando alle attività condivise i bambini si appropriano delle abilità e dei significati culturali. Non si tratta secondo Rogoff di interiorizzare le azioni sugli oggetti come per Piaget o le attività sociali come per Vygotskij, non si tratta cioè di interiorizzare un prodotto esterno al soggetto, ma di partecipare a un'interazione sociale che genera essa stessa cambiamenti nell'individuo (*ivi* p.231): *"la partecipazione dei bambini ai processi comunicativi è la base su cui si fonda la loro capacità di comprensione. Quando i bambini partecipano alle attività in corso, si adeguano al senso sociale dei loro partner e acquisiscono le abilità e le prospettive della loro società. Se sono seguiti nel processo di problem solving, vengono coinvolti nella visione e nella comprensione dei partner abili, nel tentativo di ampliare i concetti di cui dispongono alla ricerca di un terreno comune; quando collaborano e fanno ipotesi con altre persone, considerano nuove alternative e cambiano idea allo scopo di comunicare o di convincere. In queste attività i bambini arricchiscono i propri pensieri nel processo di partecipazione."*

Come evidenziato da Leont'ev: "*il processo di interiorizzazione non è il trasferimento di un'attività esterna verso un 'piano di coscienza' interno, preesistente: è il processo grazie a cui questo piano interno si forma"* (Leont'ev, 1981, p.57, cit. in Rgoff, 1990, p.232).

Rispetto a queste situazioni di "partecipazione guidata", in cui il bambino appunto partecipa attivamente come apprendista al compito, grazie alla guida dell'adulto, la ricercatrice riconosce

un ruolo centrale alla comunicazione, intesa sia in senso verbale che non verbale, riconoscendo esplicitamente che il linguaggio è per gli esseri umani uno strumento straordinario sia per pensare sia per comunicare, ma ponendo attenzione anche ai più ampi processi comunicativi, che includono i dialoghi verbali, ma anche quelli non verbali, che interessano in particolare i primissimi anni di vita e ambiti meno legati all'uso analitico del linguaggio, come è ad esempio quello scolastico, ricomprendendo molte attività quotidiane non esplicitamente pensate per insegnare. Prendendo in considerazione il ruolo del linguaggio possiamo porre la nostra attenzione in particolare verso un meccanismo importante evidenziato da Rogoff come uno degli elementi fondamentali[47] dei processi di Partecipazione Guidata: quello di "costruire ponti" tra le abilità e le informazioni familiari al bambino e quelle necessarie per far fronte a problemi nuovi (Rogoff, 1990, p.74). La studiosa evidenzia come tale possibilità dipenda dalla capacità dell'adulto di creare delle connessioni per collegare ciò che i bambini già sanno a ciò che devono imparare, riportando alcuni esempi di insegnanti che utilizzano il criterio della somiglianza per introdurre argomenti nuovi (es. le divisioni a più cifre a partire dalla moltiplicazione e dalla divisione semplice, oppure le dimensioni della sequoia a partire da grandi oggetti già conosciuti), creando connessioni attraverso la dimostrazione di ciò che nelle nuove situazioni somiglia alle vecchie. In questo ed altri modi: *"i caregiver costruiscono ponti che aiutano i bambini a comprendere come agire in situazioni nuove fornendo loro aiuti emotivi sulla natura delle situazioni stesse, modelli non verbali di comportamento, interpretazioni verbali e non verbali di comportamenti ed eventi, ed etichette verbali per classificare oggetti e avvenimenti"* (*ivi*, p.75).

Tutte queste attività si accompagnano allo sforzo dei bambini di acquisire informazioni riguardo alla natura della situazione, alle interpretazioni degli adulti e ai metodi più appropriati per gestirle, attraverso i riferimenti sociali e gli aiuti verbali e non verbali forniti dall'adulto. Partendo dal punto di vista del bambino la comunicazione quotidiana tra caregiver e bambini costruisce legami tra visioni diverse della stessa situazione, scaturite dalle prospettive dei partecipanti. Ciò accade durante tutto l'arco della vita, ma Rogoff evidenzia come anche nella prima e seconda infanzia il meccanismo di *bridging,* cioè la capacità di legare vecchie conoscenze alle nuove, sia disponibile, rendendo possibile una comprensione reciproca *intersoggettiva, tra* le persone.[48]

[47] Rogoff pone, alla base dei processi collaborativi che caratterizzano la partecipazione guidata, aiutando il bambino a costruire conoscenze condivise con i compagni e il care-giver, alcuni assunti di base, alcuni dei quali già approfonditi: un ruolo attivo bel bambino, la presenza di routine che contribuiscono a creare ordine e stabilità, processi comunicativi verbali e non verbali, connessioni tra la conoscenze e abilità già acquisite e quelle nuove, la strutturazione da parte dell'adulto delle situazioni e delle attività dei bambini e un trasferimento graduale di responsabilità dall'adulto al bambino nella loro gestione (Rogoff, 1990).

[48] Cfr. par. 1.8.

In questo processo hanno importanza decisiva per i bambini più piccoli la comunicazione emotiva e non verbale e contemporaneamente il sistema culturale delle parole. Fin dal primo anno di vita, ricorda Rogoff, i bambini guardano gli adulti per interpretare le situazioni che ritengono ambigue. Grazie a un processo chiamato *riferimento sociale*, sono in grado di condividere un focus di attenzione con l'adulto, che fornisce il terreno comune a partire dal quale "commentare" gli eventi, attraverso indizi emotivi, interessi, interpretazioni immediate delle azioni dei bambini o di altri eventi. Contemporaneamente a questa attenzione congiunta i bambini si impegnano a condividere ciò che sta accadendo e cercano nello sguardo e nell'espressione degli adulti le modalità appropriate per interpretare la situazione e le indicazioni su come comportarsi. Gli adulti contemporaneamente offrono, intenzionalmente o meno, continui segnali sulla loro interpretazione della situazione, anche in relazione allo stato emotivo desiderabile, che vengono acquisiti dai bambini[49]. Si tratta di un'assistenza all'interpretazione così abituale che difficilmente viene evitata, anche in situazioni non esplicitamente rivolte ad "istruire ed educare" i bambini.

In questo modo *"l'ubiquità della condivisione di esperienze aiuta probabilmente i bambini a interpretare i nuovi eventi in modi che ampliano la loro conoscenza e la incanalano verso il punto di vista di chi li circonda"* (Rogoff, 1990, p.79).

Nel sistema di *birding* un ruolo centrale è giocato dal sistema culturale delle parole, che fornisce ai bambini i significati e le distinzioni che sono importanti nella loro cultura. *"Le etichette verbali categorizzano gli oggetti e gli eventi in modi che sono specifici rispetto alla lingua della cultura di appartenenza. […] [esse] informano i bambini della natura di un evento e della reazione appropriata […] [così come] le proposizioni e i mezzi di espressione utilizzati nel linguaggio strutturano l'attenzione dell'utente e la sua comprensione degli eventi"* (*ivi,* p.79).

Lo sviluppo nel bambino di abilità sempre maggiori, in particolare abilità di attenzione, azione, intenzionalità, espandono le sue possibilità di condividere esperienze e di farlo anche al di fuori del contesto domestico, riuscendo a stabilire interazione efficaci anche in contesti più ampi, agendo abilità di comunicazione e interazione che permettono via via un graduale aumento di partecipazione e coinvolgimento.

Un altro aspetto alla base della Partecipazione Guidata, che appare particolarmente interessante per la riflessione sul ruolo dell'adulto nei contesti prescolari visti in una prospettiva

[49] Rogoff riporta l'esempio della confidenza o del panico rispetto all'immersine in acqua di bambini molto piccoli (3 settimane), oppure dell'inevitabile interpretazione che le madri, nell'interazione con i loro bambini di 6 settimane, forniscono delle azioni dei bambini, delle proprie e degli eventi circostanti (Rogoff, 1990, tr, it. 2006, p.77, in cui sono riportati i riferimenti a diversi studi).

conversazionale, è la strutturazione da parte dell'adulto delle attività condivise e dei modi di partecipazione dei bambini. Rogoff mette in evidenza come siano i care-takers ad organizzare le occasioni di socializzazione cui i bambini possono partecipare, attraverso la scelta di situazioni e della modalità della loro strutturazione, che avviene perlopiù da parte degli adulti, sebbene i bambini vi possano influire. Si tratta di un livello "sovraordinato" di Partecipazione Guidata che si concretizza nella scelta dello scenario, delle attività e dei personaggi (dei partner) presenti nella vita del bambino, quelli che i bambini osservano e con cui interagiscono. I care-giver possono scegliere le attività cui far partecipare i bambini, i soggetti con cui possono interagire, possono assegnare loro dei compiti e limitarne i movimenti. Anche i bambini possono però influire su tali scelte, scegliendo, nella misura in cui è loro permesso dagli adulti, le attività e i compagni ed orientando se stessi e i care-giver verso le abilità che intendono sperimentare, allontanandosi da quelle indesiderate.

Ciò accade anche nelle scuole dell'infanzia in cui le insegnanti, più o meno consapevolmente, strutturano le possibilità discorsive dei bambini, decidono quando e con chi si può parlare, in quali spazi e in quali tempi, determinando sia le possibilità interattive tra pari, ad esempio se è possibile parlare tra bambini nei diversi momenti della giornata e come (pensiamo ai momenti di attività o al pranzo) sia quelle tra i bambini o il singolo bambino e l'insegnante, ad esempio se e quando è possibile per un bambino rivolgersi all'insegnante, quando si può parlare in gruppo con l'insegnante, ecc. Tutto ciò ha una grande influenza sull'apprendimento e dal punto di vista del linguaggio verbale ci invita a riflettere sulle opportunità che i bambini hanno di prendere parte alle conversazioni con gli adulti e con i pari nella loro vita quotidiana a casa e nei contesti istituzionali e come i care-giver strutturano tali possibilità offrendo o meno ai più piccoli l'opportunità di partecipare ai diversi tipi di discorso che si realizzano, o si possono realizzare, nel contesto.[50]

Un altro aspetto particolarmente interessante della prospettiva di Rogoff riguarda la variabilità culturale. La ricercatrice mette infatti in evidenza che i processi con cui l'adulto esercita il suo ruolo di "guida" non sono uguali in tutte le comunità, vengono infatti rilevate sia somiglianze sia variazioni culturali, che riguardano non solo gli obiettivi educativi, le abilità e i valori promossi, che si modificano in relazione agli strumenti e ai mezzi di sussistenza della comunità di appartenenza, ma anche nei mezzi di comunicazione utilizzati da caregiver e bambini: messaggi più o meno espliciti e sofisticati, intensità ed equilibrio tra comunicazione verbale e non verbale,

[50] La questione della partecipazione dei bambini al discorso e ai modi con cui è costruita dall'insegnante sono trattati nel cap. 2, par. 2.3.

livello di semplificazione della comunicazione così che i bambini abbiano l'opportunità e la responsabilità di comprendere in modo autonomo il mondo degli adulti. Rogoff evidenzia che tali differenze possono dipendere dal ruolo che, all'interno delle diverse comunità, ci si aspetta che i bambini abbiano nell'interazione.

In alcune culture essi sono subordinati agli adulti, non devono farsi né vedere né sentire, in altre possono parlare liberamente con i genitori, da pari a pari, avviando la comunicazione e ponendo domande. Nelle culture che non li separano rigorosamente dalle attività degli adulti crescono nel contesto dell'osservazione e della partecipazione a tali attività, in quelle che ne limitano la partecipazione, per gli adulti può rendersi necessario presentare ai bambini una versione semplificata di tali attività e adoperarsi per motivarli a imparare quei compiti fuori dal contesto di un contributo reale.

In tutti i casi i bambini crescono, si sviluppano, apprendono, ma lo fanno in modi culturalmente determinati, proprio perché tali acquisizioni avvengono nello spazio intersoggettivo dello scambio sociale, collaborativo e tutoriale con l'adulto o con un pari più esperto, che porta nell'interazione stessa che verrà interiorizzata idee, credenze, valori, contenuti propri della comunità di appartenenza.

Ciò vuol dire che le modalità, tra l'altro non sempre consapevoli e intenzionalmente prodotte, di esercitare il supporto allo sviluppo del bambino non sono neutrali rispetto ai processi di sviluppo e di acquisizione di conoscenze, ma sono piuttosto fortemente strutturanti.

Dal punto di vista conversazionale tenere conto dell'esistenza di un'area di sviluppo potenziale permette all'insegnante di utilizzare l'interazione verbale per fornire al bambino il sostegno e l'aiuto necessario per esercitare le competenze che non è ancora in grado di agire autonomamente, sia dal punto di vista dell'azione, ad esempio nella realizzazione di un'attività o di un compito, di un problem solving, sia da quello dell'attività discorsiva in sé, cioè ad esempio nel fornire l'aiuto per partecipare e portare avanti con successo uno scambio verbale, una conversazione, una discussione, in situazioni diadiche o di gruppo, che accompagnano o meno attività pratiche, sostenendo le competenze comunicative, ma operando anche sul piano del contenuto, aggiungendo informazioni o facendo domande che possano permettere la prosecuzione o l'evoluzione di un discorso e di un ragionamento o meta-ragionamento. Tutto ciò avendo ben presente che se l'obiettivo è l'apprendimento e lo sviluppo è importante tener conto delle abilità e delle conoscenze già possedute dai bambini, ma contemporaneamente operare "al di là" di esse, stimolando la ricerca e la sperimentazione di nuove competenze, nuovi contenuti, nuove idee.

Ciò, come vedremo in modo più approfondito nel secondo capitolo, rende interessante la riflessione sull'uso del linguaggio da parte dell'adulto, come strumento che guida l'azione e l'esplorazione di contenuti, indicando l'efficacia del partire da ciò che il bambino sa, conosce, agisce, per condurlo "oltre".

I modi di realizzare tale supporto e di condividere lo sviluppo di attività, compresa l'attività di conversazione e discorso in se stessi, non sono neutrali rispetto all'apprendimento e allo sviluppo, ma ne rappresentano il nucleo centrale, anche quando agiti senza consapevolezza e intenzionalità istruttive.

Prendendo in considerazione il ruolo attribuito all'adulto, o ai membri più esperti della comunità in cui cresce il bambino, nel fungere da supporto e da guida nei processi di apprendimento e sviluppo, l'interazione verbale può essere considerata sia come strumento della socializzazione (che permette l'acquisizione del linguaggio e, attraverso il linguaggio alle altre componenti della socializzazione culturale) sia come pratica culturale in sé. Il discorso, la conversazione, la discussione possono essere infatti considerate delle attività specifiche, cui i bambini partecipano attraverso il linguaggio e alle quali vengono socializzati come a qualsiasi altra attività e pratica culturale.

Nel prendere in considerazione i meccanismi tutoriali che sono stati evidenziati in ambito socio-costruttivista e culturale come strumenti della socializzazione al linguaggio e attraverso il linguaggio è importante tenere in considerazione il fatto che le pratiche in cui vengono adottati comprendono riflessivamente le pratiche discorsive stesse. Le interazioni verbali possono essere infatti considerate sia il mezzo che viene utilizzato per svolgere le azioni di supporto all'apprendimento e allo sviluppo sia l'oggetto di tale apprendimento e sviluppo. I bambini crescendo imparano a partecipare in modo competente alle pratiche della loro comunità, comprese le pratiche verbali che possono accompagnare attività concrete o possono esserne l'essenza esclusiva.

Se prendiamo in considerazione lo specifico contesto della scuola dell'infanzia, il ruolo di tutoring dell'insegnante può essere agito verbalmente in differenti situazioni, accompagna lo svolgimento delle diverse attività che compongono una giornata educativa e tali attività comprendono specifiche pratiche verbali cui i bambini sono socializzati anche grazie il ruolo di tutoring in esse agito verbalmente dall'adulto.

Nell'interazione discorsiva condivisa tra adulti e bambini due costrutti paiono interessanti da prendere in considerazione quali meccanismi alla base del discorso, che permettono ad esse di

costruirsi e progredire: intersoggettività e alterità, insieme al concetto di conflitto socio-cognitivo. Questi saranno gli oggetti d'attenzione del prossimo paragrafo.

1.8 Co-costruire discorso e pensiero: intersoggettività e alterità

Il processo sociale e conversazionale che, come abbiamo illustrato in precedenza, sottende e dà forma all'acquisizione e all'organizzazione di conoscenze, dunque all'apprendimento e allo sviluppo, implica un processo di costruzione dei significati condivisi, per il quale è necessario l'instaurarsi di intersoggettività e alterità (Molinari, 2002, Rogoff, 1998), che rappresentano forme diverse tramite le quali 'passa' il sostegno sociale alla costruzione delle conoscenze offerto al bambino dagli altri, sia pari che adulti (Pontecorvo, 1986, Zucchermaglio, 1991, ed. 2004).

Per avviare, sostenere e far procedere un episodio di interazione verbale i partecipanti alla conversazione devono poter condividere e comprendere reciprocamente il senso di ciò che avviene, stabilendo e mantenendo un accordo circa la situazione in cui si trovano, l'argomento di cui stanno parlando e le finalità del discorso, cioè circa l'oggetto del parlare e ciò che stanno facendo nel parlare. L'intersoggettività è dunque la condizione che consente agli interlocutori di partecipare intenzionalmente e congiuntamente alla stessa situazione comunicativa (Rommetveit, 1985) costruendone anche il significato condiviso (Zani, Selleri, 1994, p.38). In questa prospettiva essa può essere vista come lo strumento alla base dei processi di scaffolding, grazie ai quali è possibile offrire al bambino o ai bambini l'aiuto necessario a costruire conoscenze e apprendimenti, essa è *"l'opera collettiva di costruzione della condivisione e delle aspettative necessarie all'azione pubblica e alla realizzazione di uno spazio del pensiero che, da collettivo, diventa poi progressivamente privato"* (Molinari, 2010, p.36).

La nozione di *intersoggettività*, descritta originariamente da Trevarthen (1974), è stata ulteriormente sviluppata da Rommetveit (1985), Hundeide (1988), Wells (1993) e Wertsch (1998), ed è da quest'ultimo definita come quella particolare situazione sociale che consente a due o più individui, ognuno dei quali parte dalla propria definizione di una stessa situazione, di arrivare a costruirne una definizione comune (cit. in Molinari, 2002, p.55), elaborando una condivisione dei presupposti impliciti sulla situazione e sull'oggetto del discorso. Presupposto di tale concezione è che ciascun partecipante nel corso dell'interazione possa trascendere il suo mondo privato prestabilito, per riuscire ad ascoltare "le voci della mente" dell'altro, adottando

nel proprio discorso una *funzione dialogica* in grado di mediare tra i propri presupposti e quelli che ritiene siano i presupposti del suo interlocutore (Molinari, 2002, p.55). Essa è in qualche modo implicita nelle situazioni sociali, *"deve in un certo senso essere data per scontata per poter essere raggiunta"* (Rommetveit, 1985, p.189) poiché si basa sull'idea, accettata dagli interlocutori, che esiste un mondo sociale di cui entrambi condividono significati e regole (Zani, Selleri, 1994, p.38).

La sua costruzione discorsiva non è un compito facile, lineare e che può essere raggiunto definitivamente. Si tratta piuttosto di un processo costantemente negoziato nel corso dell'interazione stessa, che può presentare dei malintesi, spesso dovuti a presupposizioni divergenti, che vengono negoziate al fine di raggiungere un accordo che possa garantire il rispetto del "contratto comunicativo" vigente in un dato contesto (Zani, Selleri, 1994, p.38).

Interessante per comprendere le molteplici dimensioni che permetto lo stabilirsi dell'intersoggettività è un lavoro di Wells (1993) in cui l'autore evidenzia che la possibilità di raggiungere un accordo sull'oggetto del discorso testimonia e contemporaneamente dipende dal raggiungimento dell'intersoggettività su una serie di dimensioni collegate tra loro, rispetto alle quali a volte l'intersoggettività viene *"assunta implicitamente, sulla base di presupposizioni che ogni partecipante si è costruito nel corso della propria esistenza, come risultato della partecipazione a un numero di gruppi culturali"*, mentre atre volte viene *"negoziata verbalmente attraverso una considerevole serie di discorsi"* (Wells, 1993, p.360).

Analizzando le interazioni verbali tra insegnante e alcuni alunni di una classe sesta,[51] il ricercatore fa riferimento in particolare a cinque dimensioni relative all'intersoggettività, che possiamo considerare in gioco in ogni interazione verbale: attenzione condivisa, referenza, senso, obiettivo dello scambio, affettività.

L'attenzione condivisa rappresenta una dimensione fondamentale in qualsiasi interazione linguistica poiché costituisce la convinzione, reciprocamente intesa, che ciascuno stia partecipando allo stesso evento, nelle stesse circostanze degli altri e ne sia consapevole (Wells, 1993, p.360). La capacità di stabilire e mantenere l'attenzione condivisa deve essere acquisita e si fonda sulla comparsa dell'intenzionalità. Si tratta di abilità sociali che vengono acquisite precocemente dai neonati, che sono in grado di esibire una varietà di *pattern* di attività che ricevono risposta da parte di chi si prende cura di loro, portando adulto e bambino a costruire le prime "protoconversazioni" (Trevarthen, 1974; Stern, 1977). Le prime forme di intersoggettività

[51] La classe sesta corrisponde a una classe di prima media in Italia.

vengono dunque costruite tra adulto e bambino anche quando quest'ultimo non è in grado di parlare, assumendo la forma della condivisione dell'attenzione.

Trevarthen (1974) rende conto dello sviluppo dell'intenzionalità condivisa in termini di sviluppo dell'intersoggettività primaria e secondaria. L'intersoggettività primaria emerge nel comportamento reciproco di bambino e caregiver quando sono impegnati in episodi di attenzione congiunta. L'intersoggettività secondaria, raggiunta solitamente in una forma rudimentale verso la fine del primo anno di vita, include una terza parte, cioè l'oggetto della loro attenzione o azione condivisa. La focalizzazione condivisa dell'attenzione su un oggetto fornisce la cornice entro la quale il bambino piccolo acquisisce il linguaggio, come un sistema culturale semiotico per specificare a cosa si sta prestando attenzione e per fare commenti su di esso (Wells, 1981; cit. in Wells 1993, p.361). L'oggetto di attenzione acquisisce così una funzione sia materiale che simbolica (Wells, 2007, p.247). Sebbene le prime forme di intersoggettività vengano raggiunte piuttosto precocemente, nel corso della vita una completa intersoggettività resta sfuggente, sia nelle conversazioni casuali che in quelle più intenzionali e, per questo, deve essere costantemente negoziata (Wells, 2007, p.247).

Strettamente connessa con la dimensione dell'attenzione condivisa è quella dell'*affettività* che, sebbene come indica Wells (1993, p.366) abbia ricevuto minore attenzione rispetto alle altre dimensioni, risulta ciononostante fondamentale. Infatti *"se i partecipanti si impegnano nel tentativo reciproco di proiettare se stessi nei 'mondi privati' che gli altri stanno rappresentando attraverso ciò che dicono, essi devono essere ben disposti verso le altre persone e devono essere attenti alla loro posizione sull'argomento in discussione – o almeno devono comportarsi come se lo fossero. Quando i sentimenti degli altri dominano, che sia antipatia per gli altri o preoccupazione per lo stato interno di qualcuno, ciò interferisce con l'apertura che è un prerequisito per dare un senso ai loro atti comunicativi. […] Al contrario, quando i partecipanti stabiliscono sentimenti reciproci molto positivi, è più probabile che raggiungano un accordo intersoggettivo sull'argomento in discussione"* (Wells, 1993, p.366). Un impedimento all'intersoggettività affettiva tra i partecipanti rende i soggetti meno abili a partecipare alla comprensione condivisa.

Strettamente legata all'attenzione condivisa è anche la dimensione della *referenza*. L'oggetto di attenzione condivisa, rispetto al quale avviene l'interazione verbale può essere indicato sia in modo non verbale, che attraverso lo strumento della referenza linguistica. Secondo Wells l'atto linguistico della referenza è fondamentale nella gestione dell'attenzione condivisa. Esso si riferisce alla capacità di etichettare e successivamente di riferirsi agli oggetti secondo le

convenzioni specifiche della propria cultura. A 3 anni, ricorda Wells (1993, p.362), tutti i bambini padroneggiano l'intersoggettività della referenza utilizzando frasi nominali semplici e, al momento di andare a scuola, la maggior parte di loro usa espressioni e clausole definitorie per ottenere una maggiore specificità della referenza. In una conversazione il referente può essere già stato stabilito e presupposto come un argomento di accordo intersoggettivo, oppure può venir dedotto tramite inferenze rispetto a una presupposta conoscenza condivisa, o ancora, può essere costruito nell'interazione.

Oltre a un accordo sul referente nelle conversazioni è necessario raggiungere un accordo intersoggettivo rispetto al *significato* dei termini utilizzati, nello specifico contesto del loro uso. L'accordo intersoggettivo rispetto all'attribuzione del senso non è un presupposto scontato, vi possono essere differenze nella comprensione di un termine utilizzato o differenze rispetto ai criteri utilizzati per applicare il termine allo specifico contesto. Wells nell'articolo precedentemente citato, analizzando una conversazione tra insegnante e alunni che ha lo scopo di decidere quali elementi includere in una narrazione, porta come esempio la determinazione del senso del termine "importante" riferita al referente "Arthur" intersoggettivamente riconosciuto come "il cane". Secondo alcuni alunni "Arthur", il cane, è importante nella storia letta, secondo altri no. Non vi è un accordo intersoggettivo circa l'importanza di "Arthur", sebbene non sia possibile stabilire se ciò dipenda da una mancata comprensione da parte degli alunni del termine "importate" in sé, o dai diversi criteri da loro utilizzati per valutare tale importanza. Nel corso dell'interazione diversi alunni portano delle evidenze a supporto dell'importanza di "Arthur" che fanno sì che alla fine non ci siano più voci dissenzienti sul suo valore. L'interazione discorsiva ha permesso di raggiungere un accordo intersoggettivo sulla questione e lo avrebbe fatto anche se alcuni non fossero stati d'accordo dell'importanza del cane, ma ne avessero condiviso l'orizzonte di interpretazione.

Oltre alle dimensioni appena descritte, che riguardano la negoziazione che si trova al livello dei reciproci atti comunicativi, la negoziazione intersoggettiva comprende un secondo livello, che fa riferimento al contesto più ampio in cui questi scambi sono inseriti, alla definizione del compito e all'obiettivo dello scambio.

Perché l'interazione verbale possa avere successo è necessario che il suo obiettivo sia condiviso dai partecipanti, che tutti siano d'accordo sul "cosa stiamo facendo qui". In particolare, nei contesti scolari e prescolari, è importante che i bambini condividano l'obiettivo e la definizione del compito che ha in mente l'insegnante, perché possano comprendere ciò che sta accadendo e partecipare in modo adeguato alla costruzione del discorso e all'evoluzione dell'interazione e

dell'attività in corso. Del resto la partecipazione attiva che è posta alla base dei processi di apprendimento può essere esercitata solo se i bambini comprendono e condividono l'orizzonte entro cui le azioni sono inserite, altrimenti il rischio, come si vedrà nel secondo capitolo, è che cerchino da adattarsi alle richieste e/o alle domande dell'insegnante concentrandosi sulla comprensione di ciò che questa si aspetta da loro, piuttosto che sull'attività in sé o il discorso nella sua totalità.

Nella Zona di Sviluppo Prossimale, già ampiamente illustrata, si stabilisce il contatto interpsicologico, ma la possibilità di una comprensione condivisa del compito dipende dalla "definizione della situazione", cioè dal modo in cui i partecipanti all'interazione si rappresentano il setting del loro incontro. La rappresentazione, che è attivamente costruita da entrambi i partner è diversa per ciascuno di loro: *"lo scopo dell'interazione e dell'istruzione è quello di pervenire a una 'ri-definizione condivisa della situazione', attraverso livelli di progressiva maggiore intersoggettività che lasciano spazio alla negoziazione"* (Pontecorvo, 1991, p.33). Come indicato da Wertsch (1984, p.13, cit. in Pontecorvo, 1991, p.56) l'adulto e il bambino possono avere una rappresentazione e una definizione diversa della situazione in cui si trovano, ma la loro interazione, finalizzata all'acquisizione di conoscenza, può portare a una sua ridefinizione, attraverso una progressiva condivisione del compito e la costruzione di una crescete intersoggettività che porta alla sua comprensione sul piano intrapsicologico. Colui che apprende partecipa sempre di più all'interazione, fino alla completa interiorizzazione delle operazioni, delle procedure e delle conoscenze. Se non si realizza tale accordo possono insorgere dei problemi comunicativi che rendono gli interlocutori incapaci di controllare lo sviluppo della conversazione, portando alla sua interruzione o ad una inadeguata comprensione di ciò che sta accadendo (Zani, Selleri, 1994, p.38).

Le ricerche di psicologia dello sviluppo di stampo post-piagetiano mettono in luce chiaramente come la condivisione degli obiettivi comunicativi possa facilitare il bambino nella risoluzione dei compiti e nella partecipazione all'interazione verbale stessa, mettendo in campo competenze e capacità che non vengono evidenziate quando l'obiettivo non è chiaro e/o non è condiviso. Interpretando i contesti discorsivi attraverso i Principi di Cooperazione di Grice (1978) queste ricerche mostrano che per i bambini non è semplice comprendere le violazioni a questi principi e che una chiarezza comunicativa del contesto consente loro di partecipare all'interazione in modo più competente.[52]

[52] Cfr. cap. 2, par. 2.4.4.

Ciò rappresenta un questione centrale per l'interazione verbale che avviene tra insegnante e bambino/i nella scuola dell'infanzia, poiché, a rendere maggiormente complessa la costruzione dell'intersoggettività interviene la possibilità che vi sia una differenza di prospettive e di modalità di interpretare la situazione più difficile da colmare, in virtù di esperienze e conoscenze quantitativamente e qualitativamente molto diverse, di competenze comunicative, linguistiche e sociali differenti tra gli interlocutori.

"I significati che vengono "scambiati" nel corso di un dialogo non sono già tutti chiari e definiti fin dall'inizio per ogni partecipante; non solo le singole parole possono avere 'sensi' diversi per adulto e bambino, ma anche l'esperienza reale, a cui il discorso fa riferimento, può avere un significato diverso. In particolare, il bambino può avere sottolineato certi elementi (eventi, persone, oggetti coinvolti) che per l'adulto costituiscono invece dettagli. Inoltre, adulto e bambino possono avere contrastanti 'teorie' su come va il mondo. Dialogando, l'adulto fa riferimento ad una determinata rappresentazione *di situazioni reali […]. Questa rappresentazione fa da sfondo alle informazioni che l'insegnante ritiene 'coerenti' e importanti rispetto a quel determinato argomento. È molto probabile però che le 'rappresentazioni' utilizzate dal bambino siano profondamente diverse da quelle dell'adulto, benché anch'esse in qualche modo organizzate. Rispetto ad uno stesso tipo di evento i bambini possono avere teorie e 'rappresentazioni' molto lontane da quelle dell'adulto. […] perché il dialogo sia un'occasione effettiva di scambio di informazioni è allora importante usare strategie comunicative che permettano di costruire un 'comune universo di esperienza': i significati introdotti dal bambino e dall'insegnante vanno 'negoziati', contrattati, reciprocamente chiariti"* (Orsolini, 1988, pp.85-86).

La possibilità che i partecipanti all'interazione giungano a condividere un comune universo di riferimento dipende dalla possibilità di assumere reciprocamente i rispettivi punti di vista (Zani, Selleri, 1994, p.35), di decentrarsi e prendere in considerazione la prospettiva dell'altro, anche se non necessariamente condividerla.

Il processo di decentramento è preso in considerazione da diversi autori in riferimento alla possibilità di partecipare efficacemente all'interazione verbale comprendendosi reciprocamente. Piaget, ad esempio, evidenzia come centrale il superamento della posizione egocentrica del bambino, che si riflette anche nell'uso del linguaggio, che appare poco chiaro fino a che il bambino non è in grado di "mettersi nei panni dell'altro".

Tuttavia, le recenti ricerche sullo sviluppo di una teoria della mente evidenziano come tale capacità possa essere posseduta dai bambini anche molto prima di quanto evidenziato da Piaget, a patto che la situazione comunicativa sia chiara e sufficientemente familiare per il bambino.

Da questo punto di vista la responsabilità della costruzione di una base intersoggettiva è posta nelle mani dell'adulto, dell'insegnante, che può utilizzare le sue maggiori competenze e conoscenze, sia a livello comunicativo che di contenuto, per offrire al bambino il sostegno necessario a comprendere la situazione in tutti i suoi diversi livelli, partendo dalla base di competenze e conoscenze già acquisite dal bambino. Deve fare tutto ciò tenendo in considerazione il piano dell'interazione verbale sia quando questa è l'attività in sé che viene condivisa, sia quando questa accompagna le attività pratiche, che nella scuola dell'infanzia possono essere le attività chiamate "di routine", come il pasto, le attività considerate libere, come il gioco e quelle che si potrebbero definire "attività didattiche", cioè esplicitamente pensate come nuclei fondanti del progetto educativo elaborato per i bambini.

Come evidenziato da Selleri (2004, p.24) *"tra un adulto e un bambino spetta all'adulto il compito di chiedersi 'perché non ho capito?' e ricostruire eventuali incomprensioni sul piano semantico. I bambini non sbagliano, semplicemente utilizzano le loro conoscenze in un modo che a noi sembra insufficiente e incompleto".* Proseguendo nel ragionamento la studiosa indica come spesso la difficoltà risieda negli adulti, che possono essere in difficoltà nell'adattare il loro comportamento comunicativo in relazione all'età dei bambini. In una ricerca svolta in alcuni nidi è stato ad esempio evidenziato come le educatrici si rivolgano a bambini di 22 o 32 mesi come se non esistessero diversità, come se avessero di fronte un gruppo di bambini dalle abilità linguistiche e comunicative omogenee (Emiliani, Zani, Carugati, 1981).

Nonostante le difficoltà è l'insegnante che può agire per garantire la costruzione dell'intersoggettività, cioè di una comprensione reciproca, tra lei e i bambini e anche tra questi ultimi, rispetto a ciò che si sta dicendo e si sta facendo. Come indicato da Rogoff, (1990, tr. it. 2006, p.238) la possibilità di costruire un terreno comune d'interazione per raggiungere l'intersoggettività dipende dalla sensibilità e dalla confidenza che si instaura tra i partner che permette un'apertura e una condivisione delle prospettive. Tuttavia, anche se la sensibilità e la confidenza sono importanti *"occorre bilanciarle con stimoli sufficienti a permettere e incoraggiare il cambiamento. Per comunicare sono necessarie sia le analogie sia le differenze a livello di punti di vista e di idee"* (Rogoff, 1990, p.238).

A tal fine, come evidenziato e sottolineato da diversi autori (Wertsch, 1998, Rogoff, 1990; Molinari, 2010), insieme ad un'intersoggettività interpretata come condivisione di un orizzonte di senso reciprocamente inteso, un secondo meccanismo è prolifico per la costruzione di un dialogo e un pensiero produttivo: quello del conflitto, inteso non tanto, o non solo, in senso di

scontro, quanto in senso di un'opposizione produttiva, in cui punti di vista diversi possono dar luogo a modifiche ed evoluzioni del discorso e del pensiero, introducendovi creative novità.

"Sostenuta da lungo tempo nella psicologia dello sviluppo per la sua importanza in quanto dimensione che sostiene la crescita sociale e cognitiva fin dai primi mesi di vita, la nozione di intersoggettività si integra dunque con quella di alterità, e acquista così maggior forza nello spiegare la comprensione e l'interpretazione del cambiamento" (Molinari, 2002, p.213).

Wertsch (1998) per spiegare la natura socioculturale dei processi impiegati nella costruzione della conoscenza fa riferimento a due opposte tendenze, con funzioni diverse, ma integrate: *intersoggettività* e *alterità*. L'*intersoggettività*, come già indicato, riguarda il grado in cui due o più interlocutori, in una situazione comunicativa, condividono una prospettiva, sulla base linguistica di una "bozza di contratto" parzialmente negoziata tra gli interlocutori. La sua funzione, centrale per la comunicazione umana, è il tentativo di raggiungere, partendo da interpretazioni diverse di una stessa situazione, che sono l'espressione di punti di vista privati, di una prospettiva comune, che consente di stabilire e condividere un "terreno sicuro" su cui parlare. L'interpretazione "privata" di ciascuno può in questo modo essere messa in comune, può essere discussa, diventando una realtà sociale comunemente stabilita e costantemente modificata dalle azioni dei parlanti.

L'*alterità* corrisponde invece alla tendenza verso l'eterogeneità e il conflitto fra le diverse voci dei parlanti, la sua funzione non è di stabilire un'unica prospettiva, ma di sviluppare un "meccanismo per pensare", utilizzando ciò che si dice come meccanismo per riflettere su eventuali nuovi significati e interpretazioni.

L'univocità della prospettiva raggiunta con l'intersoggettività e l'eterogeneità delle voci raccolte con l'alterità sono funzioni ugualmente importanti della comunicazione, in quanto ogni scambio comunicativo riguarda: *"sia caratteristiche univoche di trasmissione dell'informazione, quindi l'intersoggettività, sia tendenze dialogiche, generative del pensiero, e quindi l'alterità"* (Wertsch, 1998, p.117, cit. in Molinari, 2002, p.212).

Molinari (2010, pp.35-36) evidenzia che se intendiamo l'intersoggettività come una forma di comunicazione che mira unicamente alla ricerca di una convergenza tra il Sé e l'Altro rischiamo di penalizzare la ricerca dell'innovazione, della creatività e del cambiamento. In realtà, a livello interpersonale, il confronto quotidiano con Altri, che ha alla base una condivisione di intersoggettività, porta all'incontro e allo scontro con punti di vista, percezioni, sentimenti, parole, obiettivi diversi, che rappresentano un'opportunità per creare qualcosa di nuovo, un cambiamento.

Questa diversità di punti di vista, indica Molinari, può essere intesa come conflitto, battaglia intellettuale o emozionale, o interpretata come possibilità di confronto, in grado di attivare dinamiche dialettiche importanti per l'apprendimento.

Se non vi fossero differenze di idee, punti di vista, prospettive, conoscenze *"la comunicazione non sarebbe né indispensabile né stimolante, né i partner avrebbero interesse a conoscersi meglio o a stabilire un collegamento tra visioni alternative"* (Rogoff, 1990, tr.it. 2004, p.238).

Le radici di questo meccanismo conversazionale possono essere riconosciute nel costrutto del conflitto socio-cognitivo, di stampo post-piagetiano, che mette in luce come la differenza tra punti di vista per la risoluzione di un problema, indipendentemente dal fatto che siano giusti o sbagliati, sfida i soggetti a decentrarsi, ad aprirsi e a comprendere la posizione dell'altro. Sulla base di una reciproca condivisione della situazione e della collaborazione a costruire e mantenere un buon livello di intersoggettività, il conflitto socio-cognitivo, l'opposizione, la disputa, sono meccanismi che si sono rivelati produttivi per l'elaborazione del discorso e del pensiero-ragionamento che con esso può essere prodotto, anche con e tra bambini della scuola dell'infanzia. I processi di negoziazione di un accordo intersoggettivo, che partono dall'introduzione di punti di vista differenti, rappresentano così un'opportunità importante per l'apprendimento. Si tratta di un meccanismo messo in luce, sebbene in modo parziale e senza un'enfasi verso la dimensione sociale, dalla prospettiva piagetiana sullo sviluppo infantile, per poi essere ripreso ed approfondito, con particolare attenzione alla dimensione intersoggettiva, dagli studi post-piagetiani di studiosi quali Doise e Mugny (1981) e Perret-Clermont (1979).

Piaget è tra i primi a riconoscere l'importanza dello scambio di idee per lo sviluppo del pensiero, in particolare per lo sviluppo della consapevolezza dell'esistenza di altri punti di vista (Donaldson, 1978, p. 105).

Nelle sue prime opere Piaget ha messo in luce come la cooperazione tra pari per la risoluzione di conflitti cognitivi derivanti dalla diversità di prospettive può essere considerata un fattore centrale sia dal punto di vista dello sviluppo morale che intellettuale, poiché *"non soltanto la discussione fa sì che le opposizioni si interiorizzino in ciascuno sotto forma di dialogo mentale o dialettico, ma ancora, e noi diremmo soprattutto, ogni operazione e ogni affermazione sono situate in un insieme tale da acquisire il loro giusto valore in relazione a quello delle altre"* (Piaget, 1923, p.267). Interrogandosi sull'origine sociale del pensiero logico, Piaget mette l'accento sul ruolo degli scambi sociali per lo sviluppo cognitivo, poiché è *"l'urto dei nostri*

pensieri con quelli degli altri che producono in noi il dubbio e il bisogno di dimostrare" (Piaget, 1923, p.20).[53]

Nella prospettiva piagetiana rimane comunque primario il conflitto che l'interazione con l'altro produce all'interno del soggetto, sul piano cognitivo, piuttosto che, come per Vygotskij, il piano sociale di tale conflitto, che avviene tra soggetti, a livello interindividuale, per essere risolto nella relazione e poi interiorizzato.

La cooperazione comunicativa tra pari come meccanismo per lo sviluppo cognitivo, non particolarmente approfondita da Piaget, è stata successivamente ripresa da alcuni studiosi nell'ambito della psicologia sociale genetica, in particolare da Perret-Clermont (1979), Doise e Mugny (1981) e Carugati e Selleri (1996) che, condividendo una concezione socio-costruttivista dello sviluppo, hanno analizzato l'influenza dell'interazione tra bambini, indicando nella cooperazione e nella coordinazione fra pari per la risoluzione di conflitti socio-cognitivi, il processo dinamico che fa dell'interazione la fonte dei progressi cognitivi.

Le ricerche realizzate da tali studiosi a partire dagli anni '70 hanno evidenziato che le interazioni comunicative tra partner più o meno competenti, che vengono attivate per la risoluzione condivisa di un compito comune nel corso di attività sociali significative, sono fonti di progresso cognitivo, in grado di sostenere lo sviluppo e la maturazione della capacità conoscitiva. Ciò che appare come significativo in vista dello sviluppo e dell'apprendimento è proprio la dinamica comunicativa, definita con la nozione di *conflitto socio-cognitivo*, attraverso la quale è possibile la costruzione comune di una risposta ad un problema posto, che attiva la discussione delle rispettive prospettive, obbligando i partecipanti a decentrare il proprio punto di vista.

È infatti il confronto e il conflitto socio-cognitivo tra informazioni e opinioni differenti, anche quando non corrette, che vengono introdotte dai soggetti nel tentativo di risolvere un problema comune, che li porta a dover prendere in considerazione punti di vista diversi dal proprio, attivando una dinamica di decentramento che si è evidenziata come possibile anche in bambini che Piaget avrebbe tradizionalmente considerato egocentrici. Ciò produce un cambiamento della prospettiva dei due interlocutori che non possono mantenere le loro posizioni precedenti.

Le indagini realizzate in tale prospettiva hanno coinvolto anche soggetti di fascia d'età 4/6-7 anni, momento in cui nei bambini l'articolazione tra attività sociali e processi cognitivi si evidenzia in modo significativo nel corso di interazioni durante le quali i bambini sono sollecitati a osservare e comprendere il comportamento altrui.

[53] Cfr. par. 1.3.

Le ricerche svolte in laboratorio prevedono l'osservazione di coppie o terzetti di bambini o di adulti e bambini che vengono posti di fronte a un compito da risolvere, relativo ad esempio al riconoscimento dell'invarianza della quantità dei liquidi e alla conservazione delle relazioni spaziali. Il compito viene considerato concluso nel momento in cui i bambini arrivano a formulare un'unica risposta al problema posto e il progresso cognitivo viene registrato se tale risultato non è ottenuto per motivi relazionali, come ad esempio compiacenza, condiscendenza o conformismo verso un partner, bensì attraverso il confronto attivo di differenti posizioni reali, che porta alla costruzione condivisa della risposta ritenuta migliore. L'osservazione dell'interazione della coppia o terzetto permette di assistere all'espressione da parte dei soggetti di giudizi, ipotesi, spiegazioni con diverso grado di evoluzione nel corso delle quali il soggetto, attraverso la negoziazione e il conflitto, si attiva e progredisce. Preliminarmente e successivamente alla risoluzione condivisa vengono realizzate delle prove individuali per valutare il livello di padroneggiamento di una determinata nozione prima e dopo la prova.

Le ricerche hanno mostrato come nella risoluzione condivisa dei compiti i bambini giungono a creare coordinazioni di azioni di cui non sono ancora capaci individualmente, coordinando le loro azioni con quelle di altri soggetti (anche coetanei), anche loro incapaci di risolvere da soli i compiti proposti e che, anche a breve distanza di tempo, diventano capaci di eseguire da soli compiti di analoga difficoltà, anche con materiali e in situazioni sociali differenti (cfr. Carugati, Perret-Clermont, 1999, p.45).

Le ricerche hanno inoltre messo in luce che una corrispondenza tra l'operazione cognitiva richiesta dal compito e una norma sociale implicata nella sceneggiatura della situazione contestuale entro cui il compito è presentato ai bambini, sostiene la risoluzione del problema posto, facendo sì che i bambini possano affrontarlo con maggiore facilità, pervenendo alla risposta corretta, che invece non riescono a dare se non vi è tale congruenza. Questa corrispondenza è stata definita come *connotazione sociale* (Cfr. Carugati, Selleri, 1996) e dipende dal modo in cui le norme evocate dall'adulto sono comprese dai bambini nelle situazioni di illustrazione del problema da risolvere.

In definitiva, come evidenziano Carugati e Perret-Clermont: *"l'esigenza di risolvere un conflitto fra risposte diverse e negoziate concretamente fra due coetanei, ovvero la necessità di rispettare una norma sociale (resa pertinente nei compiti che i bambini, anche da soli, sono chiamati a risolvere) svolgono una funzione positiva nella costruzione di operazioni cognitive, non ancora padroneggiate dai bambini quando operano da soli; e tutto ciò ad un'età largamente inferiore a*

quelle indicate dai modelli teorici che si fondano su interpretazioni individualistiche dello sviluppo cognitivo" (1999, p.47).

Questi studi mettono in luce come l'opposizione che nasce da prospettive differenti, espressa e negoziata sul piano conversazionale, in una situazione comunicativa condivisa dai partecipanti sia produttiva sia sul piano verbale, nel senso che fa progredire l'interazione, sia su quello del pensiero, poiché il confronto espresso nel dialogo assume la forma di un ragionamento esteriorizzato che, adottando una prospettiva vygotskijana, viene risolto nell'interazione e poi interiorizzato.

Così i costrutti dell'intersoggettività e dell'alterità, come illustra Molinari (2002, pp.231-232), ben si sposano con due nozioni nodali per i processi di apprendimento di nuove conoscenze e abilità cognitive: la Zona di Sviluppo Prossimale e il conflitto socio-cognitivo. La studiosa evidenzia che le due nozioni, accomunate tra loro dal fatto che implicano un processo di cambiamento e quindi nuovi apprendimenti, assegnano un diverso ruolo all'interazione sociale. Il conflitto cognitivo produce un cambiamento inteso nel senso di riorganizzazioni cognitive sul piano individuale, conseguenti alle argomentazioni co-costruite in relazioni simmetriche o asimmetriche. Mentre la Zona di Sviluppo Prossimale richiama lo spazio entro il quale interazione sociale e scambio linguistico funzionano da impalcature per sostenere il soggetto verso una sua progressiva sempre maggiore partecipazione alla costruzione del mondo sociale e dei sistemi culturali.

Questo meccanismo e l'intreccio tra intersoggettività, intesa come collaborazione, e alterità, intesa come opposizione e conflitto manifesta la sua efficacia a livello conversazionale anche con i bambini delle scuole dell'infanzia, come messo in luce dalle ricerche sulla discussione realizzate da Pontecorvo e collaboratrici. I loro studi mostrano in modo esemplare che il discorso/ragionamento sviluppato nell'interazione verbale tra bambini, anche della scuola dell'infanzia, può progredire grazie a due meccanismi psico-sociali, a due tipi di sostegno verbale: quello offerto dall'accordo, che produce co-costruzione e quello offerto dal disaccordo che produce conflitti e argomentazioni.

Entrambi i meccanismi sono forme cooperative poiché permettono la costruzione condivisa del discorso, solo il primo fornisce un sostegno nella forma della condivisione e della distribuzione della responsabilità cognitiva ed emotiva nel portare avanti la conversazione e il ragionamento, mentre il secondo sostiene in quanto offre "resistenza", grazie all'introduzione di punti di vista differenti che stimolano i bambini a produrre spiegazioni e argomentazioni della loro prospettiva, attraverso le quali chiariscono il loro pensiero agli altri e a loro stessi, permettendo

al ragionamento, e al discorso che lo produce, di proseguire ed evolvere. In questa prospettiva *"l'opposizione è produttiva perché spinge ad articolare il ragionamento. E nei bambini la 'discussione precede il ragionamento' (Piaget, 1923; Vygotskij, 1960) nel senso che è attraverso la pratica della discussione che si manifesta e si articola il ragionare"* (Pontecorvo, 1991, p.79).

Le ricercatrici prendono in considerazione una forma specifica di conversazione, quella della discussione, guidata o meno dall'insegnante, per precisare e verificare le condizioni che rendono produttiva, a livello linguistico e socio-cognitivo, questa particolare forma di interazione verbale nei contesti scolari e prescolari, sebbene non si presenti naturalmente in classe. Esse rilevano innanzitutto come il ragionamento su un argomento, su una questione, un problema posto ai bambini si costruisce a livello conversazionale con il contributo di più interlocutori che producono in tal modo un "pensare insieme", che oltrepassa il pensiero del singolo. Nominano questo processo co-costruzione del ragionamento e lo verificano, addirittura con una maggiore frequenza, con bambini prescolari (Orsolini, Pontecorvo, 1988), sia in discussioni su temi scientifici che narrativi. Chiamano questo processo "sindrome dei tre nipotini di paperino" ad indicare che come questi, i bambini dicono ciascuno un pezzo di discorso, manifestando disponibilità e permeabilità verso il pensiero degli altri, fino ad avere la possibilità di costruire insieme un discorso-ragionamento.

Vengono in particolare individuate tre forme nelle quali si manifesta la co-costruzione (Pontecorvo, 1991, pp.80-82): la *sentential cooperation*, cioè la cooperazione nel completare l'asserzione dell'altro, che si manifesta tra individui con grande familiarità, in cui l'oggetto del discorso è condiviso perché gli interlocutori stanno pensando alla stessa cosa; le *interazioni ellittiche* in cui gli interlocutori non esplicitano completamente il loro pensiero, ma si comprendono vicendevolmente e il loro discorso prosegue proprio perché, in virtù della condivisione dell'oggetto del loro discorso, il completamento avviene in modo implicito; la *ripresa* di un tema introdotto da un altro interlocutore apportandovi aggiunte, integrazioni, variazioni, elaborazioni.

È possibile scorgere in questo meccanismo quanto precedentemente indicato rispetto alla familiarità degli interlocutori che rende più facile costruire un terreno di condivisione, in cui molto può essere dato per scontato. Questo però non sembra aiutare i soggetti a procedere nel ragionamento poiché non li obbliga a fare uno sforzo per farsi capire dagli altri. Nelle interazioni tra i bambini più piccoli, i pari possono stimolarsi ad ampliare lo sguardo, a tener conto dei rispettivi punti di vista per poter utilizzare orizzonti di riferimento comuni con partner che, come loro, sono poco abili nel sostenere la comunicazione. Inizialmente l'intersoggettività nelle

interazioni tra bambini più piccoli, viene facilitata dai suggerimenti dei caregiver, che li invitano a prendere in considerazione la prospettiva degli altri, per poi evolvere verso *"conversazioni e attività cooperative che prevedono un adeguamento continuo volto a elaborare prospettive comuni"* (Rogoff, 1990, tr.it. 2006, p.239). I partner si devono sforzare per ottenere una condivisione di conoscenze e ciò permette un'espansione cognitiva, attraverso l'esplicitazione e l'articolazione dei propri punti di vista affinché l'altro li possa comprendere, affrontando in questo modo i difetti della propria prospettiva e dei modi di comunicarla, che possono impedire un'azione condivisa (*ibidem*).

La seconda dimensione che, insieme alla co-costruzione, caratterizza propriamente la discussione, è l'opposizione, che permette di "spingere avanti" il discorso/ragionamento, provocando sviluppi e approfondimenti (Pontecorvo, 1991, p.83). Le autrici mettono in evidenza come la collaborazione tra coetanei nelle azioni e nel discorso crea il terreno comune per l'insorgere del *conflitto produttivo* tra diverse posizioni introdotte nel discorso dai bambini. Il conflitto viene in parte regolato dall'insegnante, che svolge un ruolo decisivo fino a che la conversazione generale ha bisogno del sostegno di una "*reazione semanticamente contingente"* che raccoglie e rilancia, accettandolo, il contributo di ciascun partecipante. Tuttavia, nel momento in cui si innescano le sequenze conflittuali di disputa che hanno per oggetto l'interpretazione o la valutazione degli eventi fisici o narrativi, "*il ruolo dell'insegnante non è più rilevante e la contrapposizione tra bambini, nell'articolarsi dell'opposizione e della contro-opposizione, si alimenta da sola secondo un suo dipanarsi interno, quasi naturale"* (Orsolini, Pontecorvo, 1992, 1992). È all'interno di queste sequenze di disputa, in risposta ai punti di vista e alle obiezioni espresse dai coetanei, che i bambini elaborano giustificazioni e spiegazioni approfondite e articolate, che fanno procedere, nello scambio sociale, l'interpretazione e il relativo apprendimento (Pontecorvo, 1999, p.23).

Meccanismo centrale di questa progressione è l'argomentazione che è all'origine, e fa parte, dei processi di pensiero, conoscenza, ragionamento. Il pensare, conoscere, ragionare *"procede attraverso asserzioni, che si distinguono da altre, che contengono una anche implicita presa di posizione, un esprimersi pro e contro, attraverso categorizzazioni e giudizi di valutazione, attraverso analogie, similitudini ed esempi, attraverso la ricerca di ragioni e/o giustificazioni, utilizzando il richiamo a regole, generalizzazioni, leggi generali"* (Pontecorvo, 1991, ed. 2004, p.83). Il non essere d'accordo è un contesto socio comunicativo in cui, dalle prime interazioni tra bambino e adulto, e ancor più nelle interazioni tra pari, i partecipanti si sentono in qualche modo obbligati a rispettare la regola del dare ragioni e offrire spiegazioni del proprio punto di

vista e della propria posizione. Anche tra pari, a partire dai 3-4 anni, i bambini rispettano frequentemente la regola dell'offrire spiegazioni, probabilmente perché hanno già appreso che la giustificazione è una strategia efficace per affrontare e risolvere i conflitti (Cfr. Pontecorvo, 1991, pp.84-85). Una ricerca di Orsolini (1990a), in cui vengono confrontati contesti interattivi di gioco simbolico, attività tra bambini e conversazioni guidate dall'insegnante, mostra che bambini fra i 4 e i 5 anni utilizzano in modo articolato differenti strategie argomentative all'interno di sequenze di disputa, caratterizzate dalla presenza di almeno un'opposizione e contro-opposizione da parte di due o più bambini.

La presenza di un pari "scettico" che mette in questione o esprime un'opposizione, esplicitando sul piano verbale un disaccordo, provoca un argomentare più approfondito, che produce analisi più accurate del problema.

Tale procedura argomentativa, che può avvalersi di cause, ragioni, esempi, analogie, definizioni, categorizzazioni, modelli, presenta, come indicato da Pontecorvo (1991, p.87), due importanti risvolti. Il primo, di tipo epistemologico, definisce il ruolo determinante dell'argomentazione nella costruzione del discorso scientifico, che può essere inteso quale manifestazione esplicita di un processo di pensiero e ragionamento che procede tramite argomentazioni , che vi siano o meno altri interlocutori. Il secondo, più psicologico, riguarda la gente comune, bambini e adulti, ed è riferito al ruolo di sostegno al discorso e al pensiero che ha la presenza di un'opposizione, che richiede di dare ragione di ciò che si dice, esplicitandone meglio fondamenti o premesse. *"In altri termini, l'opposizione svolge un ruolo di 'cooperazione cognitiva', di 'supporto sociale' (Bruner, 1986) importante tanto quello svolto dalle forme di co-costruzione"* (*ivi*, p.88).

Queste ricerche mettono in luce la produttività della discussione in gruppo anche con i bambini delle scuole dell'infanzia, quali contesti naturali da un punto di vista sociale, in quanto stimolati dall'esigenza di produrre spiegazioni e quindi di argomentare meglio la propria prospettiva.

Tuttavia, come rilevato da Pontecorvo (*ivi*, p.75) *"di fatto la 'potenza' dei contesti di conflitto di opinioni per lo spiegare e l'argomentare* non *è per lo più utilizzata a scuola ai fini dell'apprendimento: gli insegnanti non ritengono che lo scambio e la comunicazione tra bambini e ragazzi possano essere considerati una fonte e un ausilio per l'apprendimento. […] In particolare, mentre nelle interazioni spontanee tra pari che si verificano* anche *a scuola i bambini discutono su 'fatti' e 'opinioni', negli scambi verbali guidati dall'adulto, non si prevedono in genere momenti di reale discussione (e quindi anche di possibile conflitto) in cui sia in questione un problema conoscitivo."*

I meccanismi messi in luce dalle numerose ricerche realizzate in questa prospettiva offrono invece degli strumenti interessanti che le insegnanti possono adottare intenzionalmente nei contesti per favorire la nascita e lo sviluppo di interazioni discorsive produttive sia sul piano dei contenuti che su quello cognitivo e sociale.[54]

Innanzitutto attraverso la valorizzazione delle interazioni verbali tra pari, che da un lato favoriscono la co-costruzione di conoscenze e dall'altro li obbligano ad esplicitare meglio le loro prospettive per essere capiti, e in secondo luogo nello stimolare l'emergere di punti di vista discordanti.

Nel farlo l'insegnante offre ai bambini un aiuto, un supporto, un'azione di "scaffolding" che permette loro, quando ancora non sono in grado di farlo autonomamente, di rendersi comprensibili agli altri, di prendere in considerazione altri punti di vista, di spiegare e argomentare le proprie posizioni.

Non tutte le opposizioni infatti, ci ricordano le studiose, generano argomentazione: soprattutto i bambini più piccoli, in contesti in cui l'adulto non è presente, in particolare in situazioni di gioco, per utilizzare un giocattolo o stabilire il turno, possono contrapporsi l'uno all'altro senza fornire giustificazioni. Sebbene quando siano in gioco asserzioni sulla verità dei fatti o interpretazioni, in genere i bambini siano portati a dare spiegazioni (come mostrano anche le ricerche di Corsaro sulle discussioni tra pari nelle scuole dell'infanzia italiane) e dunque l'opposizione senza argomentazione risulti meno presente nei contesti educativi *"tuttavia essa si presenta anche a scuola, nelle interazioni tra pari non regolate dall'insegnante, quando i bambini si contrappongono su questioni e tematiche per le quali non dispongono o non sono ancora in grado di produrre argomenti articolati"* (*ivi*, p.89)

Tale interpretazione mette dunque in luce il ruolo che l'insegnante può svolgere nelle interazioni verbali di tipo poliadico che si realizzano nella scuola dell'infanzia, indicando nella possibilità di favorire l'espressione dei punti di vista di ciascuno, la loro legittimazione e la loro messa a confronto, attraverso rilanci che possano chiarire i contributi di ognuno ed evidenziare differenze, contrapposizioni, incongruenze, l'opportunità per avviare quel conflitto socio-cognitivo che rende "naturale" l'attivazione di una discussione per la risoluzione delle contrapposizioni, favorendo così il ragionamento, lo sviluppo cognitivo, l'apprendimento.

Il ruolo verbale dell'insegnante può essere agito anche nel garantire che il confronto non si sposti dal livello cognitivo a quello relazionale, lasciando che un punto di vista prevalga per

[54] La sollecitazione del confronto tra pari è ripresa anche nel capitolo 2 quale strategia utilizzabile dall'insegnante in alternativa alle domande, cfr. cap. 2, par. 2.4.2.

motivi legati ai rapporti personali tra bambini o alle immagini che hanno uno dell'altro, che fanno sì che bambini più popolari, ritenuti più abili o considerati amici alla fine ottengano consenso solo sulla base di tale aspetto, più che per un confronto e una ricerca di soluzione su un piano reale.

Si tratta di una modalità di orchestrare l'interazione che può essere agita non solo in momenti esplicitamente promossi per porre ai bambini situazioni di *discussione* o di *problem solving,* ma anche in differenti situazioni dialogiche, laddove l'adulto può attivare modelli di *partecipazione* alla conversazione in cui gli interlocutori dei bambini sono gli altri bambini piuttosto che solo l'insegnante, come rischia di accadere nel modello tradizionale di interazione scolastica, legittimando la possibilità di un'interazione e un confronto tra pari, anche alla presenza dell'adulto, che piuttosto che ostacolare o limitare tali interazioni le renda possibili e legittime, incoraggiandole e offrendo il supporto necessario perché possano realizzarsi e progredire in modo democratico su un piano di confronto reale e produttivo, che consente ai bambini di apprendere competenze comunicative produttive per il confronto con altri e modalità di pensare maggiormente complesse.

Rispetto al ruolo svolto dall'adulto è interessante richiamare che in letteratura viene sottolineato in modo particolare il ruolo che hanno i pari nell'interazione verbale e nell'attivazione dei conflitti socio-cognitivi produttivi per il discorso e il ragionamento.

Tuttavia ciò non deve far dimenticare che anche l'interazione verbale con l'adulto può avere un ruolo importante nell'innescare conflitti socio-cognitivi altrettanto significativi per i bambini.

La conversazione con l'adulto infatti, come sottolinea anche Neil Mercer (2000, p.136), è una delle esperienze più significative che i bambini fanno e non c'è ragione di pensare *"che le informazioni che essi ottengono attraverso di essa siano meno significative di quelle ottenute con altri mezzi (come guardando, toccando, e così via)".* Le informazioni che i bambini ottengono nella conversazione con l'adulto infatti possono anche essere, o almeno sembrare essere, incompatibili con esperienze acquisite in altri modi, o con modalità di comprenderle già acquisite attraverso esperienze passate. Ciò può creare nel bambino un conflitto cognitivo significativo, seppure all'interno di una inevitabile relazione di potere di cui l'adulto, soprattutto se insegnante, deve essere consapevole e responsabile. Dall'altro lato le informazioni che il bambino ottiene nell'interazione con l'adulto, cui può anche fare domande per comprendere l'esperienza che sta facendo del mondo, costituiscono l'opportunità per ampliare le proprie conoscenze e avviare una riflessione condivisa.

Così, *"il linguaggio offre un mezzo sia per generare una sorta di conflitto cognitivo motivante – e anche un mezzo per risolverlo, impegnandosi in una riflessione comune con un adulto. Utilizzando il linguaggio i bambini possono testare la loro comprensione confrontandola con quella di altri, e possono usare l'argomentazione per suscitare informazioni e spiegazioni rilevanti dagli adulti su ciò che loro percepiscono e su quello che vogliono sapere. Non ci sono dubbi che bambini che non riescono a fare domande sul mondo che stanno scoprendo a persone con maggiori conoscenze, o perché gli adulti non sono collaborativi o perché i bambini stessi non hanno l'abilità o la competenza per farlo, si vedano negata una preziosa esperienza di apprendimento per il loro sviluppo come pensatori."* (Mercer, 2000, p.136).

In questo quadro si intrecciano dunque diversi livelli, da un lato i meccanismi di intersoggettività e alterità, di co-costruzione e conflitto, che sono alla base della produzione di discorsi che possano avere un senso per i partecipanti e innescare processi di ragionamento produttivi, dall'altro lo status dei soggetti presenti nei contesti educativi e delle loro interazioni reciproche.

I bambini che frequentano i contesti prescolari sperimentano infatti interazioni e relazioni strutturalmente asimmetriche con gli adulti, mentre hanno esperienze di simmetria con i pari. Inoltre, la presenza di molti bambini fa sì che vi siano specifiche situazioni interazionali in cui un adulto ha a che fare con un gruppo (più o meno ampio) di bambini contemporaneamente. Ciò crea una situazione particolare in cui simultaneamente i piccoli possono sperimentare interazioni simmetriche con i pari alla presenza di un adulto verso il quale esiste una radicata asimmetria. L'adulto, da una posizione inevitabilmente dominante, interagisce con diversi bambini che hanno, o possono avere tra loro scambi simmetrici.

In una relazione strutturalmente asimmetrica[55] come quella tra adulto e bambini nella scuola dell'infanzia, appare chiaro che la responsabilità della garanzia del raggiungimento di una base minima di intersoggettività, e dell'introduzione sulla sua base dell'alterità, debba essere in primo luogo un'attenzione dell'insegnante che, nell'offrire il suo scaffolding nelle attività condivise, con e nel dialogo, si preoccupa di adottare strategie comunicative e contestuali in grado di facilitare e verificare la comprensione della situazione, della comunicazione, dei contenuti, dei significati e degli obiettivi e contemporaneamente di stimolare lo sviluppo introducendo nuove informazioni e altri punti di vista, sia dalla sua posizione "dominante", sia facilitando e valorizzando le

[55] Il concetto di asimmetria sarà ripreso nel secondo capitolo come costrutto a partire dal quale avviare una riflessione sulle modalità d'uso del linguaggio nel contesto da parte dell'insegnante al fine di promuovere situazioni di interazione verbale che possano sostenere in modo efficace e più consapevole i processi di apprendimento e sviluppo dei bambini.

espressioni dei bambini, in modo da essere sempre un passo al di là delle competenze e delle conoscenze del bambino, benché partendo da queste.

La questione dell'asimmetria appare particolarmente importante poiché, come fa notare Rogoff (1990, tr. it. 2006, pp.240-242), in letteratura il prototipo dell'intersoggettività è il "dialogo simmetrico" (verbale o non verbale), in cui ciascuno dei partner si regola sulla lunghezza d'onda dell'altro, in cui gli scambi dialogici assomigliano a prese di turno tranquille, senza complicazioni, tra partner di uguale status che discutono lo stesso argomento. Tuttavia, non sempre accade così, poiché esiste *"un'ampia varietà di strutturazioni dell'intersoggettività da considerare, ciascuna caratterizzata da simmetrie diverse a livello di responsabilità. […] Quando lo status dei partner differisce notevolmente, come nel caso in cui uno di essi è più esperto o ha più autorità dell'altro, può entrare in gioco un'intersoggettività asimmetrica, in cui i partner sono coinvolti in processi decisionali e conoscitivi congiunti, ma uno ha una responsabilità maggiore quando si tratta di avvicinarsi al punto di vista dell'altro. Questo contrasto è molto importante soprattutto per via delle differenze culturali tra le comunità rispetto ai ruoli di caregiver e bambini, che possono iniziare una conversazione in qualità di pari o partecipare ad attività congiunte con ruoli asimmetrici; entrambi i tipi di intersoggettività, comunque, sostengono i bambini nello sviluppo delle abilità e dei punti di vista della loro società"* (Rogoff, 1990, p.241 e 173).

Prendendo in considerazione il *problem solving* condiviso e i processi di apprendimento Rogoff sostiene che il partner esperto avendo un'idea più chiara, rispetto al principiante, dell'obiettivo finale e dei mezzi per raggiungerlo, tende ad orientare l'attività, ma contemporaneamente può assistere il principiante nell'interiorizzazione di nuove informazioni che si possono presentare durante il processo di soluzione del problema posto, aiutandolo a comprendere l'importanza delle azioni cui prende parte, ad acquisire consapevolezza dei modi in cui determinati comportamenti rappresentino mezzi appropriati per raggiungere un determinato obiettivo, ad esempio mostrando in che modo le azioni attivate siano collegate ad esso.

Si tratta di un ruolo e di modalità di organizzare l'interazione che non possono essere agite dall'intersoggettività disponibile con i pari di uguale competenza.

Nelle interazioni verbali tra bambini i pari più competenti possono agire forme di tutoring maggiormente simili a quelle dell'adulto, mentre i pari che possiedono il medesimo livello di attività possono collaborare alla costruzione di una conoscenza condivisa mettendo insieme i "pezzi" del loro lavoro cognitivo individuale (Zucchermaglio, 1991, p.273).

Nella scuola dell'infanzia, alla presenza di un'interazione diadica adulto-bambino, si aggiunge, come illustrato in precedenza, quella di altri bambini, un elemento poco approfondito a livello di

ricerca, ma che è necessario tenere in considerazione viste le caratteristiche dei nostri contesti educativi, che vedono la presenza di una/due insegnanti e molti bambini.

Capitolo 2

PARLARE CON I BAMBINI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: IL RUOLO DELL'INSEGNANTE

2.1 Premessa

In questo capitolo saranno discussi i paradigmi teorici e le ricerche che, nell'ambito della cornice socio-costruttivista e socio-culturale già delineata nel capitolo precedente, hanno approfondito le caratteristiche degli interventi verbali dell'adulto nei processi di dialogo con i bambini nei contesti educativi. Più precisamente, assumendo come criterio teorico fondante il paradigma culturale, che riconosce all'adulto un ruolo di guida-partecipante alle pratiche sociali-discorsive situate (Rogoff, 1992), si illustreranno le modalità interattive e discorsive specifiche attraverso le quali l'adulto-insegnante determina, controlla, orienta e supporta le interazioni verbali con i bambini e le bambine nei contesti. Più precisamente, si analizzeranno i meccanismi attraverso cui si costruisce lo scambio verbale e da cui dipende la "pratica e la qualità del parlare" in classe, determinando a sua volta le opportunità e le modalità partecipative dei bambini nonché i contenuti e i significati prodotti.

Le prospettive teoriche e gli studi illustrati nel capitolo precedente hanno permesso di mostrare come nell'interazione discorsiva con l'adulto, che accade "naturalmente" nei contesti di vita quotidiani, i bambini hanno la possibilità di *"apprendere il linguaggio e apprendere attraverso il linguaggio"* (Ochs, 1986, 2006). Tuttavia, le forme e i contenuti di queste esperienze discorsive non sono neutrali rispetto a ciò che i bambini in tal modo hanno l'opportunità di apprendere. Dal punto di vista educativo ciò richiama la necessità di pensare tali forme e tali contenuti e i modi della loro costruzione.

L'insegnante "fa" sempre qualcosa con le parole che produce, costruendo con i bambini interazioni discorsive che veicolano significati culturali, ma in una prospettiva socio-costruttivista è possibile affermare che alcune situazioni di interazione, *forse più o meno di altre,* possono essere considerate facilitanti e potenzialmente più ricche rispetto all'apprendimento dei

bambini, sia dal punto di vista dei contenuti, che da quello sociale, cognitivo, meta-cognitivo, linguistico e comunicativo, sebbene ciò non possa linearmente essere condotto all'adozione di semplici comportamenti verbali, quanto piuttosto connesso a una molteplicità, complessità e variabilità di fattori in gioco.

In questo capitolo saranno illustrate le modalità discorsive entro cui l'adulto/insegnante esercita, o può esercitare, il suo ruolo nell'interazione verbale con i bambini nei contesti della prima infanzia, intrecciando indicazioni relative alle modalità in cui si costruisce il discorso (mutuate in particolare dalle ricerche qualitative sul discorso in classe) a quelle circa strategie, comportamenti, situazioni che le ricerche indicano come maggiormente produttivi in direzione di una partecipazione attiva ed autentica dei bambini, che li renda protagonisti dei processi di apprendimento e di sviluppo che li coinvolgono. Nel farlo si cercherà di indicare in particolare studi e ricerche che hanno interessato i contesti prescolari e di adottare una prospettiva critica, volta a prendere in considerazione la complessità del processo discorsivo nelle sue molteplici sfaccettature, riconsiderando, come le prospettive più recenti invitano a fare, situazioni e modelli tradizionalmente interpretati in senso negativo. Non saranno tratte invece in modo specifico le prospettive teoriche che hanno discusso la dimensione verbale tra pari in assenza dell'adulto dal momento che, tra i fuochi di questo lavoro, c'è proprio lo studio – osservativo e descrittivo – del comportamento verbale dell'adulto.

Alla luce di queste considerazioni, in questo capitolo sarà prima di tutto illustrata e discussa la natura intrinsecamente asimmetrica della relazione adulto-bambino e delle interazioni tra insegnante e bambino, che si costruisce nell'interazione discorsiva stessa (Bateson, 1976; Watzlawick et al. 1978, Orletti, 2000), assumendola però come risorsa per l'esercizio dei compiti educativi (Wells, 2007; Molinari, 2010), anche attraverso una risignificazione di quella strutturazione a tripletta (IRE o IRF, Sinclair, Couthard, 1975; Cazden, 1988) che è identificata come forma tipica degli scambi verbali tra insegnanti e bambini nei contesti scolastici, tradizionalmente interpretata in senso restrittivo.

Si mostrerà così come questa caratteristica, declinata nelle sue diverse definizioni, accordi alle insegnanti un forte "potere" strutturante, in grado di determinare in larga misura le possibilità discorsive che i bambini possono sperimentare nei contesti e richieda dunque di essere agita con consapevolezza.

Saranno presi in considerazione i tre livelli che le prospettive di analisi della conversazione e del discorso in classe (Sinclair, Coulthard, 1975; Orletti, 2000; Fele, Paoletti, 2003) individuano come determinanti nella strutturazione degli scambi verbali, che sono fortemente intrecciati tra loro e

in larga parte determinati dalle azioni discorsive dell'insegnante: il livello interattivo (assegnazione dei turni e struttura di partecipazione), strategico (relativo ai tipi di comportamento verbale), semantico (dei contenuti). È all'interno di queste *tre* dimensioni che l'insegnante ha la possibilità di trasformare il parlare in un parlare consapevole, intenzionale, orientato ad ampliare le opportunità partecipative, discorsive e dunque la "qualità" del discorso.
Saranno pertanto illustrati anche alcuni comportamenti verbali dell'insegnante che paiono maggiormente orientati a favorire quelle condizioni che le ricerche di stampo socio-costruttivista indicano come auspicabili per favorire i processi di sviluppo e apprendimento dei bambini. Questi comportamenti saranno poi ripresi come "criteri guida" per l'analisi degli eventi discorsivi osservati nelle scuole dell'infanzia coinvolte nella ricerca di cui si darà conto nel dettaglio negli ultimi capitoli della tesi.

2.2 Asimmetria, direttività e controllo come risorsa e responsabilità educativa

Le interazioni e le relazioni tra adulti e bambini e dunque anche tra l'insegnante e i bambini sono caratterizzate da una natura tipicamente asimmetrica o complementare.[56] Nonostante si realizzino continuamente scambi bidirezionali tra le due parti, che si influenzano a vicenda, l'insegnante si trova in una posizione inevitabilmente dominante, preminente, superiore (one-up), mentre i bambini in una posizione subordinata, secondaria, inferiore (one down). *"Al di là della specificità di ciascuna relazione con i diversi adulti significativi, tutte le interazioni/relazioni che un bambino instaura con un adulto nel corso del suo sviluppo si caratterizzano costituzionalmente come asimmetriche"* (Belacchi, Gobbo, 2004, p.185).
Tale asimmetria si basa sulle differenze che intercorrono tra adulto e bambino: il primo, che nel caso della scuola dell'infanzia è l'insegnante, si trova in una posizione dominante rispetto al bambino, in funzione di una differenza di età, ruolo e autorità, ma anche, soprattutto con i bambini più piccoli, in funzione *"della qualità e quantità delle conoscenze sul mondo che i partner assumono e condividono uno con l'altro"* (Camaioni, 1978, p. 214; Belacchi, Gobbo, 2004, p.186). Da questo punto di vista nell'interazione adulto-bambino vi è, da una parte, *"un soggetto che possiede una vasta serie di conoscenze relative a oggetti, eventi, persone, ecc., e conosce i modi migliori per esprimerle, dall'altra ve ne è un altro che – specie ai livelli più bassi di età - è*

[56] Per una definizione e descrizione delle interazioni e relazioni simmetriche e asimmetriche o complementari Cfr. cap. 1, nota 4.

dotato di proprie potenzialità e di capacità autonome di apprendimento, ma non è ancora in possesso di quel bagaglio complesso di nozioni, di regole di comportamento e di interpretazione della realtà circostante, necessario per adeguarsi ad essa e comprenderla" (Benelli, 1990, p.164).

L'asimmetria si rispecchia, si riproduce e si costruisce a livello dell'interazione verbale, facendo sì che adulti e bambini, in particolare all'interno di situazioni istituzionali, non abbiano gli stessi diritti e doveri comunicativi, ma si differenzino *"per un accesso diseguale ai poteri di gestione dell'interazione"* (Orletti, 2000, p.12), in cui è l'insegnante ad avere i maggiori.

Ciò anche se, come mostrano alcune ricerche svolte in una prospettiva etnometodologica, l'autorità dell'adulto non è da considerarsi come scontata ed esercitata unilateralmente, poiché per essere tale richiede la "collaborazione" dei più piccoli, che contribuiscono a creare l'ordine imposto dall'insegnante, comportandosi in modo da permettergli l'esercizio di tale "potere", che in classe è *"costruito dagli alunni, che devono cooperare per sostenerlo"* (Fele, Paoletti, 2003; Selleri, 2004).

Il fenomeno dell'asimmetria interazionale, come ben evidenzia Orletti (2000), è complesso e sfaccettato e coinvolge diversi aspetti della struttura interazionale, che presenta caratteristiche diverse rispetto a quelle proprie della *"conversazione ordinaria"*, che può essere considerata "il *modello di base dell'interazione verbale"* (Orletti, 2000, p.12).

Gli studi sull'interazione verbale in classe (riferiti dunque prevalentemente a istituzioni scolastiche) hanno evidenziato che tale caratteristica incide in modo invasivo sull'organizzazione sequenziale dell'interazione tra insegnante e alunni, determinando un tipo di asimmetria difficilmente riscontrabile in altre situazioni interattive, della quale gli studi sulla conversazione trovano un parallelo solo negli scambi verbali che caratterizzano la "seduta terapeutica" e "l'interrogazione in tribunale".

Già i lavori pioneristici di Sinclair e Couthard (1975) hanno mostrato come l'asimmetria connoti l'interazione verbale in classe su più livelli: sul piano *interattivo,* che vede l'insegnante il protagonista indiscusso nell'assegnare i turni di parola[57] e controllare l'organizzazione sequenziale[58] del discorso; sul piano *semantico*, poiché è l'insegnante che di solito sceglie i temi da trattare e ne orienta lo sviluppo, controllando gli argomenti e avendo la possibilità di far prevalere il proprio punto di vista; e infine sul piano *strategico*, poiché è di nuovo l'insegnante a

[57] Il turno negli studi sulla conversazione e il discorso è considerato una "unità osservativa" che corrisponde a tutto il discorso che il parlante pronuncia di seguito. I suoi confini naturali sono dunque la fine del turno precedente e l'inizio del turno successivo, realizzati da parlanti diversi (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.39).

[58] I turni, che presi singolarmente non sono sufficienti per comprendere ciò che acacde nell'interazione sono organizzati in sequenze, formate da turni collegati tra loro, sulla base delle quali i singoli turni pososno essere compresi e quindi svolgere l'azione sociale per cui sono pronunciati (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.53).

esercitare il controllo sulle mosse[59] possibili agli alunni, avendo la possibilità di incidere sui risultati globali finali dell'interazione.

Il livello interattivo e quello strategico determinano l'organizzazione sequenziale dell'interazione, cioè il modo in cui si sviluppa l'alternanza dei turni e la loro natura, mentre il piano semantico costituisce il contenuto del discorso, ciò che viene detto. L'insegnante, avendo la leadership dell'interazione, ne manifesta la regia a tutti questi livelli, che sono tra loro strettamente intrecciati e interconnessi. È l'insegnante che tende ad avviare e chiudere l'interazione, che assegna i turni di parola e controlla la loro ampiezza (Mehan 1979; Orletti, 1983; Berruto et al. 1983). Nel farlo esercita un controllo anche sulle mosse permesse e proibite ai bambini, determinando in tal modo anche l'andamento tematico del discorso. Introduce infatti i temi di discussione, avviandoli nel primo turno e controllandone lo sviluppo attraverso la successiva assegnazione del diritto di parola, poiché selezionando un determinato parlante o permettendogli una determinata mossa, stabilisce anche, più o meno consapevolmente e intenzionalmente, ciò che può essere detto e ciò che è pertinente al discorso in atto. Anche quando ai bambini è permesso auto-selezionarsi per parlare, senza che i loro turni siano rigidamente controllati dall'adulto, quest'ultimo mantiene comunque la regia dell'interazione e dei suoi contenuti semantici, portando alla conclusione alcuni temi, enfatizzandone altri o introducendone di nuovi, stabilendo quali sono i contributi pertinenti (ratificandoli come tali) e ristabilendo il focus su un tema dopo eventuali digressioni. Nel fare tutto questo, inoltre, le modalità di costruire le interazioni verbali trasmettono implicitamente idee sullo statuto del sapere e della conoscenza (ad es. un'idea di sapere che può essere co-costruito e messo in discussione oppure di una conoscenza che rappresenta la verità imposta dall'adulto) e sui ruoli dei soggetti coinvolti (ad es. un ruolo più o meno attivo e partecipativo dei bambini).

Le modalità di gestire l'interazione a tutti questi livelli, come sarà approfondito nei paragrafi successivi, permette di costruire differenti contesti e opportunità discorsive, articolate su una relazione insegnante-bambini regolata da una serie di norme negoziabili in modo diretto o indiretto, che costituiscono quello che viene chiamato "contratto didattico", la cui funzione è quella *"definire le coordinate entro le quali i partner possono interagire allo scopo di organizzare e orientare le loro azioni e di focalizzare la loro attenzione su certe caratteristiche della situazione rispetto ad altre"* (Carugati, Selleri, 2001, p.103).

[59] Per *mossa* in analisi della conversazione si intende l'intervento che realizza azioni in grado di controllare l'andamento della conversazione perché vincola in misura più o meno forte la mossa dell'interlocutore che realizza il turno successivo.

Il rischio, rilevato dagli studi sull'interazione verbale tra insegnanti e bambini soprattutto in contesti scolastici, è che la costitutiva asimmetria della relazione, costruita nell'interazione stessa, dia origine a situazioni interattive in cui il potere e il controllo esercitato dall'adulto diano ai bambini poco spazio di partecipazione reale ed autentica. Ciò si scontra con le idee che guidano un approccio socio-costruttivista ai processi di crescita e apprendimento, che indicano invece l'opportunità di creare e promuovere contesti di sviluppo in cui i bambini possano essere protagonisti attivi e partecipi dei processi di crescita che li vedono coinvolti, in cui abbiano la possibilità di esprimere il proprio punto di vista e confrontarlo con altri, di vedere riconosciuta la propria prospettiva, di partecipare alla costruzione dell'interazione.

Gli studi sull'interazione verbale in classe hanno invece messo in luce come l'insegnante, esercitando il proprio potere ai diversi livelli dell'interazione limiti spesso in modo decisivo la libertà di partecipazione ed espressione da parte degli alunni che si devono adattare al punto di vista dell'adulto e alle sue aspettative, anche in situazioni in cui le intenzioni dell'insegnante sono diverse e "democratiche", o i temi del discorso esplicitamente "liberi" o personali.

Alcuni di questi studi accomunano implicitamente le caratteristiche del comportamento verbale degli insegnanti rilevate nella scuola ai contesti prescolari, attribuendo tale tipo di ruolo anche alle insegnnati della scuola dell'infanzia, anche se in realtà nella maggior parte dei casi siano riportati prevalentemente dati raccolti in contesti scolari (Ad esempio Orsolini, 1988; Pontecorvo et al, 1991; Zuccherini, 1991; Selleri, 2004; Molinari 2010). Il ruolo dell'insegnante per alcuni versi può essere considerato simile, ma il diverso contesto e le differenti routine che lo caratterizzano, che non prevedono ad esempio lezioni e interrogazioni, potrebbero lasciare spazio per modalità meno direttive, più democratiche e partecipative. Le scuole e la didattica reggiana,[60] ad esempio, lasciano trasparire modelli di interazione verbale e di discussione orientati alla partecipazione e allo scambio, sebbene siano relativamente pochi gli studi esplicitamente rivolti a raccogliere ed analizzare dati discorsivi in questo senso.

Rilevanti appaio invece alcune richerche svolte in altri Paesi che hanno mostrato come anche nei servizi prescolari le interazioni discorsive siano caratterizzate dalla predominanza dell'insegnante e da un ruolo passivo dei bambini nella conversazione, anche in situazioni non connesse con "lezioni" o esplicitamente didattiche (es.Cazden, 1985; Hayes, Matusov, 2005; Siraj-Blatchford,

[60] Si fa qui riferimento al "Reggio Approach", cioè al modello pedagogico sviluppato e adottato nei servizi per l'infanzia di Reggio Emilia, ma diffuso in diversi contesti, anche a livello internazionale, basato su presupposti teorici socio-costruttivisti e socio-culturali molto forti, che fonda la sua "pratica educativa" sul coinvolgimento dei bambini in progetti condivisi, le cui documentazioni evidenziano il ruolo della dimensione discorsiva nel sostenere i processi cognitivi ed educativi che li accompagnano, sebbene non vengano messi a tema in tale direzione. Cfr. Edwards C., Gandini L., Forman G., (1993), Filippini T., Vecchi V. (1995).

Manni, 2008). Inoltre, ricerche sulle interazioni tra adulti e bambini piccoli, svolte in Italia, evidenziano che è generalmente sempre l'adulto ad esercitare un ruolo guida nel creare e mantenere il dialogo, non solo quando il bambino non parla ancora, ma anche quando è diventato un interlocutore competente dal punto di vista linguistico. Ad esempio Camaioni (1978) in una ricerca sulla conversazione adulto/bambino e bambino/bambino volta a verificare la differenza strutturale tra i due tipi di interazione lungo la dimensione simmetria/asimmetria, evidenzia come le conversazioni bambino-adulto appaiono strutturate secondo sequenze interazionali piuttosto rigide e ricorrenti, che definiscono un contesto che viene chiamato "situazione pedagogica" (piuttosto che "gioco", come viene chiamato il contesto di conversazione tra pari), in cui l'adulto inizia gli scambi conversazionali per controllare e/o ampliare l'ambito di esperienze e conoscenze possedute dal bambino,[61] oppure il bambino stesso prende tale iniziativa, ma sempre per lo stesso scopo, non accade che gli interlocutori collaborino in un compito comune, realizzando interazioni di tipo simmetrico (come accade tra pari). Ricerche svolte sul linguaggio degli adulti negli asilo nido hanno evidenziato che la struttura della conversazione è dominata dall'adulto, che proprio in quanto tale, anche quando centrato sul bambino, ha più "potere" e fornisce limiti e regole per la costruzione della conversazione stessa, sebbene possa realizzare tale compito attraverso "stili" differenti. È il caso ad esempio dello stile *"programmatico"* e di quello *"contingente"*, rilevati in nidi con diversi orientamenti didattici, in situazioni come l'arrivo, il bagno, il gioco, in cui è stato evidenziato che in entrambi gli stili la struttura dell'interazione è dominata dall'adulto, ma nel secondo stile le educatrici esercitano un minor controllo sugli scambi comunicativi permettendo ai bambini di contribuire più attivamente al dialogo (Zani, Emiliani, 1983). Una situazione simile è stata rilevata in una ricerca sullo stile *"narrativo"* e quello *"dialogato"* nella lettura di storie. In entrambe le situazioni il ruolo dell'adulto rimane dominante, mentre il contributo dei bambini nella ricostruzione della storia dipende dallo stile della narrazione e dallo spazio cha l'adulto lascia ai

[61] In particolare Camaioni individua tre tipi di sequenze interazionali, caratterizzate da un diverso grado di complessità, che sembrano corrispondere a fasi successive di sviluppo del bambino e delle sue competenze conversazionali. Il tipo più primitivo consiste in un'azione del bambino (attività sugli oggetti o richiesta di attenzione non verbale) seguita da un commento dell'adulto. Il secondo tipo di sequenza consiste in un'espressione linguistica del bambino (una richiesta d'attenzione, una dichiarazione o una domanda) seguita da un commento su questa espressione o su una risposta da parte dell'adulto. In entrambe le situazioni è apparentemente il bambino che occupa sempre il primo turno. Tuttavia, se si escludono le situazioni in cui il bambino realizza una richiesta d'attenzione o una domanda, negli altri casi è l'adulto il vero iniziatore dello scambio, che offre al bambino l'opportunità di diventare un partner conversazionale. il terzo tipo di sequenza rintracciabile nei dati consiste invece di tre turni: domanda dell'adulto, risposta del bambino, commento dell'adulto (caratteristico dell'interazione tra insegnante e allievo a scuola, tipico di una situazione pedagogica formale, come evidenziato da Sinclair e Coulthard, 1975). Nei dati della ricerca si trovano pochi esempi di questo tipo, e solo con bambini di 4 anni e l'adulto. Camaioni ipotizza che tale sequenza, ancora poco frequente, diventi in seguito sempre più comune, fino a divenire la sequenza standard dell'interazione bambino-adulto in una situazione formale. (Camaioni, 1978, pp.222-225)

suoi interlocutori (Barbieri, Devescovi, Bonardi, 1983). Ancora, in una ricerca sullo stile *"didattico"* e su quello *"modello-conferma"* nelle situazioni di gioco tra bambini al nido, è stato evidenziato come la variabile costituita dal comportamento verbale (e in questo caso anche non verbale) dell'adulto pesi anche in situazioni di interazionie tra bambini, indicando che uno stile di modello-conferma può avere un effetto positivo sulle capacità e la disponibilità collaborativa dei bambini (Mantovani, 1983).

Tali ricerche mostrano come la questione delle modalità e degli "stili" nella strutturazione degli interventi verbali da parte dell'adulto non sia liquidabile semplicemente con la rilevazione dell'esercizio di un potere direttivo unilaterale, segnalando l'esistenza di modi alternativi di esercitare tale "potere" e la regia dell'interazione da parte dell'adulto.

Del resto, gli stessi studi sull'interazione verbale in classe, che ne hanno documentato la rigidità, hanno mostrato che una rigida asimmetria non è una costante necessaria. Nei contesti scolari è stata per esempio evidenziata da un lato la possibilità di un'attenuazione dell'asimmetria in situazioni interattive non tradizionali, come lavori di gruppo, classi "aperte", ecc., e dall'altro la possibilità che i bambini stessi sfidino tale organizzazione (Berruto et al. 1983), attraverso delle vere e proprie *"insubordinazioni"* cioè *"delle mosse scoperte per circoscrivere o impedire, localmente o globalmente, limitatamente o completamente, l'esercizio del compito di regia"* (Leonardi, Viaro, 1983, p. 15).

La predominanza dell'insegnante si stempera dunque in situazioni scolastiche di tipo "non tradizionale" o meglio sarebbe forse dire che l'insegnante utilizza in questi casi la sua posizione asimmetrica per creare situazioni di scambio e conversazione meno direttive, più circolari e dialogiche.

Diversi approcci hanno messo infatti in luce come, se da una parte il ruolo di regia dell'insegnante sia imprescindibile, dall'altra esso possa essere esercitato in modi differenti. Sono infatti possibili situazioni maggiormente orientate alla simmetria, che possono permettere ai bambini una partecipazione meno rigida e forse più autentica, sebbene ciò possa avere luogo solo grazie a modalità differenti di promuovere e orchestrare l'interazione da parte dell'adulto, che mantiene comunque la responsabilità della strutturazione della situazione discorsiva, ma utilizza la sua posizione di "potere" per creare contesti di interazione verbale più flessibili e partecipativi, infatti: *"non c'è bidirezionalità effettiva, se non nei limiti in cui la sua attuazione è permessa e dominata dall'insegnante"* (Berruto et al., 1983, p.178).

Una prospettiva di riflessione interessante a questo proposito, relativa al contesto della scuola dell'infanzia, è quella offerta da Ezio Compagnoni (1987; Compagnoni, Zirilli, 1989) che,

utilizzando il costrutto dell'asimmetria ha realizzato alcune ricerche sulla comunicazione e il linguaggio nella scuola dell'infanzia volte ad analizzare e descrivere le interrelazioni tra i modelli di relazione che strutturano le situazioni comunicative (che vanno dall'asimmetria alla simmetria)[62] e i processi di formalizzazione delle esperienze nel linguaggio verbale, elaborando un sistema di analisi delle conversazioni tra bambini e tra adulto e bambini che prende in considerazione tre livelli: quello relazionale, quello dei contenuti e quello linguistico.[63]

I risultati delle sue ricerche mostrano che le interazioni tra adulto e bambini sono classificate esclusivamente tra le complementarietà (asimmetria) stabili e che attraverso di esse l'adulto tende a strutturare le situazioni secondo la propria logica razionale, differente da quella del bambino per il rigore con cui viene seguita. Sia nel gioco, che nella conversazione, l'adulto introduce elementi o domande[64] che richiamano relazioni spazio-temporali o rapporti causali, orientando i successivi interventi dei bambini e la trama di successione dei fatti. In questo modo *"l'intervento dell'adulto è in grado di strutturare i contenuti delle esperienze, sia di quelle in atto che di quelle evocate, ad un livello esemplare per il bambino. Sul piano dello sviluppo cognitivo, tali situazioni sono sicuramente fonte di apprendimento. La comunicazione verbale permette l'integrazione delle esperienze vissute dal bambino, attraverso le strutture logiche della cultura in presenza, rappresentata dall'adulto"* (Compagnoni, Zirilli, 1989, p.32).

L'asimmetria è riconosciuta come caratteristica costante della relazione adulto-bambino e non viene interpretata negativamente, ma viene piuttosto evidenziato che è il modo del suo darsi a fare la differenza. Essa può infatti assumere forme diverse, a seconda che sia *rigida* o *flessibile*.

---

[62] A livello relazionale Compagnoni utilizza sei modelli per categorizzare le conversazioni, elaborati appunto sulla base del criterio della simmetria e asimmetria relazionale: simmetria stabile, complementarietà stabile, competizione simmetrica verso la posizione *one-up*, competizione simmetrica verso la posizione *one-down*, competizione asimmetrica verso la pozione *one-up* e la simmetria e competizione asimmetrica verso la posizione *one-down* e la simmetria (Compagnoni, Zirilli, 1989, pp.15-49).

[63] I protocolli raccolti per la ricerca sono stati suddivisi sulla base dell'appartenenza a diversi tipi di teso (dialogici – con preponderanza di gioco imitativo o di ruolo o legati alla prassi di azioni quotidiane - , euristico-immaginativi, narrativi) ed analizzati sul piano comunicativo attraverso i modelli relazionali e della buona comunicazione (chiarezza, continuità tematica, impegno comunicativo, clima relazionale, accordo/disaccordo, intensità emotiva, qualità di relazione, punteggiatura del discorso: chi parla a chi), e sul piano linguistico descrivendo e quantificando: il numero di frasi semplici e complesse; i deittici spaziali, temporali, pronominali; le abilità discorsive messe in atto dai bambini.
Viene inoltre evidenziato come non sia il contenuto della comunicazione che genera la caduta del discorso, bensì la non condivisione delle regole di relazione, che possono essere eluse attraverso le seguenti strategie manipolatorie: "evasione" (l'inserimento improvviso di un cambiamento tematico da parte di un interlocutore senza che sia preso in considerazione quanto è stato detto in precedenza), "gioco di prestigio" (il far sembrare vero ciò che non lo è tramite l'utilizzo di un frammento del discorso di un compagno), "squalifica di *status*")quando l'interlocutore, invece di rispondere in conformità all'ultimo messaggio inviato, lo ignora e preferisce esprimere un giudizio riduttivo sulla personalità di chi ha parlato), "domande ridondanti" (domande ripetute che appaiono inutili e banali e conducono ad una squalifica dell'interlocutore) (Compagnoni, 1987, Compagnoni, Zirilli 1989).

[64] In particolare, nel corso di situazioni di conversazione a sfondo narrativo, sono state individuate diverse tipologie di domande, sulla base della loro funzione comunicativa: aperte e problematizzanti, contenenti ipotesi da confermare, contenenti un complemento o una soluzione, di cambio argomento, di sviluppo argomento, di esplicitazione, di gesti, di mimiche, commenti che si concludono con una domanda (Compagnoni, Zirilli, 1989, pp.31-32).

La prima è basata su una comunicazione lineare, tipica del "modello scolastico", con la preoccupazione per il "programma" e per il controllo del "sapere", propria di un modello educativo della scuola come luogo preposto alla trasmissione di conoscenze possedute dall'adulto; la seconda è invece basata su una comunicazione circolare nella quale l'adulto prende in considerazione la prospettiva del bambino, anziché dirigere l'interazione solo secondo la propria e propone una suola come ambiente di crescita per il bambino attraverso l'elaborazione di conoscenze. La circolarità della comunicazione, assunta come caratteristica costante della comunicazione umana, viene allora interpretata come aspetto da utilizzare consapevolmente in funzione di una "buona comunicazione".

Viene inoltre rilevata l'importanza che l'asimmetria, all'interno di una comunicazione circolare, si sviluppi in modo stabile e fluido, in quanto non sono la simmetria o la complementarietà in sé a rendere una relazione produttiva sul piano pedagogico-didattico, quanto la possibilità di condividerne la definizione affinché l'interazione verbale possa occuparsi del piano del "contenuto" piuttosto che discutere il piano "relazionale": *"La chiarificazione di una relazione condivisa tra i partecipanti è la base per procedere all'esplorazione di un'esperienza, attraverso una successione di messaggi di analisi e formalizzazione della stessa. I partecipanti collaborano, dunque, all'elaborazione dei contenuti di significato di un'esperienza, attraverso il linguaggio verbale. […] Se contrariamente la disputa di relazione ha il sopravvento, due parlanti possono condurre un'esperienza comune esclusivamente come ricerca di un possibile equilibrio che permetta di iniziare un processo di apprendimento (gioco, esplorazione, lavoro), ma la comunicazione verbale può inaridirsi o interrompersi precocemente riducendo, per i parlanti, l'ampiezza di un processo conoscitivo esterno alla problematica della relazione interpersonale"* (Compagnoni, 1987, p.23).

Come evidenziato nel primo capitolo in riferimento alla produttività del conflitto socio-cognitivo,[65] esso può permettere la progressione del ragionamento e della discussione e dunque l'apprendimento se il conflitto tra i partecipanti viene mantenuto a livello del contenuto e non si sposta sul piano della relazione, traducendosi in una lotta per il potere o con la resa al punto di vista di chi, nell'interazione, gode di una maggiore popolarità.

Il ruolo dell'insegnante deve essere allora quello di aver sempre bene in mente i due piani della comunicazione, non tanto per evitare sempre e comunque conflitti e dispute sul piano relazionale, che permettono ai bambini di esercitare ed acquisire competenze sociali e

[65] Cfr. cap. 1 par. 1.8.

comunicative, quanto per poter distinguere i due aspetti, sempre intrecciati, e aiutare i bambini a discuterli in modo appropriato, senza sovrapporli e confonderli.

In definitiva è possibile allora evidenziare che la complementarietà flessibile, quando è stabile, *"consente al bambino di elaborare l'esperienza che sta vivendo e di trasformarla in conoscenza, con risultati che non solo "rafforzano il programma", ma ne vanno ben al di là. È questa la relazione che favorisce la comunicazione linguistica di ricordi, narrazioni, invenzioni (le famose "bugie"), analogie, descrizioni"* (Zuccherini, 1991, p.14).

L'asimmetria non è dunque di per sé una caratteristica negativa, anzi, oltre a costituire *"una caratteristica intrinseca della comunicazione in classe"* (Molinari, 2010, p.44), in una certa misura inevitabile, è in un certo senso anche funzionale alla comunicazione didattica ed educativa in quanto tale. Ribaltaltando la prospettiva si potrebbe infatti osservare che l'asimmetria *"non ha le sue uniche ragioni, in effetti, né nelle condizioni istituzionali legate all'ambiente scuola, né nella forte sproporzione di fatto sempre esistente fra la capacità linguistica dell'insegnante (in tutti i sensi: conoscenza del vocabolario, fluenza sintattica, appropriatezza situazionale, quantità di funzioni padroneggiate) e quella dell'allievo: ma proprio, in parte, nella necessità che il ruolo dell'educatore coincida con un indiscutibile* leaderismo *e con l'allocazione del governo non solo dei contenuti generali ma della condotta stessa dell'interazione"* (Berruto, Finelli, Miletto, 1983, p.178).

Tuttavia, proprio grazie alla differenza di ruolo e di "potere" che caratterizza l'interazione, l'asimmetria può essere agita in modi differenti, con differenti "stili" e utilizzata per costruire differenti contesti di interazione verbale, anche più flessibili rispetto al modello rigidamente lineare solitamente prevalente nei contesti "tradizionali". Il rischio è infatti che la situazione scolastica rimanga una situazione formale, in cui esiste una gamma ristretta e predefinita di comportamenti prestabiliti ed attesi, con una forte rigidità nella creazione del gruppo classe e l'istaurarsi di possibili stereotipi da parte dell'insgenante verso gli allievi (Berruto, Finelli, Miletto, p.179). La comunicazione asimmetrica ha importanti vantaggi *"circa un'efficace interazione didattica: l'importante è esserne consci, e realizzarla senza autoritarismi repressivi"* (Berruto, Finelli, Miletto, p.179).

La posizione dell'insegnante, in quanto adulto con compiti educativi, istituzionalmente attribuitegli dalla scuola e dalla società, oltre ad essere inevitabile, qualcosa da cui non è possibile abdicare, è anche quello che in qualche modo permette all'esperienza educativa stessa di realizzarsi, permettendo la creazione di occasioni educative di apprendimento, crescita e sviluppo, di cui l'insegnante mantiene la responsabilità, anche in merito alle modalità del suo

darsi. Come esplicita Selleri *"la qualità dell'asimmetria tra insegnanti e alunni e la nozione di controllo sono elementi indispensabili per realizzare una 'Zona di Sviluppo Prossimale'. Come il pensiero ha origine nelle relazioni sociali, anche la capacità di autocontrollo ha inizialmente bisogno di qualcuno che svolga questa funzione dall'esterno; quando questo processo si è realizzato, è l'adulto che dovrebbe metaforicamente 'fare un passo indietro', per consentire che si crei nuovamente una situazione in cui la differenza tra l'esperto e il meno esperto sia fonte di progresso. Quindi l'asimmetria diventa un limite solo quando rimane l'unica relazione sperimentata tra alunni e insegnanti"* (Selleri, 2004, p.41).

È proprio attraverso questa asimmetria che l'adulto svolge un ruolo cruciale nella costruzione del Sé e della mente del bambino (Ugazio, 1996, pp.29-31). È la disparità di ruolo e conoscenze che permette all'insegnante di svolgere quella funzione "tutoria" che agisce nella zona di sviluppo prossimale, che consente al bambino da un lato di mettere in atto comportamenti competenti prima di quando sarebbe in grado di farlo da solo e dall'altro di fare in questo modo un passo avanti nello sviluppo, appropriandosi delle abilità e conoscenze in tal modo acquisite. Anche rispetto alla costruzione dei significati l'adulto, creando dei contesti conversazionali provvisti di significato, agisce come "impalcatura semantica" all'interno della quale il bambino sviluppa i propri processi di costruzione e decostruzione del significato (Ugazio, 1996, p.31).

Ciò vale ancor di più nell'interazione con i bambini più piccoli della scuola dell'infanzia, i quali stanno sviluppando le loro competenze comunicative e relazionali ed hanno bisogno da una lato della guida dell'adulto e dall'altro di potersi sperimentare in prima persona e in modo autentico nell'interazione.

La possibilità che si instauri e si mantenga una conversazione dotata di senso tra patner con differenti competente comunicative come un adulto e un bambino piccolo ha come esigenza primaria lo stabilirsi una forma di *intersoggettività* [66], che comprende la possibilità di condividere parte delle conoscenze sull'oggetto degli scambi*. "Ciò impone al partner più abile, l'adulto, si adattarsi all'interlocutore tramite l'esercizio di due funzioni sempre interagenti tra loro: a) il controllo delle conoscenze del bambino in un dato momento; b) il possibilile incremento della loro quantità e della loro organizzazione. Ne deriva che in situazioni di questa natura – qualunque sia il loro livello di strutturazione – l'adulto mantiene sempre un ruolo di guida sia nel senso che ai suoi contributi è dovuto il superamento di eventuali dfficoltà, errori o interruzioni dell'attività in corso, sia nel senso che la sua maggiore competenza gli permette interventi adeguati a favorire il prolungamento di interazioni altrimenti destinate ad una rapida estinzione"* (Barbieri, Devescovi,

[66] Cfr. cap. 1.

Bonardi, 1983, p.134).[67] Questo compito dell'adulto varia naturalmente a seconda dell'età e delle competenze dei bambini che ha di fronte, ma rimane fondamentale nel garantire la comprensione della conversazione da parte di bambini che, sebbene possano essere abili comunicatori, stanno ancora apprendendo e consolidando tali abilità e hanno meno conoscenze sul mondo rispetto agli adulti. Il loro "direttivo" dell'insegnante rimane dunque un apsetto fondamentale, sebbene calibrabile sulle diverse situazioni.

Utilizzando il paradigma della direttività uno studio realizzato in Canada (Girolametto et. al, 2000) all'interno di servizi prescolari (sia day-care che preschool) ha ad esempio evidenziato che le correlazioni tra diversi tipi di direttività nel linguaggio dell'insegnante[68] e la produzione linguistica dei bambini indicano che il controllo del comportamento e della presa di turno da parte dell'adulto sono associati con livelli più bassi di produttività da parte dei bambini, mentre il controllo della conversazione è associato ai più alti livelli di produttività. Lo studio ha indicato che il tipo di contesto (lettura del libro o manipolazione plastilina) è un mediatore importante della direttività dell'insegnante e diversi tipi di direttività hanno effetti diversi sulla produzione linguistica dei bambini.

Ciò indica innanzitutto che il ruolo direttivo dell'insegnante non è rigidamente giocato in modo indifferenziato rispetto alle diverse situazioni di interazione, lasciando aperta la possibilità alla sperimentazione da parte del bambino di una molteplicità di modalità interattive. Inoltre evidenzia come il comportamento verbale direttivo dell'adulto possa rappresentare un supporto e uno stimolo all'espressione linguistica e alla partecipazione dei bambini, a patto che sia realizzato attraverso comportamenti verbali che, nel dirigere la conversazione, la aprano al punto di vista dei bambini e ne sollecitino la partecipazione. Il potere dell'adulto può essere utilizzato per costruire e promuovere modalità di interazione verbale meno direttive e maggiormente orientate verso la partecipazione, l'orizzontalità, la simmetria, la circolarità, la co-costruzione intersoggettiva dei significati che sembrano facilitare i processi di crescita, apprendimento e sviluppo dei bambini, sia per quanto riguarda le competenze comunicative e linguistiche che l'esercizio delle abilità sociali e cognitive. È necessario in questa direzione avere

[67] Le autrici fanno riferiemnto a questo proposito ai lavori di Brown, 1980; Wood, 1980; Kaye, Chorney, 1980.

[68] Lo studio ha esplorato cinque diverse tipologie di direttività conversazionale, riprendendo ed ampliando la categorizzazione proposta da Tannock (1988) in uno studio sul comportamento verbale dei genitori rivolto ai bambini piccoli. Lo studioso aveva infatti analizzato tre tipi di direttività: controllo della risposta (riferito all'uso da parte dell'insegnante di comandi, di domande-test e domande a risposta si/no al fine di sollecitare nel bambino una determinata risposta verbale, azione o comportamento), controllo della tematica (riferito al fatto che è l'adulto a scegliere il tema del discorso o l'oggetto dell'azione, verso il quale indirizza l'attenzione dei bambini), controllo della presa di turno (riferito al fatto che è l'insegnante ad avere il maggior numero di turni nella conversazione). A queste tipologie Girolametto e colleghi ne aggiungono altre due: controllo del comportamento (riferito alle strategie per controllare il gruppo garantendo tranquillità e coesione) e controllo della conversazione (che include domande aperte, domande di chiarificazione, wh questionecc.).

ben chiaro, come sottolinea Molinari, che: *"Occorre innanzitutto superare l'idea che l'insegnamento interattivo in classe possa costituire di per sé una modalità che favorisce i processi di apprendimento […] infatti, la pratica dell'insegnamento è per definizione interattiva, in quanto si basa su una serie di scambi, per la maggior parte verbali, fra insegnanti e alunni oppure fra gli alunni tra di loro e ciò non offre necessariamente garanzie sull'efficacia dell'insegnamento"* (Molinari, 2010, p.44).

È la modalità in cui questa interazione si realizza a dar luogo a contesti di parola e dunque di crescita e socializzazione differenti. È il modo in cui l'insegnante utilizza il suo "potere interattivo" che offre la possibilità di costruire situazioni di apprendimento diversificate, nelle quali viene lasciato maggiore o minore spazio di partecipazione ai bambini.

Diversi studi e riflessioni sulle interazioni verbali in classe partono dal presupposto che sia necessario costruire interazioni verbali "meno asimmetriche" e direttive, dunque maggiormente orientate a un equilibrio di "potere", in cui i bambini siano legittimati a prendere la parola, esprimere il loro punto di vista, partecipare.

Alcuni studi sull'interazione verbale mettono in evidenza l'efficacia dal punto di vista dell'apprendimento e dello sviluppo di forme di interazione meno asimmetriche e direttive, sebbene evidenzino che anche in queste situazioni la guida e la regia dell'adulto sia necessaria. Mettono inoltre in luce che anche situazioni di interazione molto direttive e asimmetriche sono in un certo senso funzionali ai processi di crescita e apprendimento, a patto naturalmente che non siano le uniche modalità sperimentate dal bambino. La tendenza verso la promozione e la maggiore efficacia di queste situazioni discorsive è evidenziata da diversi ricercatori sebbene venga nominata in modi differenti. Come visto in precedenza, ad esempio, Compagnoni rimanendo all'interno del paradigma dell'asimmetria, parla i asimmetria stabile e circolare.

Nel contesto italiano i primi esempi che vanno nella direzione di approfondire e promuovere modelli alternativi all'asimmetria e alla direttività tradizionali possono essere rintracciati nei lavori di Lucia Lumbelli (1981, 1982) e in quelli del gruppo di ricerca di Clotilde Potecorvo (1991). I primi identificano nei comportamenti di rispecchiamento da parte dell'insegnante modalità "non direttive" di condurre le interazioni verbali con i bambini, anche all'interno di scuole dell'infanzia, modalità considerate in grado di incoraggiare e favorire l'espressione e la partecipazione autentica dei bambini al discorso.[69] Le ricerche e gli studi di Pontecorvo e del suo gruppo di collaboratrici (1991), indicano la possibilità di modificare il "modello naturale" di interazione in classe, con le sue abituali regole, in favore della promozione di occasioni di

[69] Cfr par. 2.4.2.

"discussione", quale pratica "cognitivamente produttiva", che introduce la possibilità di ricomprendere i diversi punti di vista dei partecipanti, condividerli, confrontarli e negoziarli, utilizzando regole di partecipazione al discorso, di gestione dei turni e delle mosse conversazionali che favoriscano l'esplicitazione di tali punti di vista, la loro chiarificazione ed argomentazione.[70]

Più recentemente Molinari (2010, pp.23-24) fa riferimento a tale aspetto riprendendo la differenza sviluppata da Bachtin (1981) fra discorso monologico e dialogico. Si tratta di due forme di discorso che si differenziano per il grado di apertura alla controargomentazione e dunque per il loro diverso grado di responsività alla prospettiva dell'altro. Il discorso monologico si basa sull'assunto che esiste solo una prospettiva valida e giusta, nel nostro caso quella dell'insegnante, rispetto alla quale non sono previste aggiunte e contraddizioni. Chi parla richiede accettazione e comprensione di quello che sta dicendo e non si aspetta repliche. Nel discorso dialogico invece il parlante invita e sollecita l'interlocutore a esprimere la propria posizione, per approfondire, contrastare, estendere quella di chi parla. Questa prospettiva prevede infatti che possano esistere posizioni diverse e che valga la pena prenderle in considerazione, approfondirle, discuterle.

La psicologia dell'educazione (Wells, 2007) ha ripreso questa distinzione indicando nella tendenza degli insegnanti a impartire conoscenza una forma monologica di discorso, che si è spesso comunque rivelata utile e necessaria per trasmettere conoscenze e informazioni agli allievi, ma non sufficiente. Tomasello (1999) sostiene a proposito che forme di istruzione monologiche possono avere un 'effetto cremagliera', possono cioè prevenire lo scivolamento all'indietro, ma non garantire il progresso, che dipende invece da processi creativi che coinvolgono individui e gruppi nell'invenzione e nel miglioramento degli strumenti culturali, strettamente connesse ai processi di motivazione e partecipazione indispensabili per l'apprendimento .

Riprendendo Lotman (1988) Molinari sostiene questa prospettiva, evidenziando come il discorso monologico possa svolgere la funzione di trasmettere i significati culturali, preservando continuità e stabilità di credenze e valori di una cultura, creando una "memoria comune". Ma

[70] Le condizioni specifiche indicate da Pontecorvo sono: *"a) un'esperienza comune, preliminare alla discussione, tale però da non comportare un'unica 'lettura' o soluzione; b) un discorso che rielabora l'esperienza compiuta e che si struttura come situazione di* problem solving *collettivo, in cui sia possibile negoziare significati, condividere e confrontare differenti soluzioni o interpretazioni di uno stesso materiale (ad esempio, un testo scritto) o di una stessa esperienza (ad esempio, un'osservazione o un 'esperimento' scientifico); c) un cambiamento delle usuali regole di partecipazione al discorso scolastico; i turni di discorso non debbono essere controllati dall'insegnante; le 'usuali' domande dell'insegnante sono in parte sostituite da riprese o rispecchiamenti degli interventi degli allievi, da richieste di spiegazione e da interventi che sottolineano un'eventuale discordanza di posizioni"* (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991, p.76).

che questo non è sufficiente, poiché una pratica didattica fondata solo sul monologismo rende faticoso l'apprendimento e maggiormente orientato agli scopi dell'insegnante piuttosto che alla possibilità di acquisizione di conoscenze da parte degli alunni. Il discorso dialogico può essere invece "strumento per pensare", luogo per generare nuovi significati, fornendo in classe lo spazio necessario per l'articolarsi di molteplici voci e sfidando le relazioni di potere asimmetriche, facendo degli alunni fonti potenziali di conoscenza e di nuovi punti di vista da approfondire. *"Le situazioni di apprendimento che si fondano sulla dialogicità danno così vita a numerose possibilità di trasformare dinamicamente le conoscenze attraverso le interazioni,[…] [prevedendo] un ruolo attivo del discente nello sviluppare un processo di scambio dialogico ed enfatizza[ndo] la natura intersoggettiva del linguaggio come sistema sociale"* (Molinari, 2010, p.24).

In una classe e forse ancora di più in una sezione di scuola dell'infanzia, si possono rintracciare entrambi i modelli e gradualità intermedie di essi. Come la stessa Molinari evidenzia si possono trovare forme di discorso monologiche, rigidamente controllate, nelle quali l'insegnante segue in modo strutturato determinati script, come l'interrogazione, la lezione realizzata con la classica sequenza a tripletta, l'interazione articolata sulla base di domande delle quali si conosce già la risposta. Ma si possono all'opposto trovare forme di discorso molto più aperte e dialogiche, costituite da sequenze di scambi spontanei e non prevedibili tra i pari e gli insegnanti, in cui i bambini espandono o modificano i contribuiti che via via emergono.

La responsabilità circa la possibilià che i bambini possano sperimentare tali situazioni e le loro sfumature intermedie dipende comunque sempre da come l'adulto, in quanto interlocutore con maggiore potere conversazionale e relazionale, agisce nell'interazione verbale con i bambini, cosa permette e cosa proibisce od ostacola, sebbene il risultato non dipenda solo dal suo comportamento ma sia costruito nell'interazione con i bambini.

In conclusione possiamo dunque evidenziare come l'intrinseca asimmetria che caratterizza l'interazione verbale tra insegnante e bambini e la loro relazione, che viene costruita attraverso l'interazione verbale stessa, è l'elemento che permette all'adulto di esercitare il suo ruolo educativo, di insegnamento e supporto (scaffolding) e che gli restituisce la responsabilità dei modi del suo realizzarsi nell'interazione discorsiva, perché, proprio in virtù della posizione che occupa, è l'insegnante a determinare in larga parte, sebbene non esclusivamente, la "qualità" dell'interazione verbale stessa.

Dove la "qualità", intesa come insieme di proprietà, non è determinata dall'applicazione di semplici regole e strategie, ma da un complesso di elementi che agiscono a diversi livelli

dell'interazione e dell'organizzazione del contesto e rispetto ai quali le insegnanti dovrebbero acquisire una certa competenza per poterli utilizzare intenzionalmente nella costruzione dei contesti di parola insieme ai bambini.

Nella riflessione circa la possibilità di costruire contesti di parola meno simmetrici, o in cui l'asimmetria sia utilizzata per offrire situazioni di interazione più flessibili e circolari, meno direttive e maggiormente dialogiche è importante tenere in considerazione che la questione è più complessa di quanto possa apparire poichè, come illustrano ampiamente Fele e Paoletti (2003), se *"Il modello dell'interazione in classe che viene delineato dalla letteratura è quello di un sistema asimmetrico di allocazione dei diritti e dei doveri conversazionali, in cui una figura guida esercita fondamentalmente delle prerogative rispetto agli altri parlanti: sceglie il parlante successivo, sceglie l'organizzazione tematica del discorso, ne definisce la durata, ecc. In realtà l'insegnante è costantemente impegnato a trovare un difficile equilibrio tra due esigenze contrapposte: quello di mantenere il controllo e l'ordinato svolgimento delle attività e quella di sollecitare la partecipazione e lo sviluppo dell'autonomia degli alunni"* (Fele, Paoletti, 2003, p.76).

Nell'esercizio del suo ruolo l'insegnante si trova necessariamente a dover fare i conti con la necessità da un lato di promuovere dialogicità, circolarità e dunque partecipazione ma nel farlo può scontrarsi con l'altrettano necessaria esigenza di garantire coerenza al discorso, dunque in qualche modo orientarlo perchè abbia un senso e sia anche funzionale agli obiettivi didattici ed educativi.

Nei prossimi paragrafi, dopo aver illustrato le caratteristiche della struttura "a tripletta", identificata come la forma tipica dell'interazione verbale in classe, verranno illustrati in maggior dettaglio i diversi livelli di interazione verbale che le ricerche sull'interazione verbale in classe hanno individuato come determinanti nella creazione delle interazioni stesse e delle loro qualità, mostrando più in dettaglio gli effetti che il ruolo di regia dell'adulto può avere su tali interazioni discorsive.

2.2.1 La sequenza base del processo di insegnamento: la tripletta conversazionale

Le ricerche sulle interazioni verbali in classe, come abbiamo precedentemente illustrato, mettono in evidenza come tradizionalmente l'interazione verbale tra l'insegnante e gli alunni sia caratterizzata da un forte controllo da parte dell'adulto e da una rigidità nella conduzione degli scambi, tale per cui l'andamento della conversazione nella sua strutturazione, così come nel suo contenuto, è fortemente determinato dall'insegnante e dal suo punto di vista.

In particolare, fin dalle prime ricerche in questo campo, è stato messo in luce che l'insegnante, contrariamente a quanto avviene nelle conversazioni ordinarie, organizzate sui due turni della coppia adiacente, tende a strutturare l'interazione in una tipica sequenza a tre turni.[71]

Tale strutturazione è stata individuata dalle ricerche pioneristiche di Sinclair e Coulthard (1975) grazie ad un approccio funzionale, interessato all'azione veicolata dalle strutture del discorso, e denominata appunto *tripletta*. Indagando le interazioni verbali tra insegnanti e allievi a scuola, profondamente determinate dall'asimmetria di ruoli, i due autori rilevano e sistematizzano la presenza di un'alternanza ricorrente distribuita su tre turni: l'inizio da parte dell'insegnante (initiation), che in genere è rappresentato da una domanda, la risposta dell'allievo (response), il riscontro esplicito o implicito dell'insegnante articolato in base alla risposta dell'alunno (follow up/feedback). Tale configurazione, nota con la sigla IRF, è presente a tal punto da rendere rilevante la mancanza del terzo elemento, laddove sia assente, implicando in tal caso il giudizio negativo dell'insegnante rispetto alla risposta data dall'alunno e dunque la necessità da parte di quest'ultimo di aggiungere un turno ulteriore.

Lo studio e il riconoscimento di questa struttura dell'interazione verbale a scuola è ancora oggi molto diffuso e la sequenza a tripletta è stata riscontrata con regolarità nelle istituzioni educative di quasi ogni ordine e grado (Wells, 1993), sia nella scuola elementare che nella scuola dell'infanzia, in diversi Paesi e realtà socio-culturali (Orsolini, 1988, p.84; Selleri, 2004, p.66).

In ambito italiano esempi di tale organizzazione sono state riscontrate da Camaioni (1978) in interazioni tra adulti e bambini definte come di "insegnamento" in particolare con bambini dai 4 anni in avanti. Camaioni ipotizza che tale sequenza, ancora poco frequente, diventi in seguito sempre più comune, fino a divenire la sequenza standard dell'interazione bambino-adulto in una situazione formale (Camaioni, 1978, pp.222-225). Wood et al. (1980), analizzando le conversazioni di 24 insegnanti di scuola dell'infanzia trovano che il 57% dei loro enunciati è costituito da domande e da riconoscimenti o valutazioni (ad esempio, "Ah, bene") (cit.in Orsolini, 1988, p.84). Non tutte le ricerche hanno evidenziato la presenza generalizzata di questo modello, data la varietà di situazioni discorsive rilevabili nei contesti (Berruto, Finelli, Miletto, 1983), sebbene alcune ricerche volte a cogliere le differenze socio-culturali nella comunicazione didattica abbiano mostrato che tali peculiari regole comunicative vengono interiorizzate precocemente dai bambini stessi (Mehan, 1979).

[71] Cfr. cap. 1 par.1.2.3 e 1.2.4

Una delle maggiori critiche che è stata fatta alla teorizzazione originaria riguarda il fatto che siano state analizzate situazioni di "lezione", mentre è possibile che in altri contesti tale organizzazione sia meno rigida.

Bisogna tuttavia considerare che l'intento di Sinclair e Coulthard, da essi stessi dichiarato, era quello di individuare una struttura generalizzabile, che potesse andare oltre le infinite variabili che possono determinare la qualità di uno scambio comunicativo che non possono essere controllate rigorosamente (come l'età, le abilità dei soggetti, il numero di partecipanti, il tema trattato, il grado di familiarità, ecc.). Per questo per le loro ricerche gli studiosi scelgono situazioni di insegnamento "frontali", in cui l'insegnante di fronte alla classe "insegna" agli alunni e dunque esprime una situazione con il massimo grado di controllo da parte dell'insegnante sulla struttura del discorso (Sinclair, Coulthard, 1975, p.6). Ciò ha causato loro molte critiche relative al fatto di aver raccolto e analizzato solo situazioni didattiche "trasmissive". La loro scelta, esplicitata, ha permesso però di compiere una semplificazione consapevole e giustificata, che li ha portati all'individuazione di una strutturazione del discorso largamente riconosciuta sia verticalmente, in gradi diversi di istituzioni scolari e anche prescolari, sia orizzontalmente, in diversi Paesi. In questo modo essi hanno realizzato indubbiamente un apporto significativo a livello di metodologia analitica, non solo dicendo molto sulla "lezione frontale", ma circoscrivendo le generalizzazioni sulle modalità in cui si sviluppa il discorso tra insegnante e bambini ai singoli casi presi in considerazione.

Strutture interattive simili, in parte rielaborate, sono state del resto individuate anche in studi successivi, di stampo costruttivista, che inseriscono le strutture comunicative in dinamiche didattiche e di apprendimento più complesse. Mehan (1979) e Cazden (1988), ad esempio, riconoscono la tripletta come sequenza base degli scambi tipici del processo di insegnamento, ma attribuiscono al terzo turno una specifica funzione valutativa, piuttosto che di semplice feedback, apportando una trasformazione alla stessa sigla identificativa, che viene modifcata in IRE (initiation-response-evaluation) (Mehan, 1979). Non si tratta naturalmente di una differenza soltanto terminologica, ma di un'attenzione agli aspetti funzionali dell'uso del linguaggio e ai suoi risvolti educativi e didattici che ha portato allo sviluppo di diverse ricerche, in contesti scolastici differenti, per ordine, grado e situazioni didattiche diversificate. Tali ricerche, evidenziando che gli insegnanti utilizzano in modo preferenziale e quasi spontaneo una sequenza a tre fasi e cercando di comprenderne l'efficacia in termini comunicativi e di apprendimento, interpretano negativamente la presenza pervasiva della sequenza, in virtù del fatto che è caratterizzata da una serie di mosse ricorrenti che tendono a cristallizzare

l'interazione e i ruoli dei partecipanti, inibendo il processo di co-costruzione della conoscenza nei bambini.

La tripletta, sviluppata sulle domande dell'adulto, tenderebbe infatti a limitare la gamma di possibilità di intervento per i bambini, che sembrano avere una partecipazione minore rispetto al primo, con una percentuale significativamente più bassa di tempo per parlare. Mentre l'insegnante occupa gran parte del tempo dell'interazione, ponendo domande e offrendo riscontri alle risposte dei bambini, che possono assumere forme diversificate, sia nei termini di approvazioni o rifiuti espliciti, che chiudono la sequenza interattiva, sia in quelli di ulteriori domande, che rilanciano la partecipazione dei bambini.

Wells (1993, 1999), proponendo una rivisitazione critica delle riflessioni maturate in merito a questo tema, mostra che se da un lato continuano a permanere prospettive che sottolineano come la frequenza d'uso dell'IRF-IRE sia la manifestazione di un controllo eccessivo dell'interazione, che non incoraggia i bambini a partecipare e ad esprimere il loro punto di vista, dall'altro alcuni autori evidenziano che il suo ruolo appare come funzionale al monitoraggio della costruzione degli apprendimenti degli alunni. Il fatto che la comunicazione sia riportata sempre all'insegnante è interpretato in senso positivo, in quanto è l'adulto che ha il compito di guidare gli scambi e di controllare che l'apprendimento proceda nella "giusta direzione", orientandolo verso conoscenze ed esperienze significative. Permangono comunque prospettive che sottolineano come la partecipazione e l'espressione autentica del punto di vista degli alunni possano essere sollecitate tramite strategie alternative, che superino la semplice risposta, prestabilita, a una domanda.

Uscendo dalla dicotomia positivo-negativo, è stato evidenziato come in se stessa, l'organizzazione triadica dell'interazione non possa essere considerata "né buona né cattiva", ma come il suo merito o demerito dipenda dalle finalità con cui viene utilizzata in specifiche occasioni, e dagli obiettivi più grandi di cui tali finalità sono informate (Wells, 1999, p.169). Non è tanto la presenza o l'assenza di triplette a definire la qualità di un ambiente discorsivo, poiché tale contesto è molto complesso, in esso si intrecciano diverse variabili e i suoi esiti dipendono da molteplici fattori legati al modo in cui viene utilizzato il linguaggio. Cazden (1988) ad esempio, mostra che la componente iniziale della sequenza IRE è quasi sempre una domanda ed è una delle prime ad argomentare che una domanda può costruire o interrompere una conversazione e che può essere usata per promuovere l'apprendimento, ma anche per inibirlo.

Wells evidenzia come esistano attività didattiche in cui la sequenza triadica permette di svolgere efficacemente azioni educative finalizzate a specifici obiettivi, propri dell'attività stessa, come

controllare e consolidare conoscenze concettuali, accompagnare gli alunni nell'individuare problemi da risolvere in un esperimento, o aiutarli a rivedere le azioni intraprese per applicare un principio scientifico da verificare nella sua validità. A volte, sostiene l'autore, la co-costruzione della conoscenza è sostenuta e promossa da una comunicazione in cui è più alto il controllo dell'insegnante, mentre in altre situazioni gli interventi ricorrenti dell'insegnante sembrerebbero limitarla (Wells, 1999).

Dunque possiamo dire che non è corretto né auspicabile associare rigidamente la sequenza a *tripletta* con un tipo di situazione discorsiva direttiva e trasmissiva, necessariamente negativa, bensì che è ancora una volta necessario prendere in considerazione il contesto discorsivo, valutare la complessità delle strategie comunicative e delle loro funzioni, analizzando attentamente le mosse di insegnante e bambini e ciò che nella loro interazione producono, rispetto ad una specifica situazione contestuale.

Se prendiamo in considerazione il ruolo di sostegno e supporto (scaffolding) che l'adulto può giocare nell'interazione verbale al fine di favorire lo sviluppo e l'apprendimento non possiamo infatti escludere a priori che una sequenza a tre turni con il feed-back più o meno valutativo dell'insegnante abbia sempre e in ogni situazione di interazione verbale un valore negativo.

In questa prospettiva, richiamando il costrutto della "partecipazione guidata" (Rogoff, 1990) illustrato in precedenza,[72] è possibile evidenziare che la "guida" dell'adulto nei processi delle attività condivise è un aspetto costituivo e imprescindibile. Sono le modalità entro cui tale guida realizza i suoi compiti che possono modificarne realizzazione ed esiti. Alla luce di quanto illustrato, la possibilità che l'intervento dell'adulto sia una guida deriva in larga parte dal fatto che sia questo ad avere il controllo sull'evoluzione degli scambi, potendoli orientare e dirigere, seppure in forme auspicabilmente partecipative, verso quei temi, concetti, problemi, questioni che appare rilevante affrontare, accompagnando i bambini nei processi di costruzione di significato, conoscenze e pensiero agendo nella Zona di Sviluppo Prossimale.

Nei prossimi paragrafi si entrerà in maggiore dettaglio nella descrizione ed analisi delle modalità di costruzione degli scambi discorsivi, dei comportamenti verbali adottabili dall'adulto, delle situazioni interattive che si possono in tal modo costruire e dunque delle opportunità che possono offrire ai bambini. La riflessione sarà articolata sui tre livelli - interattivo, strategico e semantico – già precedentemente indicati, che le ricerche sulle pratiche discorsive in classe, a partire dai lavori di Sinclair e Coulthard (1975), hanno evidenziato come "luoghi" cruciali di

[72] Cfr. cap.1 par.1.7.

esercizio del "potere interattivo" da parte dell'insegnante e dunque da questo consapevolmente orientabili ai fini educativi e didattici.

2.3 Il livello interattivo: assegnazione e alternanza dei turni di parola

Il meccanismo di alternanza e assegnazione dei turni di parola[73] rappresenta un elemento costitutivo dell'interazione verbale, che ne manifesta l'ordine organizzativo (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.39), svolgendo anche una funzione simbolica (Orletti, 2000, p.92), legata al ruolo dei partecipanti e alla natura dell'interazione.

Nella *conversazione ordinaria* generalmente parla una persona alla volta, l'ordine e la durata dei turni non sono fissi e ciò che i partecipanti dicono non è stabilito in anticipo. L'alternanza dei turni si basa su alcune "regole" che vengono tacitamente rispettate dai parlanti, permettendo all'interazione di procedere in modo fluido e ordinato, con un avvicendamento che tende a limitare le *sovrapposizioni* e i momenti di *pausa*, in cui non parla nessuno, prevedendo alcune tecniche specifiche per gestire queste situazioni quando si verificano. [74]

L'alternanza nel parlare è resa possibile dal fatto che i turni sono costruiti in modo prevedibile, facendo sì che i presenti possano intuire quando intervenire, grazie alla presenza di alcuni *indicatori* che aiutano a presumere la fine del turno, definendo quello che viene chiamato *punto di rilevanza transizionale* nel quale una transizione di turno diviene rilevante, cioè un'opzione possibile (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.41), ma non obbligata, poiché il parlante iniziale può mantenere la parola, proseguendo il suo discorso.[75]

Nel punto di rilevanza transizionale il cambio di turno può avvenire per assegnazione da parte di chi sta parlando (etero assegnazione) o per auto assegnazione da parte di un partecipante, che si seleziona per prendere la parola. In questo modo l'assegnazione del diritto di parola viene gestita localmente e interazionalmente, cioè turno per turno e dai partecipanti stessi, ciascuno dei quali può intervenire per controllarne durata e ordine.

[73] Un turno non coincide con entità linguistiche come la frase o il periodo, né con quantità psicologiche del tipo "tutto quello che il parlante voleva dire", ma è una *unità osservativa* che corrisponde semplicemente a tutto il discorso che un unico parlante pronuncia di seguito. I confini naturali del turno sono perciò la fine e l'inizio rispettivamente del turno precedente e di quello seguente pronunciati da parlanti diversi (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.39).

[74] La trattazione originale dei meccanismi della presa di turno e delle sue unità costitutive si trova nell'articolo fondativo dell'analisi conversazionale: Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G., (1974).

[75] Ciò fa sì che ogni turno possa contenere diversi punti di rilevanza transizionale, ognuno dei quali segna la fine di una *unità costitutiva di turno* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.41).

Ciò accade generalmente nelle conversazioni ordinarie tra persone adulte, o comunque in situazioni ordinarie tra soggetti che abbiano acquisito le competenze comunicative di base e abbiano un potere conversazionale simile.

Quando nella conversazione sono coinvolti dei bambini le cose possono andare diversamente, proprio in virtù della disparità che esiste tra loro e gli interlocutori adulti. I più piccoli infatti acquisiscono le competenze che permettono loro di essere abili comunicatori nel corso della crescita, partecipando a interazioni all'interno della loro comunità di appartenenza, in particolare in famiglia.

Le ricerche sulle interazioni tra neonati e adulti hanno tuttavia messo in evidenza che i bambini sono sensibili al cambio di turno prima ancora di saper parlare, fin dalle prime settimane di vita, quando, negli scambi con la madre, durante un'attività condivisa, riconoscono e riproducono partner ritmici significativi. Inizialmente, è l'adulto, in particolare la madre, a sostenere queste regolazioni reciproche, ma già a 4-5 anni d'età nelle conversazioni con gli adulti l'influenza dei due partner è completamente bidirezionale, presentando un adattamento reciproco al ritmo dell'altro (Welkowitz, Cariffe, Feldstein, 1976). Studi realizzati sulle conversazioni familiari a tavola in contesti italiani hanno recentemente ulteriormente mostrato, già in bambini di 4 anni, la capacità di intervenire in modo pertinente all'interno di discorsi avviati da altri e di proporne di nuovi nel momento adatto (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007). Anche nello scambio tra pari i bambini di questa età sanno come alternare efficacemente il turno di parola, sebbene facciano degli sforzi maggiori, rispetto agli adulti, per coinvolgere nella conversazione altri partecipanti, piuttosto che per conservare il loro ruolo di parlanti. Differentemente da quanto accade nelle interazioni tra adulti e tra adulti e bambini, tra pari le pause tra un turno e l'altro sono più lunghe, anche se i bambini piccoli si mostrano comunque sensibili al silenzio del loro interlocutore, che li induce a ripetere una domanda o a produrre una interpellazione per esortare l'altro a parlare (Garvey, Berninger, 1981).

I bambini della scuola dell'infanzia possono dunque essere ritenuti da questo punto di vista dei partner piuttosto competenti, che stanno però imparando o hanno appena imparato a comprendere e gestire l'alternanza dei turni e che, assimilando tali regole nell'interazione con gli altri, adulti e pari, le acquisiscono anche all'interno delle istituzioni educative che frequentano, in cui vigono però meccanismi di assegnazione dei turni differenti dalla conversazione ordinaria, cui sembrano dimostrarsi sensibili, apprendendo nel tempo le modalità efficaci per ottenere e mantenere la parola.

Gli studi di analisi della conversazione hanno infatti messo in evidenza che le regole per il cambio di turno possono cambiare in base alla situazione contestuale in cui avviene lo scambio verbale, che può essere totalmente o maggiormente governato da uno dei parlanti.

Le ricerche svolte sull'interazione verbale in ambito istituzionale hanno mostrato che non in tutti i sistemi di attribuzione dei turni in cui si parla uno alla volta la gestione dei trasferimenti dei diritti di parola viene gestita localmente e da tutti i partecipanti come accade nella conversazione ordinaria. In classe, ad esempio, *"vige un sistema sostanzialmente asimmetrico rispetto alla distribuzione dei diritti di parola, nel quale anzitutto le due 'parti' che si alternano a parlare sono composte, la prima, di una sola persona: l'insegnante; la seconda di molte: gli studenti"* (Fele, Paoletti, 2003, p.97). Inoltre, le regole di alternanza dei turni sono differenti da quelle della conversazione ordinaria, poiché è l'insegnante che, assumendo il ruolo di regista, ne controlla l'attribuzione, la durata e il contenuto. Più precisamente Orletti evidenzia che l'interazione verbale in classe *"è governata da un sistema misto di alternanza dei turni che si colloca […] tra la conversazione naturale, il cui andamento viene determinato da tutti i partecipanti localmente ed interazionalmente, e quello dei dibattiti, in cui, invece, l'alternanza dei turni è totalmente determinata in anticipo. Chi parlerà, quanto parlerà e di che cosa parlerà è, in classe, generalmente determinato da fattori situazionali esterni all'interazione ed anche in quei casi in cui il diritto di parola avviene turno per turno, come nella conversazione di ogni giorno, l'insegnante coordina la transizione assumendo il ruolo di regista dell'interazione"* (Orletti, 2000, p.108).

È dunque in genere l'insegnante che, quando è presente, più o meno direttamente, si preoccupa di assegnare e governare la presa di parola dei bambini, selezionando i parlanti attraverso diverse modalità, tra le quali sceglie quella più idonea al formato dell'attività in corso (Selleri, 2004, p.44). Può ad esempio scegliere tra diverse mani alzate, chiamare direttamente un bambino, selezionare tra diversi bambini che indicano in vario modo di voler intervenire, indicare una sequenza di interventi da rispettare, seguire la sequenza di un cerchio, ecc..

Sono tuttavia possibili anche situazioni in cui i bambini si autoselezionano per intervenire, solitamente richiedendo precedentemente un'autorizzazione all'insegnante (Orletti, 1994, p.73), e il loro tentativo non viene bloccato, in virtù del fatto che risulta funzionale o appropriato alla situazione (ad es. il contributo apportato è pertinente). La possibilità che ciò si realizzi dipende comunque dal fatto che l'insegnante la renda possibile, non bloccandola ed accogliendo il contributo proposto (Selleri, 2004, p.44).

Nel modello scolastico "tradizionale" il controllo dei turni da parte dell'insegnante è molto rigido, e sono generalmente i suoi turni ad essere la maggioranza (Stubbs, 1979). Le ricerche hanno evidenziato con forza che nelle istituzioni scolastiche *"l'organizzazione standard della presa di turno – quando l'insegnante interagisce con tutta la classe – è che il turno torni all'insegnante dopo che lei stessa l'ha ceduto a qualcuno in particolare o alla classe in generale con il suo intervento precedente"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.67).

Questa alternanza evidenzia che è l'insegnante a controllare chi deve intervenire e a mantenere il controllo sul passaggio da un turno all'altro, che generalmente non avviene *tra* i bambini, ma è sempre mediato dall'adulto, che rappresenta così il loro interlocutore primario. È molto raro che gli alunni selezionino il parlante successivo durante il loro turno (Fele, Paoletti, 2003, p.98).

In classe non è previsto che uno studente possa autoselezionarsi per intervenire in un punto sequenzialmente propizio per portare un contributo autonomo (*ivi*, p.100). L'enfasi in genere è posta sulla regola del "si parla uno alla volta" e dunque la possibilità da parte dei bambini di intervenire nel turno di un compagno o di concluderlo collaborativamente, non può essere ritenuta scontata. La possibilità di "parlare nel turno dell'altro" sarebbe indice di una suddivisione meno netta tra parlante e ascoltatore e un modo per costruire l'intersoggettività (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.43), per dare luogo ad un discorso comune e condiviso. Come accade ad esempio nelle *discussioni* autentiche (Pontecorvo et al., 1991), anche tra bambini di scuola materna, nelle quali ciascuno dicendo un pezzo di frase, coopera alla creazione di un discorso condiviso costruito con l'apporto dei diversi contributi attraverso i quali si sviluppa il discorso.[76]

L'insegnante, nel tentativo di garantire l'ordine conversazionale, si preoccupa di regolare anche le eventuali *sovrapposizioni*[77] tra gli interventi dei bambini, così da rendere possibile la prosecuzione della conversazione e la comprensione da parte di tutti i partecipanti. Se l'ordine conversazionale viene infranto l'insegnante può utilizzare delle "tecniche di riparazione". Vi sono teniche preventive, come il meccanismo delle mani alzate, che permette ai bambini di

[76] Questa modalità di costruzione del discorso è stata definita "Sindrome dei tre nipotini di Paperino", i quali dicono ciascuno un pezzo di frase come se avessero una sola "mente". Cfr. Pontecorvo C., "Discutere per ragionare", (1991), p. 25.

[77] Le sovrapposizioni, scoperte da Jefferson (1983), possono essere divise in diversi tipi, a seconda del loro punto di inizio: *transizionali*, quando avvengono in prossimità di un cambio di turno, in un punto di rilevanza transizionale; *di riconoscimento*, quando chi ascolta è in grado di prevedere la conclusione del turno dell'altro sulla base di quanto è già stato detto e dunque inizia a parlare; *progressive*, quando il parlante mostra difficoltà nel procedere oltre e dunque l'ascoltatore interviene in suo aiuto. In tutti e tre i casi le sovrapposizioni sono orientate alla completezza del turno dell'altro e non a impedirlo. Le interruzioni propriamente dette sono possibili, ma sono una minima parte tra quelle riscontrate. I problemi che le sovrapposizioni possono apportare alla conversazione sono limitati da alcuni accorgimenti utilizzati dai parlanti: turni che spesso iniziano con parti non essenziali sul paino del contenuto come "ma scusa", "allora", "volevo dire", ecc.; uso di ripetizioni (Cfr. Fasulo, Pontecorvo, 1999, pp.47-48).

autoselezionarsi segnalando di essere in grado di rispondere alla domanda e all'insegnante di selezionare il parlante effettivo, oppure tecniche che l'insegnante adotta successivamente, quando i bambini parlano contemporaneamente, richiamando le regole oppure semplicemente comportandosi secondo le regole, ad esempio selezionando il parlante successivo (Fele, Paoletti, 2003, pp.100-101).

È interessante segnalare che in classe la presenza di sovrapposizioni, che generalmente hanno una valenza negativa e vengono appunto evitate, possono avere anche un carattere positivo perché segnalano l'interesse dei bambini per la conversazione e il desiderio di intervenire per dire la loro su un argomento, denotando coinvolgimento e partecipazione attenta. Inoltre, nelle situazioni scolastiche non è infrequente l'*effetto corale*, specificatamente previsto dalla situazione interattiva, come accade nelle risposte a domande che l'insegnante rivolge all'intera classe (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.49). Del resto, la possibilità che si verifichino sovrapposizioni dipende prevalentemente dal fatto che i bambini si autoselezionino per rispondere a una domanda dell'insegnante in cui non sia stato stabilito un rispondente, poiché non è prevista la possibilità che un alunno selezioni il parlante successivo né che possa autoselezionarsi (Fele, Paoletti, 2003, p.100).

Sebbene il controllo del turno possa rappresentare apparentemente un aspetto banale, l'attenzione alla sua regolazione è molto significativa ed è in realtà un fenomeno complesso e molto importante per definire le possibilità partecipative dei bambini al discorso, le modalità di evoluzione dell'interazione e il ruolo che in esse posso assumere i bambini (Fasulo, Pontecorvo, 1999). L'assegnazione del turno infatti determina chi, quando e per quanto tempo può parlare, legittimando o meno la partecipazione dei singoli bambini alla costruzione dell'interazione, facendone così dei parlanti più o meno competenti e legittimati.

Attraverso l'assegnazione del turno e le modalità per farlo, si stabilisce una struttura di partecipazione specifica, si stabilisce cioè chi parla a chi, chi ha e può avere il ruolo di parlante e chi di interlocutore, definendo una situazione in cui lo scambio verbale interessa l'asse adulto/bambino, quello adulto/bambini, quello dei bambini tra loro, o di bambini e adulto insieme. Si strutturano così delle forme di *partecipazione* che costruiscono o meno i presenti come partecipanti legittimati del discorso.

Inoltre l'insegnante, controllando i turni, controlla anche l'evoluzione del contenuto dell'interazione, costruendo il *"concatenamento dell'attività, perché conoscendo bene gli alunni è in grado di fare molte anticipazioni sul contenuto del loro intervento"* (Selleri, 2004, p.44).[78]

[78] Cfr. in questo stesso capitolo par. 2.5.

L'insegnante, nell'assegnare il diritto di parola ai bambini o a un bambino, in uno specifico momento dell'interazione, determina anche il tipo di turno che questi deve produrre. Ad esempio, se fa una domanda, obbliga il parlante selezionato a fornire una risposta, non permettendogli di produrre a sua volta un'altra domanda (Fele, Paoletti, 2003, p.98).

Le ricerche sulla conversazione tra insegnanti e bambini, anche all'interno di scuole dell'infanzia,[79] mostrano che modalità differenti di organizzare il turn-taking da parte dell'adulto danno luogo a strutture di partecipazione in cui i bambini possono assumere ruoli più o meno attivi, sentendosi o meno legittimati a partecipare e prendere l'iniziativa, piuttosto che attendere passivamente le indicazioni dell'insegnante.

Tra una conversazione istituzionale e una conversazione ordinaria, come ricordano Fele e Paoletti (2003, pp.98-99) esistono una gamma intermedia di comportamenti in cui, piuttosto di una rigida pre-allocazione dei turni, si può parlare di una forma più o meno forte di "orchestrazione" da parte dell'insegnante del formato di partecipazione in cui questa, in collaborazione con gli alunni, produce l'ordine conversazionale che permette il tranquillo svolgimento delle attività.

Strutture di partecipazione rigidamente realizzate vedono un'alternanza dei turni tra insegnante e bambini, in cui il primo fa la mossa iniziale e il bambino risponde, la risposta del bambino è seguita dal turno dell'adulto che può realizzare una mossa di feed-back e/o una nuova mossa di avvio (nella forma tipica della tripletta precedentemente illustrata).[80]

Si tratta di quella struttura definita come tripletta, che caratterizza l'interazione verbale in classe e che tradizionalmente ha assunto una valenza negativa rispetto alle possibilità di partecipazione attiva dei bambini. Tuttavia, come illustrato precedentemente, una organizzazione di questo tipo non è da considerare limitante e valutativa a priori, poiché può avere un ruolo positivo per la partecipazione dei bambini, offrendo un supporto (scaffolding) all'esercizio delle loro competenze comunicative.

Sono possibili tuttavia anche strutture di partecipazione più flessibili, ma non per questo in assoluto meno in grado di supportare le competenze comunicative dei bambini, che possono prevedere un'alternanza dei turni tra pari, un'autoselezione da parte dei bambini, un loro intervento diretto nei turni degli altri interlocutori. Dunque la possibilità di interazioni meno

[79] Si fa qui riferimento alle ricerche sulla discussione in classe, realizzate anche con bambini delle scuole dell'infanzia, poiché, sebbene non siano indirizzate all'analisi del controllo dei turni, evidenziano i cambiamenti possibili con una diversa gestione dell'interazione, che comprende la possibilità di favorire il confronto/conflitto tra pari e la loro cooperazione allo sviluppo del discorso, sollecitando passaggi di turno tra bambini e non solo con l'insegnante (Cfr. Pontecorvo et al., 1991).

[80] Cfr. in questo capitolo par. 2.2.1.

rigidamente e direttamente controllate dall'adulto, sebbene sia sempre il suo comportamento verbale a renderle possibili.

Le scelte discorsive rimangono infatti nelle mani dell'insegnante, ma possono costruire molteplici formati di interazione, che organizzano in modo differente il contributo dei bambini.

Per esemplificare la forza di questo aspetto si può prendere in considerazione un esempio illustrato da Fasulo e Pontecorvo (1999, pp. 131-142) rispetto alla scuola primaria, ma estendibile anche alla scuola dell'infanzia. Le ricercatrici prendono in considerazione due momenti di attività, condotti dalla stessa insegnante, che si realizzano attraverso strutture di partecipazione diverse. Nel primo caso si ha un modello di interazione domanda/risposta nel quale l'insegnante di scuola primaria pone, all'intera classe, domande di approfondimento utilizzando il pronome "mi" (es. "chi mi spiega…), dopo le quali i singoli alunni si possono autoselezionare per rispondere, candidandosi alzando la mano. *"Questo formato di interazione crea un modello di partecipazione in cui il gruppo degli alunni è una sorta di organismo unico, a più teste, […] la 'testa' di volta in volta selezionata interagisce in modo individuale con l'insegnante, offrendo a lei la verifica dell'esattezza dei propri ricordi. Non viene invece predisposto uno spazio per la verifica o l'integrazione di conoscenze* tra *gli alunni, come se appunto parlassero già tutti per mezzo del compagno di turno. Il carattere pubblico delle risposte dovrebbe servire a rendere vero questo presupposto, cioè a restituire a tutti gli alunni l'elemento di conoscenza che uno solo, in collaborazione con l'insegnante sta costruendo"* (*ivi*, pp.135-136). In questo modello i bambini possono autoselezionarsi, ma è l'insegnante che decide chi può intervenire e dire la sua. A livello simbolico questo tipo di interazione veicola diversi specifici significati, sia rispetto al ruolo dei bambini: quali ascoltatori e alunni che possono dare la risposta esatta; sia rispetto allo statuto del sapere, che è nelle mani dell'insegnante; sia rispetto al senso dell'apprendimento, che passa linearmente dall'adulto ai bambini e viene dal primo verificato. Nel secondo episodio riportato, la stessa insegnante non rivolge domande al gruppo classe, ma seleziona direttamente un bambino per rispondere. Questa volta non si tratta di domande di approfondimento, ma della sollecitazione a raccontare un episodio a scelta da parte del bambino. Come indicano le studiose, paradossalmente, (ma non troppo) il fatto che ci sia singolarità nella selezione del parlante stimola la partecipazione da parte degli altri alunni, che non si preoccupano di alzare la mano, ma comunicano ai compagni i loro episodi preferiti confrontandosi tra pari. Interpellando un singolo individuo l'insegnante restituisce a ognuno una fisionomia separata e il diritto ad esprimere la propria opinione. Anche se l'insegnante nell'episodio descritto rimane la principale interlocutrice dei bambini, gli interventi dei compagni

sono commenti al punto di vista dei pari e non risposte alle domande dell'insegnante. Il turno in questo caso non torna sempre all'insegnante, ma si sussegue tra i bambini.

I due episodi hanno la stessa insegnante come protagonista e fanno parte di una stessa "attività", ma in un caso si tratta di una domanda di approfondimento, nel secondo caso di esprimere un'opinione, dunque l'insegnante, interpretando probabilmente le due situazioni come differenti, mette in atto delle strategie che costruiscono un contesto interattivo diverso, attraverso il quale costruisce però, oltre al ruolo dei bambini, anche un significato relativo allo statuto della conoscenza che così si produce, nel primo caso deve essere ratificata dall'adulto, mentre nel secondo, trattandosi di opinioni, può avvenire un confronto tra pari.

Questo esempio restituisce la complessità e la significatività di questo livello dell'interazione che se gestito con consapevolezza permette di adottare alcuni comportamenti finalizzandoli agli obiettivi educativi e didattici.

Avere il diritto di parola e poterlo esercitare prendendo l'iniziativa in prima persona vuol dire per il bambino viversi come soggetto competente e responsabile dell'interazione in corso, che partecipa al suo svolgimento. Avere come interlocutore il gruppo dei pari e non solo l'insegnante vuol dire costruire non solo un senso di appartenenza al gruppo, ma anche il significato di un sapere condiviso in cui non è (solo) l'adulto a decidere della verità o dell'adeguatezza dei fatti e dei punti di vista, ma il confronto con altri, sia insegnante che compagni.

Anche in questo caso, come illustrato in precedenza, sarà probabilmente la varietà di esperienze che il bambino vive che gli darà l'opportunità di poter acquisire competenze per partecipare a diversi tipi di conversazione, imparando il ruolo attivo e partecipativo, così come la capacità di ascolto e attesa: il riconoscimento del momento giusto in cui parlare e il rispetto per il turno dell'altro.

In questo senso l'insegnante può assumere il controllo e la coordinazione dell'interazione regolando in modo consapevole il passaggio del turno, utilizzando formule di controllo modulate sulla situazione, l'età, le competenze e le esigenze dei bambini.

Si può presumere che nella scuola dell'infanzia il ruolo di regista dell'adulto per quanto riguarda l'assegnazione dei turni di parola possa essere simile a quello riscontrato in classe e che, essendo i bambini in una fase di apprendimento delle competenze comunicative, il controllo sui turni sia anche un modo per insegnare ai bambini "le regole" del parlare con altri e del parlare con altri in contesti istituzionali. Naturalmente la differenza di situazioni contestuali che caratterizzano la scuola dell'infanzia fa presumere che la modalità di controllo dei turni possa differenziarsi nelle diverse situazioni in cui si articola la giornata. Se si tratta di momenti di attività o conversazione

in gruppo finalizzata, oppure momenti liberi e di routine. Probabilmente il controllo sulla presa di turno subirà delle variazioni, aumentando presumibilmente nei momenti più strutturati e di grande gruppo, in cui il coordinamento è necessario per permettere all'interazione verbale stessa di avvenire in modo efficace, ma nei quali il controllo può essere esercitato costruendo come interlocutore di chi parla tutto il gruppo o solo l'insegnante e prevedere modalità partecipative più o meno rigide (seguire il cerchio, alzare la mano, ecc.); e, forse, diminuendo nei momenti più informali, come il pranzo e il gioco libero. L'insegnante potrebbe inoltre promuovere e costruire situazioni di conversazione meno controllate da parte dell'adulto, in cui i bambini possano sperimentarsi con maggiore autonomia, sia in momenti informali di gioco che in attività didattiche che prevedano ad esempio lavori in piccolo gruppo.

Potrebbero esserci anche delle situazioni in cui l'insegnante, seppur presente di fianco ai bambini, decide di non controllare l'interazione, lasciando che siano i bambini a parlare tra loro, senza il suo intervento. In ogni caso, come ribadito più sopra, anche la possibilità che i bambini possano interagire tra loro, ad esempio nelle situazioni cosiddette "libere", senza che l'adulto controlli e gestisca i turni di parola, dipende comunque dalla regia di quest'ultimo, che può offrire, più o meno intenzionalmente, spazi e tempi "protetti" nei quali non interviene, o lo fa il meno possibile, incoraggiando l'interazione tra pari.[81]

Tutte queste possibilità, oltre ad avere a che fare con la sperimentazione e l'acquisizione di diverse competenze da parte dei bambini, costituiscono una parte fondativa del significato che in tal modo viene costruito rispetto al loro ruolo e alle modalità per costruire interazioni e apprendimenti, insieme al loro statuto.

Non bisogna dimenticare che il controlllo che l'insegnante esercita sull'allocazione dei turni è ciò che permette lo svolgimento ordinato della conversazione stessa e dell'attività che si costruisce con essa. L'insegnante si trova a dover contemporaneamente favorire la partecipazione *"attiva ed educativamente significativa"* dei bambini e garantire la realizzazione di una interazione verbale che abbia un senso per i partecipanti, coordinando *"l'attività e lo scambio verbale ordinato di una collettività"* (Fele, Paoletti, 2003, p.102). Non ha a che fare con un bambino, ma con un gruppo, che può essere anche molto numeroso, del quale deve coordinare l'attività, catturare l'attenzione, deve far agire i bambini come un insieme ordinato e non solo deve

[81] Si fa riferimento a situazioni conversazionali nei quali è presente l'adulto, anche se si pone come "semplice" osservatore o partecipante "marginale", si pensi ad esempio alle situazioni di gioco o disegno intorno al tavolo, (al quale l'adulto può essere seduto), o ai momenti del pasto condiviso. Un discorso a parte sono le situazioni in cui i bambini interagiscono tra loro senza che l'adulto sia direttamente presente alla loro interazione, come bambini che giocano tra loro in sezione o all'aperto, o sono impegnati in attività di piccolo gruppo che non prevedono l'intervento o la presenza dell'insegnante. rispetto alle quali è comunque sempre l'adulto a permetterne la realizzazione.

parlare loro, ma creare un uditorio di ascoltatori attenti (Fele, Paoletti, 2003, pp.102-106). *"Se proviamo a considerare la struttura della conversazione in classe, con il suo rigido controllo della presa del turno da parte dell'insegnante, alla luce di questa esigenza di coordinare l'azione di una collettività, tale struttura appare quanto meno giustificata, se non addirittura utile. Il compito dell'insegnante non è solo quello di insegnare, ma è in primo luogo quello di far agire, e quindi anche parlare, una collettività in modo ordinato e coordinato; l'insegnante è detentore e custode dell'ordine della classe e così pure dell'ordine conversazionale negli scambi verbali che avvengono in aula"* (Fele, Paoletti, 2003, p.103).

Tuttavia, come fa notare Edwards (1981, cit. in Fele, Paoletti, 2003, p.101): *"In una classe 'relativamente' aperta, lo spettro maggiore di opzioni semantiche disponibili per gli alunni può essere osservabile attraverso una maggiore incidenza di sovrapposizioni dei turni a parlare, di selezione del parlante successivo attuate dagli stessi alunni, e da una maggiore frequenza di auto-selezione e un maggior numero di interruzioni da parte degli alunni, un minor numero di pause, un minor numero di storie narrate a richiesta, e un minor numero di formulazioni e maggiormente distribuite. In breve, il sistema dello scambio verbale sarebbe maggiormente controllato localmente, e gli alunni sarebbero in grado di dirigere il parlare in modo creativo"* .

Bisogna naturalmente tenere conto anche dell'età dei bambini e delle loro competenze comunicative che, come ricordato sopra, vengono apprese nell'interazione stessa. Come ricordato in precedenza, le ricerche sull'interazione tra pari mostrano che i bambini, anche di 4-5 anni, sono in grado di gestire l'alternanza dei turni parlando tra loro, ma non è detto che siano in grado di orientarle al raggiungimento di un obiettivo senza l'aiuto dell'insegnante, soprattutto in situazioni di gruppo. Non è possibile, relativamente alla Scuola dell'Infanzia, tracciare un quadro dei comportamenti verbali che sembrano essere prevalenti ed eventuali comportamenti facilitanti, sebbene si possa presumere, come già esplicitato, che vi siano dei parallelismi con i comportamenti degli insegnanti della scuola. Le ricerche di Pontecorvo e collaboratrici sulla discussione in classe (Pontecorvo et al., 1991), dunque su un formato di interazione specifico introdotto "artificialmente" nei contesti, evidenziano che anche nelle scuole dell'infanzia sono possibili situazioni interattive in cui i bambini, supportati da specifici comportamenti verbali dell'adulto, sono in grado di interagire efficacemente tra loro, rivolgendosi ai pari anche in presenza dell'adulto anche completando vicendevolmente i loro turni.

È infine imprtante sottolineare, riprendendo la prospettiva proposta da Fele e Paoletti (2003, pp.110-115), che le modalità di partecipazione al discorso non sono date una volta per tutte, ma vengono comunque negoziate costantemente tra l'insegnante e gli alunni nel corso di attività

ordinarie. I bambini possono "violare le regole" e gli insegnnati accogliere tali violazioni, vi è un adattamento alle condizioni concrete in cui si svolge l'interazione, un'improvvisazione rispetto ad un piano che è determinato solo nelle sue linee generali. Nonostante l'asimmetria rilevata dagli studi sull'interazione verbale in classe, l'iniziativa degli studenti è presente, visibile e testimoniabile empiricamente (*ivi*, p.114). L'ambiguità e la complessità delle interazioni dipende inoltre dalla presenza di obiettivi contrastanti da parte dell'insegnante, che tenta da un lato di sollecitare e facilitare la partecipazione attiva degli alunni, l'espressione del loro pensiero e dei loro ragionamenti e dall'altro di garantire l'ordinato svolgimento dell'attività e della successione dei turni, regolando la conversazione. Si concretizza e diviene evidente in questo contrasto un importante dilemma educativo, quello che consiste nell'esigenza di dare delle regole, ma al contempo stimolare l'acquisizione di autonomia da parte dei bambini (Cfr. *ivi*, pp.110-112).

Fele e Paoletti (*ivi,* pp.112-113) mettono in luce la pregnanza di tale tensione da un punto di vista educativo evidenziando che l'asimmetria conversazionale tipica dell'interazione verbale in classe non permette agli alunni di esercitare il controllo logico sul flusso della conversazione, che rimane nelle mani dell'insegnante, limitando l'esercizio delle capacità logico-deduttive degli alunni che non hanno molte opportunità per esercitarle, a meno che non si offra loro ad esempio la possibilità di lavorare discutendo in piccoli gruppi.

La qualità del contesto di parola, la struttura di partecipazione che lo caratterizza, i ruoli e i significati che in esso vengono costruiti e riprodotti, non è naturalmente dettata solo dalla possibilità per i bambini di poter avere diritto alla parola e dunque al turno o il diritto di intervenire e gestire in parte la sua regolamentazione, o la possibilità di avere come interlocutori i pari e/o l'insegnante. Si tratta di aspetti fondamentali, rispetto ai quali l'adulto dovrebbe agire in modo consapevole in direzione del tipo di contesto interattivo che intende costruire e al tipo di esperienza che intende far sperimentare ai bambini.

Tuttavia, è anche il tipo di sollecitazione e intervento dell'adulto, l'insieme dei suoi comportamenti e delle sue strategie verbali, che offrono ai bambini la possibilità di realizzare alcuni comportamenti verbali e partecipativi piuttosto che altri, che ha un ruolo altrettanto importante nella costruzione del discorso in interazione e dalla sua qualità. Tale aspetto è affrontato nel prossimo paragrafo, dopo che, qui sotto, viene illustrata un'altra questione importante per la strutturazione dei turni nell'interazione con i bambini: il tempo del silenzio e dell'attesa.

2.3.1 Silenzi e pause: dare e prendere tempo

Un aspetto interessante nella gestione dei turni da parte dell'insegnante, oggetto di interesse di alcune ricerche sulla conversazione in classe, è il modo di trattare i momenti di silenzio e di pausa[82] che possono caratterizzare gli scambi con i bambini. Mantenendo il controllo dei turni l'insegnante può infatti in larga parte controllare anche la possibilità che vi siano o meno pause e silenzi nella conversazione.

Negli scambi verbali le pause e il silenzio possono assumere svariati significati e nella conversazione ordinaria vengono solitamente evitati, poiché possono produrre un'impressione di imbarazzo, stasi o esaurimento della conversazione (Zuccherini, 1991, p.49). Berruto, Finelli e Miletto (1983) notano come la differenza del significato del silenzio nel discorso scolastico e nel discorso quotidiano sia uno dei modi attraverso il quale la scuola costruisce se stessa come specifico contesto interattivo, dove vigono regole distinte.

In genere a scuola il silenzio sembra essere utilizzato dall'insegnante per due funzioni principali: richiamare l'attenzione dei bambini e segnalare disapprovazione o non accettazione del loro comportamento, verbale o non verbale (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.50). Come gli interventi verbali, anche il silenzio *"può essere utilizzato a fini autoritari e unidirezionali, oppure a fini circolari e cooperativi"* (Zuccherini, 1991, p.104), poiché, come direbbero gli esponenti della Pragmatica della Comunicazione,[83] stare in silenzio non vuol dire non comunicare, ma mostrare ad esempio una scelta di ascolto, se il silenzio è per ascoltare, come anche di squalifica dell'interlocutore, se il silenzio è per ignorare.

Gli alunni a loro volta possono utilizzare il silenzio sia in modo cooperativo rispetto al ruolo dell'adulto, che corrisponde alla richiesta di non disturbare e prestare attenzione (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.50), sebbene il silenzio non sia per forza segnale di attenzione da parte dei

[82] La letteratura evidenzia che vi possono essere diversi tipi di pausa. Vengono distinte la pause tra un turno e l'altro e le pause intraturno, cioè all'interno di uno stesso turno di parola, tra diverse unità o all'interno della stessa unità. Le pause tra un turno e l'altro vengono divise in due tipologie. Possono "appartenere a qualcuno" oppure "essere senza padrone". Nel primo caso il turno viene assegnato da chi parla a qualcuno che diviene il responsabile del silenzio, come nel caso di una domanda rivolta a un interlocutore specifico che però non risponde immediatamente (in questo caso l'esitazione a rispondere può segnalare un disaccordo con le aspettative introdotte dal parlante precedente) ad esempio una domanda dell'insegnante a un bambino. Nel secondo caso nessuno è stato selezionato per parlare e dunque il silenzio "appartiene a tutti i presenti" che possono autoselezionarsi per intervenire. Le pause che si verificano tra un'unità e l'altra di uno stesso turno rappresentano dei possibili punti di rilevanza transizionale, nei quali può verificarsi un cambio di parlante. Tale cambio non è necessario e non può essere previsto anticipatamente perché dipende tanto dal parlante, che può mantenere comunque la parola, quanto da chi lo sta ascoltando, che può intervenire e iniziare un nuovo turno. Le pause all'interno della stessa unità di turno possono essere lette come necessità di "cercare la parola" o "esitare" nel pronunciarla. In questo caso l'ascoltatore può intervenire per completare il turno, mostrando di averne capito il senso e garantendo anche il proprio consenso. Se i parlanti sono molti le pause di silenzio possono essere molto ridotte perché può esservi una competizione per la presa di turno che fa aumentare il ritmo dell'eloquio, con una conseguente riduzione delle pause per evitare che qualcuno possa inserirsi tra le unità del turno. (cfr. Fasulo, Pontecorvo, 1999, pp.42-46).

[83] Cfr. Cap. 1, par. 1.2.1.

bambini, sia per contrastare l'autorità con un mezzo indiretto, cioè non rispondendo all'insegnante, ai suoi rimproveri e alle sue richieste (Gilmore, 1985).

Ai bambini è spesso richiesto il silenzio, per ascoltare l'insegnante o i compagni, ma anche per concentrarsi su un compito da portare a termine. Zuccherini (1991) propone alcuni esempi di richieste di silenzio in classe (elementare o scuola dell'infanzia) dove vige un insegnamento tradizionale, alcune vertono sulla regola generale che *"Quando si lavora non si parla"*, che implica che se si parla non si lavora, veicolando un significato interessante rispetto al ruolo della parola e alle possibilità di concentrazione ("*Zitti bambini! Fate silenzio!", "Lavorate in silenzio", "Ascoltate in silenzio"*), altre sono legate alla regola che quando un alunno ottiene la parola è implicita la richiesta di silenzio per tutti gli altri ("*Non l'ho chiesto a te, l'ho chiesto a lui", "Non suggerite", "Non si interrompe chi parla*"), il che implica che i bambini non possono interrompere un compagno che parla, ma l'adulto sì e che chi ascolta è un destinatario non ratificato, che non può intervenire, anche se fa parte della stessa situazione sociale e se, come visto in precedenza, la possibilità di intervenire nel discorso dei compagni permette di costruire un discorso condiviso.

Nessuna di queste richieste, fa notare Zuccherini, *"fa riferimento al silenzio necessario a riflettere, ad ascoltare gli altri, a elaborare una risposta personale"* (*ivi*, p.105). Una pausa di silenzio può invece essere anche uno spazio di pensiero, che permette l'elaborazione di un intervento, di una risposta, o una sua prosecuzione. È in questa direzione che sembra importante che le insegnanti imparino non solo a tollerare, ma anche a promuovere e tutelare possibili pause di silenzio più lunghe. Alcune ricerche hanno infatti messo in evidenza che un aumento dei tempi delle pause sia tra un turno e l'altro, ad esempio tra la domanda dell'insegnante e la risposta del bambino o dopo di questa, che intraturno, cioè mentre il bambino sta formulando la sua risposta, appare positivamente correlato con i processi di insegnamento-apprendimento poiché sembra produrre cambiamenti significativi dal punto di vista comunicativo e cognitivo, sia negli atteggiamenti e nelle aspettative del bambino che in quelle dell'insegnante (Atwood, Wilen, 1991).

Le ricerche evidenziano ad esempio che generalmente il tempo atteso dall'insegnante per la risposta di un bambino dopo una domanda corrisponde a circa un secondo, dopodiché l'adulto, sembra manifestare una certa intolleranza verso il silenzio, così o ripete la domanda, o sollecita la risposta, o cambia interlocutore. Si è trovata un'eccezione a tale riscontro in uno studio realizzato da Gjems (2010) sulle conversazioni quotidiane in piccolo gruppo in una sezione di un servizio prescolare norvegese (Norwegian kindergartens), in cui viene rilevato che le insegnanti

comunicano ai bambini una disponibilità di attesa delle loro risposte e offrono loro tempi molto lunghi di attenzione, calma e coinvolgimento. Nell'esempio riportato l'insegnante, che chiede a una bambina di 3 anni il nome di una bambola che ha in braccio, attende per ben 14 secondi ottenendo la risposta e un "grande sorriso".

Alcune ricerche hanno evidenziato che tempi di attesa più lunghi producono effetti considerabili positivamente. Una di queste (Rowe, 1974), che ha introdotto tempi di attesa intorno ai 5 secondi, ha mostrato come in tal modo sia possibile ottenere risposte più numerose, più lunghe e qualitativamente migliori e come l'insegnante sembri essere maggiormente in grado di adattare l'intervento successivo a quello degli alunni, che sembrano sentirsi più legittimati a partecipare. Aumentando l'attesa prima e dopo la risposta a una domanda gli alunni non solo producono risposte più complesse e articolate, ma sembrano portati a fare più domande, mentre l'insegnante è a sua volta portata a formulare domande che chiedono una riflessione (Hargie 1978, p.190, cit. in Fele Paoletti, 2003, p.102)

In altre ricerche (Rosenthal, Jacobson, 1974; Rosenthal, 1974, cit. in Lumbelli, Mantovani, 1987 pp.148-151) gli insegnanti che concessero più tempo ai bambini "più lenti" a rispondere, rivolgendo loro anche domande più difficili, ottennero in breve tempo da loro un rendimento migliore. Questa ricerca ha inoltre messo in luce che gli insegnanti tendono a concedere più tempo ai ragazzi che ritengono migliori, offrendo loro maggiori possibilità di partecipazione, mentre diminuiscono il tempo di attesa verso coloro rispetto ai quali hanno aspettative meno favorevoli, rischiando in tal modo involontariamente di discriminarli, reiterando un processo di svantaggio socio-culturale. La conoscenza pregressa degli alunni potrebbe portare l'insegnante a non aspettarsi niente da coloro che ritiene non abbiano nulla di interessante da dire, offrendo loro meno tempo per pensare ed esplicitare la risposta, innescando quello che viene chiamato "effetto Pigmalione", che agisce anche nei confronti dei bambini più piccoli, non solo attraverso il meccanismo del non dare tempo (Lumbelli, Mantovani, 1987).

Nonostante le ricerche evidenzino che 3 secondi basterebbero a provocare delle modificazioni riconoscibili nel modo di interagire tra insegnanti e bambini, per l'adulto sembra non essere facile concedere tempo. Il silenzio dell'interlocutore probabilmente mette a disagio l'insegnante e anche il fatto che spesso l'interazione coinvolge più bambini, anche loro in attesa, potrebbe rendere difficoltoso per l'adulto lasciare e preservare uno spazio di silenzio, dovendo in qualche modo "controllare" il livello di attenzione e partecipazione di tutti. La ricerca citata precedentemente in cui sono stati rilevati lunghi tempi di attesa da parte dell'insegnante ha messo in evidenza come spesso l'adulto si trovi in difficoltà nel garantire tempo e attenzione

nell'attesa della risposta e debba fare uno sforzo per garantire ai bambini il tempo loro necessario, perché nei momenti di silenzio gli altri bambini, spesso quelli più grandi, cercano di intervenire, porre interrogativi e attirare l'attenzione dell'adulto, che a volte può venire in tal modo distratto e anche "perdere" alune risposte (Gjems, 2010, p.145).

La durata delle pause di silenzio può essere considerata particolarmente importante nell'interazione con i bambini più piccoli, quali quelli della scuola dell'infanzia, in considerazione del fatto che nell'interazione tra pari i tempi di attesa tra un turno e l'altro si presentano come più lunghi (Garvey, Berninger, 1981), probabilmente perché i più piccoli hanno tempi di elaborazione del pensiero meno veloci e immediati di quelli che possono avere gli adulti o bambini più grandi. Gjems (2010) indica che molti bambini sotto i sei anni hanno bisogno di molto tempo per elaborare un processo di risposta, poiché prima riflettono sull'esperienza e poi cercano le parole giuste per esprimersi. Il problema, ricorda lo studioso, è che spesso sfortunatamente durante il tempo in cui il bambino riflette e formula il pensiero gli adulti o interlocutori più esperti di lui prendono il turno e parlano al posto del bambino.[84]

Il fatto però che tempi di attesa più lunghi sembrino migliorare l'adattamento all'interlocutore anche da parte dell'insegnante sembra segnalare che la possibilità di rallentare i tempi degli scambi possa fornire spazi di pensiero utili per entrambi gli interlocutori.

Prendere e concedere tempo pare essere dunque un aspetto positivo da preservare e promuovere per creare situazioni di interazione che possano favorire l'espressione dei bambini e migliorare il comportamento verbale degli adulti. Tra l'altro offrire ai bambini la possibilità di rispondere e tutelare questa opportunità significa offrire una concreta occasione per comprendere il loro punto di vista, costruendo una conversazione che ne possa tenere conto e non sia costruita sulle aspetattive e i tempi dell'adulto.

Bisogna però ricordare che il silenzio non è di per sé positivo e incoraggiante, poiché esistono silenzi di disapprovazione, imbarazzo, disprezzo, rifiuto, disattenzione, disinteresse, ecc. "nemmeno servono", ci ricorda Zuccherini, "le descrizioni analitiche di gesti, sorrisi, sguardi, cenni del capo, usati come 'rinforzo' da parte dell'insegnante, se tutto ciò prevede comunque la rigidità dei ruoli piuttosto che la cooperazione e la circolarità dei ruoli" (Zuccherini, 1991, p.108).

L'insegnante, se fa una scelta di tipo cooperativo e circolare, può imparare ad attendere la risposta senza fretta per la soluzione e senza incalzare con le domande, "entrando 'in gioco'

[84] Gjems fa tale segnalazione facendo riferimento a questi studi: Nelson K., Kesseler Shaw L., (2002), Developing a socially shared symbolic system" in *Language, Literacy and Cognitive Development,* ed. J. Amsel, E. Byrnes, 27-61, New York: Erlbaum; Hayes R., Matusov E. (2005), Ninio A,, Snow C.E., (1996) *Pragmatic development essays in developmental science,* Oxford: Westview Press.

nello scambio comunicativo invece di porsi prudentemente ai suoi margini" (Zuccherini, 1991, p.108).

2.4 Il livello strategico: le mosse dell'insegnante

Nei paragrafi precedenti si è messo in luce come il comportamento verbale dell'insegnante sia considerato determinante rispetto alla qualità degli ambienti discorsivi che coinvolgono i bambini. In particolare si è mostrato come l'adulto, attraverso le sue mosse conversazionali, organizzi la partecipazione al discorso, definendo in tal modo i ruoli dei partecipanti, anche quando sembra allentare il controllo sui turni e favorire una partecipazione più libera e circolare.
Un elemento determinante di tali mosse è la loro natura, cioè il tipo di comportamenti verbali che utilizza l'adulto, poiché da essi dipendono quelli permessi ai bambini, dunque il loro ruolo e le modalità in cui possono inervenire nel discorso.
Ad esempio, una domanda dell'insegnante rivolta a un singolo bambino non solo determina una modalità specifica di assegnazione del turno e di modello di partecipazione al discorso, ma prevede una specifica mossa del bambino, che corrisponde a una risposta, che a sua volta dipende dal tipo di domanda. Una domanda chiusa tende a limitare l'intervento richiesto al bambino rispetto ad una domanda aperta.
Si tratta di un aspetto molto complesso, in cui si intrecciano molte variabili e rispetto al quale non è possibile offrire una descrizione esaustiva di tutti i comportamenti possibili e osservabili e dei loro effetti, proprio perché essi sono costruiti e dipendono dal contesto in cui l'interazione avviene e che essa stessa contribuisce a costruire.
Gli studi di analisi della conversazione mettono in luce come il flusso del parlato è organizzato in sequenze caratterizzate dal fatto che ciascuna mossa è determinata da quella che la precede e a sua volta determina la successiva. "*Qualsiasi turno o parte di esso riconoscibile come prima parte di una coppia adiacente delimita un campo di risposte possibili, e modifica la natura dell'enunciato che segue coerentemente alle aspettative così definite"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.56).
Per comprendere ciò che accade in una interazione verbale è necessario prendere in considerazione l'ordine sequenziale della conversazione in base al quale possono essere compresi i singoli turni, che acquisiscono senso se vengono considerati rispetto a cosa "fanno", ai loro effetti, piuttosto che a cosa "significano" in sè. Ciascun partecipante all'interazione verbale esprime delle intenzioni, vuole cioè "fare" qualcosa di preciso con le parole, le frasi, i

comportamenti che usa (Zuccherini, 1991, p.35). Sono stati messi a punto anche degli schemi di descrizione delle funzioni, come quello di Jakobson (1963)[85] o Halliday (1975),[86] che mettono in luce come l'uso del linguaggio è diverso quando si vuole informare, convincere, verificare una conoscenza, litigare, suggerire, ecc. Anche se l'atto di parola tende a orientare l'interlocutore verso una certa azione, il valore dell'atto è determinato dall'interpretazione che ne dà l'interlocutore, non dall'atto in sé: *"il valore dell'atto è dato dalla combinazione metacomunicativa fra l'intenzione del parlante e il calcolo interpretativo dell'interlocutore"* (Zuccherini, 1991, p.56).

Ogni atto o mossa determina dunque l'evoluzione sequenziale del discorso all'interno di un contesto discorsivo che va preso in considerazione nella sua totalità, rispetto a ciò che è accaduto pirma e ciò che accade subito dopo.

Se ci si vuole focalizzare sul ruolo che l'adulto gioca nell'interazione, poiché, come illustrato, da questo dipendono strettamente le possibilità discorsive dei bambini, è necessario prendere in considerazione il tipo di interventi che questo può agire (domande, affermazioni, risposte, commenti valutazioni, ecc…) sia rispetto al valore che possono avere in sé, sia rispetto all'effetto che producono nella concreta situazione discorsiva.

Di seguito saranno descritti e analizzati alcuni comportamenti verbali tra i più frequenti rilevati nelle interazioni tra insegnnati e bambini in contesti scolari e prescolari, facendone un'analisi critica rispetto a ciò che possono produrre nell'interazione, sempre tenendo conto che ciascun comportamento va circostritto e analizzato all'interno del contesto complesso del suo darsi. L'analisi sarà realizzata tenendo in considerazione le indicazioni trovate in letteratura rispetto ai comportamenti verbali dell'adulto considerati maggiormente efficaci per costruire un buon contesto di sviluppo e apprendimento, in cui i bambini possano essere reali protagonisti facilitati nella partecipazione, nella comprensione, nella riflessione e nella costruzione di conversazioni dotate di senso.

[85] Jakobson (1963) propone un modello di evento linguistico, con una matrice astratta e speculativa, che definisce sei fattori costitutivi che generano altrettante funzioni comunicative: emotiva, conativa, referenziale, fatica, metalinguistica, estetica o poetica. Cfr. Belacchi, Gobbo, 2004, pp.56-59).

[86] La tipologia di funzioni elaborata da Halliday (1975) è sorta da osservazioni longitudinali sul comportamento comunicativo di un bambino, Nigel, dai 9 ai 18 mesi. Individua così sette funzioni, che risultano padroneggiate in 3 fasi successive, ma senza una sequenzialità lineare. Le prime quattro sono definite pragmatiche (perché centrate su usi interpersonali): strumentale, regolatrice, di interazione, personale; le ultime tre matetiche (in quanto consentono un uso intrapersonale o cognitivo del linguaggio): euristica, immaginativa, informativa. Cfr. Belacchi, Gobbo, 2004, pp.59-62.

2.4.1 Fare domande ai bambini

Uno dei comportamenti verbali delle insegnanti più diffuso e dunque più studiato è quello del fare domande. La stessa struttura tipica dell'interazione in classe, precedentemente illustrata, è articola sulle domande dell'insegnante e anche l'interazione verbale tra adulti e bambini piccoli è costellata di domande.

Le pratiche educative, sia in famiglia che nelle istituzioni educative e didattiche, fin dai primi livelli, fanno infatti perno sull'uso della domanda come strumento di controllo dell'interazione. La domanda, al di là del suo contenuto, del modo in cui è pronunciata, della sua funzione, si riconosce come tale perché necessita di un compimento, di una soluzione, di una risposta. Essendo parte di una coppia adiacente[87] il suo utilizzo coinvolge un altro soggetto, chiamato a fornire la risposta, dopo la quale il turno torna al richiedente, che può porre una nuova domanda, o nel caso dell'insegnante fornire un feed-back prima di farlo. La persona nel ruolo di richiedente rimane in tal modo la stessa, almeno finché la routine viene mantenuta (Cfr. Fasulo, Pontecorvo, 1999, pp.55-56).

Come ben ricorda Nigris *"è stato messo in evidenza come le domande costituiscano uno dei modi attraverso i quali un soggetto cerca di esercitare il controllo su un altro: in altre parole: la domanda costituisce l'espressione e la messa in atto di un rapporto di autorità"* (Nigris, 2009, p.37). Non stupisce così che gli adulti siano maggiormente propensi a fare domande ai bambini piuttosto che ad altri adulti e che chi si trova in una posizione di subordinazione non è solitamente legittimato a fare domande, ma piuttosto a rispondere agli interrogativi posti da altri.

Dal punto di vista dell'organizzazione sequenziale dell'interazione la domanda è anche un mezzo attraverso cui l'insegnante regola la partecipazione dei bambini al discorso, evitando

[87] Le coppie adiacenti sono formate da due turni caratterizzati dalla vicinanza e da una corrispondenza tipologica, detti rispettivamente prima e seconda parte. Domanda e risposta sono l'esempio proptotipico di tale struttura, ma ne esistono altri come valutazione/allineamento ad essa, i saluti, le formule delle cerimonie. Ogni prima parte di un coppia adiacente delimita il campo delle possibili mosse successive, modificando la natura dell'enunciato che segue coerentemente con le aspettative in tal modo definite. Ad es. richieste, inviti, offerte (non per forza espressi nella forma della domanda) chiedono come seconda parte un'accettazione o un rifiuto. Tuttavia, siccome il sistema delel coppie adiacenti è asimmetrico esistono delle coppie preferenziali e non preferenziali. Le prime vengono realizzate subite, mentre le seconde sono accompagnate da spiegazioni e giustificazioni. Inviti, richieste e offerte hanno come seconda parte preferenziale l'accettazione e l'accordo, che vengono prodotti subito, in modo automatico e immediato, mentre il disaccordo e il rifiuto prevede formule mitigate, procedure speciali. È interessante segnalare che il funzionamento delle preferenzialità discorsive può essere diverso nella conversazione con i bambini, rispetto a quella tra adulti. Si è osservato ad esempio (Pirchio, Pontecorvo, 1997) che in ambito domestico bambini tra i 3 e i 5 anni mostrano disaccordo aperto, a volte anche con accentuazioni di vario tipo, invece che accompagnandolo a mitigazioni. Un'ipotesi di tale differenza è la sensibilità al contesto della preferenzialità. In famiglia la quota di "tatto" può essere più bassa, visto che fuori dal contesto familiare i bambini sembrano più "cortesi". Inoltre è facile osservare all'interno del contesto familiare formule di socializzazione alle forme preferenziali durante la conversazione e il loro esercizio in momenti di gioco di finzione o scambi ritualizzati (cfr. Fasulo, Pontecorvo, 1999, pp.55-60).

sovrapposizioni e distribuendo "equamente" il diritto alla parola, selezionando chi può rispondere, interpellando singoli o categorie potenziali ("*chi è andato a fare una gita domenica?*") (Orsolini, 1988, p.84).

La validità delle domande come modalità di rapporto tra adulto e bambini in ambito educativo e didattico è oggetto di ampio dibattito e rappresenta una questione complessa in cui si intrecciano diverse variabili. Come per tutti i comportamenti verbali non è infatti possibile classificarli a priori in "buoni" o "cattivi", ma è necessario allargare il campo interpretativo, ricordando la necessità di contestualizzare il comportamento.

Le riserve circa la significatività e la positività dell'uso di domande nei contesti educativi e didattici sembra derivare dal significato che tale comportamento assume nei contesti scolastici tradizionali in cui le domande sono generalmente utilizzate per verificare conoscenze e apprendimenti ed esercitare il controllo sull'evoluzione tematica del discorso, più che per favorire la partecipazione attiva ed autentica dei bambini al processo di insegnamento-apprendimento. Il rischio di una situazione interattiva organizzata in modo predominante intorno a sequenze binarie o ternarie di domanda-risposta o domanda-risposta-valutazione, è che i bambini non partecipino a un reale scambio con l'insegnante e i compagni, ma assumano una posizione di passività, che li vede impegnati sul versante delle risposte piuttosto che dell'intervento attivo, sebbene non vi siano aspetti normativi che li vincolano a non fare domande o a non intervenire se non per rispondere.

Anche nelle riflessioni di alcuni autori che si sono occupati dell'uso delle domande rivolte ai bambini piccoli (nido) si possono ravvisare delle riserve in questa direzione, poiché esaminando ad esempio il linguaggio adulto nei confronti dei bambini trovano che l'educatrice che pone le domande mantiene il controllo degli scambi, mentre chi risponde rimane in una posizione passiva, soprattutto se costretto a risposte monosillabiche (Zani, Emiliani, 1983, p.97).

Ciò impedisce ai bambini di acquisire consapevolezza e autonomia rispetto al processo discorsivo in corso, rispetto a quello che non hanno capito e come farselo spiegare (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.71). Inoltre così facendo *"spesso il bambino non risponde per sé, ma formula la risposta che crede il maestro si attenda da lui […] si conforma alle aspettative del maestro"* (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1996, p.126-127). Si creano cioè strutture discorsive in cui l'adulto più che sostenere l'autentica espressione dei bambini, più semplicemente *"cerca di far parlare gli allievi"* (*ivi*, p.126).

Le ricerche sulle interazioni verbali in classe evidenziano ampiamente che: *"il più delle volte la struttura domanda/risposta così come viene impostata dall'insegnante non persegue lo scopo di*

verificare o promuovere i processi cognitivi ma di ottenere in modo trasparente e quasi ovvio le risposte che l'insegnante si aspetta: la risposta corretta. Tutto questo ha più a che fare con il controllo sociale in classe che con la costruzione di conoscenze" (Nigris, 2009, p.41).

Nigris (*ivi*, p.33-38) a questo proposito utilizza la distinzione tra domande "vere e false", evidenziando che non tutte le domande sono autentiche, non tutte cioè sono finalizzate davvero ad ottenere una o più risposte. Spesso le domande dell'insegnante sono realizzate con lo scopo di orientare l'attenzione dei bambini su qualcosa che interessa l'adulto o con quello di esprimere informazioni e opinioni di chi le pone, piuttosto che chiedere realmente l'opinione a chi risponde: *"In altre parole, molte domande sono poste per ribadire il ruolo, per stabilire diritti e doveri dei partecipanti alla conversazione, per indirizzare i comportamenti e controllare il discorso, riducendo così il campo delle risposte"* (*ivi, p*.38).

Esempio tipico di domande "false" sono le *domande retoriche*, di cui l'adulto conosce già la risposta e ne vuole ottenere una uguale dal bambino.[88] Vengono in genere utilizzate per sapere se il bambino sa, se si ricorda ciò che è stato detto, se sa ripetere e come sa ripetere (Zuccherini, 1991, p.100). Sono spesso domande che non contemplano punti di vista diversi e dunque non aprono alla riflessione. Di fronte ad esse i bambini sono portati a chiedersi: "che cosa vuole che risponda?" (Orsolini, 1988). Ciò produce quella che De Vecchi (1996) chiama la "pedagogia del doganiere", dell'indovinello, in cui l'insegnante, come un 'doganiere' controlla che non passi 'merce' non autorizzata, cioè conoscenze non previste, mentre compito dell'allievo è quello di riprodurre il sapere dell'insegnante, indovinando le risposte che ha in mente.

Possono facilitare l'attivazione di questo tipo di processo le domande *chiuse*, *circoscritte*, che hanno cioè un'unica risposta prevista. La domanda chiusa rappresenta la più frequente nello scambio discorsivo a tripletta IRE/IRF, in cui il responso sulla correttezza della risposta spetta solo all'insegnante. Una ricerca realizzata in Inghilterra in 141 servizi prescolari evidenzia che il 94,5% delle domande poste dalle insegnanti ai bambini sono considerabili domande chiuse e solo il 5,5% aperte, troppo poche, dicono gli autori, rispetto a quanto desiderabile nei documenti di qualità per l'area dello sviluppo e dell'apprendimento (Siraj-Blatchford, Manni, 2008, pp. 5-22).

Offrire la risposta corretta a una domanda chiusa equivale per il bambino a mostrare una performance, un "saper fare appreso" che però non corrisponde direttamente ad una competenza, poiché dare la risposta giusta, un po' come accade nelle interrogazioni, non

[88] Nigris ne fa un esempio nella scuola dell'infanzia, 2009, p.35.

coincide sempre con la comprensione reale di tutto il panorama di riferimento in cui quella risposta è inserita (Selleri, 2004, p.79).

Anche le domande di *suggerimento* o di *completamento* possono essere utilizzate dall'insegnante per ottenere la precisa risposta che si aspetta, così come le domande che prevedono risposte sì/no, poiché spesso in base a come sono formulate inducono a una precisa opzione (se formulate in senso positivo implicano una risposta negativa e viceversa, quando formulate negativamente implicano una risposta positiva) e le domande con due alternative, che danno indicazioni sulla forma in cui le conoscenze devono essere acquisite (Nigris, 2009, p.40).

Attraverso domande lasciate in sospeso e suggerimenti, *domande imbeccata* o *domande contrario*, l'insegnante dirige i bambini verso la risposta che vuole ottenere. Si avviano così routine di prove ed errori nelle quali i bambini sono impegnati a risolvere un indovinello più che a ragionare su quanto sta accadendo. Ciò si verifica anche con domande ambigue a cui i bambini comunque cercano di dare risposta per "risolvere" l'enigma posto dall'adulto.[89]

Anche le domande introdotte dal *perché*, seppure in alcuni casi possano stimolare l'argomentazione, possono essere utilizzate per riprendere un comportamento o esprimere il senso di un'obiezione o una critica mettendo in difficoltà l'interlocutore o non aspettando nei fatti una risposta reale. Nel caso queste riguardino un comportamento richiedono un suo adeguamento alla critica e le risposte dei bambini possono essere semplici repliche o anche proteste.

Questi tipi di domande, che rappresentano modalità dialogiche tipiche del discorso scolastico, sembrano veicolare un'idea di insegnamento come trasmissione di saperi (Fasulo, Girardet, 2002, p.65) e il rischio che contengono è quello che il bambino cercherà la risposta che si aspetta l'insegnante, più che pensare ed esprimere il suo punto vista, del resto tali domande riflettono opinioni e credenze di chi le pone, chiedendo all'interlocutore di adattarvisi.

In generale *"l'abitudine di porre frequentemente domande chiuse in classe è stata oggetto di molte critiche, perché in questo modo si finisce per ridurre la ricchezza, la varietà e la creatività dei contributi degli alunni all'interazione, oltre ad ostacolare il progresso nell'acquisizione delle conoscenze"* (Selleri, 2004, p.77). In ogni caso, continua la ricercatrice, "*non è tanto la domanda chiusa a dover essere messa in discussione, quanto il rapporto con il momento […] in cui viene posta*" (*ivi*, p.77-78).

Forme discorsive che includono domande chiuse e sequenze di domande e risposte non sono da considerare totalmente sbagliate poiché potrebbero rivelarsi utili per conoscere ciò che i

[89] Cfr riparazioni par.2.4.3.

bambini hanno compreso o conoscono di un determinato argomento, per poter costruire un discorso tenendo conto di ciò che sanno (Nigris, 2009). Le domande chiuse, ad esempio, possono essere utilizzate anche in modo "genuino" per comprendere cosa pensa un bambino rispetto due alternative. Così come domande aperte possono essere utilizzate per ottenere una risposta precisa o una porzione di sapere predeterminata.

Il sistema di *valutazioni* e *riparazioni*, che verrà approfondito successivamente[90] e che si avvale di strategie interrogative come quelle appena indicate, può essere utilizzato dall'insegnante proprio per ottenere la risposta o l'esito che lei stessa si aspetta, anche a partire o facendo uso di strategie apparentemente più democratiche e partecipative, oppure può essere utilizzato per accompagnare i bambini a costruire una risposta sensata e rilevante, rimanendo aperto alla loro prospettiva, ma utilizzando in alcuni punti domande chiuse.

Inoltre, bisogna tenere in considerazione, come fa notare anche Nigris (*ivi*, pp.71-75), che non tutti i bambini sono abituati alle domande aperte, poiché possono non aver esperienza del codice elaborato e dunque non riuscire a comprenderle.[91] Le domande chiuse invece hanno un raggio di risposte limitato, ma anche un rischio limitato di errori d'interpretazione. Ciò favorisce quei bambini che non sono in grado di gestire ed elaborare riflessioni e interpretazioni complesse. Nel caso dei bambini piccoli, ancora di più bambini che parlano altre lingue e appartengono ad altre culture, questi aspetti paiono dunque decisamente rilevanti e necessitano di esser tenuti in considerazione. Nigris suggerisce di seguire in un primo tempo lo stile precedentemente acquisito dagli allievi per poi portarlo verso codici comunicativi più interlocutori e più elaborati. La possibilità di partecipare a situazioni comunicative che dal punto di vista costruttivo appaioni più idonee in direzione dello sviluppo e dell'apprendimento (come discussioni e domande aperte) non può essere data per scontata, ma va costruita insieme ai bambini passando da domande più semplici, seppur non banali e riduttive, a domande più complesse, che tengano comunque conto delle possibilità di comprensione dei bambini stessi.

Al di là dei diversi modi in cui vengono classificate, nominate e descritte, le ricerche evidenziano in definitiva che ci possono essere situazioni discorsive in cui le domande, e il modo di porle, limitano la partecipazione dei bambini, che più che facilitarla la inibiscono, che non sono vere domande, che non richiedono risposte vere ed autentiche, ma risposte preconfezionate, che l'adulto si aspetta e cerca di ottenere. Comportamenti verbali di questo tipo da parte dell'adulto rischiano di non sostenere i processi di sviluppo e di crescita dei bambini, quanto piuttosto di

[90] Cfr. par. 2.4.3

[91] Si fa riferimento alla definizione di Bernstein, 2000, cfr. par. 2.4.4.

inibirli e incanalarli entro un sapere preconfezionato, in cui i bambini apprendono le strategie per rispondere correttamente alle domande con quello che si aspetta l'insegnante, più che attivare processi costruttivi di partecipazione, ragionamento, pensiero, apprendimento.

Mehan (1979, pp.42-45) direbbe che si tratta di domande che sollecitano la produzione di un "prodotto", piuttosto che la costruzione di un "processo", che è invece ciò verso cui, in un'ottica costruttivista, bisognerebbe tendere. La ricercatrice distingue infatti appunto domande che fungono da "sollecitazione di prodotto" e domande che sono invece "sollecitazione di processo" (Mehan 1979, p.45). Le prime prevedono una risposta univoca e prestabilita, chiusa e delimitata, *"una risposta fattuale come un nome, un posto, una data, un colore"* (p.44) mentre le seconde sono volte ad ottenere opinioni o interpretazioni e dunque sono aperte ad una pluralità di risposte che prevedono una certa elaborazione.

Le prime hanno un formato altamente restrittivo, poiché non prevedono alternative, o ne prevedono una serie molto limitata, e devono avere dunque avere una precisa risposta.

Le *domande processuali*, sono invece *domande aperte*, che prevedono un ragionamento e una elaborazione da parte di colui che deve rispondere. L'adulto in questo caso non si aspetta risposte prestabilite, ma chiede ad esempio: "Cosa ne pensi…?". In questo modo i bambini sono chiamati a offrire realmente il loro contributo e ad esprimersi secondo quanto hanno in mente piuttosto che secondo quanto l'insegnante si aspetta da loro. È stato osservato inoltre che domande aperte producono un maggior numero di interventi e risposte più lunghe e articolate rispetto alle domande chiuse (Nigris, 2009, p.51).

Ciò che sembra significativo di questa distinzione è appunto l'enfasi posta sulla finalità delle domande e il tipo di contesto che costruiscono, cioè il fatto che possano sollecitare un processo discorsivo e di pensiero cui i soggetti partecipano attivamente.

In un'ottica socio-costruttivista le domande dovrebbero essere infatti utilizzate da un lato per incoraggiare e facilitare la partecipazione, l'espressione dei punti di vista, delle idee, delle credenze e dall'altro per sollecitare e sostenere processi di confronto, riflessione, pensiero.

L'adulto "*deve cercare da un lato di creare un contesto che non solleciti risposte attese, ma che sia capace di evocare 'problematicità', e dall'altro stimolare ed attivare una competenza meta cognitiva che porti anche i bambini più piccoli a riflettere sui contenuti proposti dai compagni e dall'insegnante*" (Bolognesi, Di Rienzo, 2007, p.132). Diviene allora utile "*porre particolare attenzione a come vengono posti e formulati gli interrogativi che dovrebbero diventare* generatori di nuove problematicità*, capaci di ampliare la riflessione, riproponendo o sottolineandone alcuni aspetti, senza creare forzature o inibizioni*" (*ivi*, p.129).

Le domande dovrebbero "scatenare" la capacità nel bambino di esprimere il proprio punto di vista, di spiegare ciò che pensa e perché, argomentando la sua posizione e stimolando i suoi processi di pensiero, in direzione critica e divergente.[92]

Non si tratta dunque semplicemente solo di utilizzare un certo tipo di domande o altre, ma di creare una situazione discorsiva che possa sollecitare "processualità partecipative", in cui le domande non servono per ottenere una risposta di cui è responsabile l'insegnante, ma per attivare un processo co-costruito la cui evoluzione è responsabilità, anche, dei bambini. Questo vuol dire che l'adulto è responsabile dell'esito dell'interazione e può esercitare il suo ruolo utilizzando le domande non in modo retorico, per sollecitare una pseudo-partecipazione dei bambini, ma in modo consapevole per attivare processi di partecipazione, espressione, confronto e reale co-costruzione.

In questa direzione alcune ricrche offrono indicazioni interessanti sul tipo di domande che sostengono tali processi e sulle modalità in cui possono essere utilizzate, evidenziando i loro effetti sui comportamenti verbali dei bambini.

Ad esempio, una ricerca realizzata in contesti prescolari norvegesi (Gjems, 2010) sulle conversazioni tra insegnanti e bambini, in particolare sul modo in cui gli insegnanti promuovono la loro partecipazione attiva al discorso e il loro uso del linguaggio, evidenzia che gli adulti, in situazioni spontanee di piccolo gruppo, utilizzano maggiormente domande introdotte da "cosa", per chiedere ai bambini che cosa stanno facendo o hanno fatto, cosa pensano o sentono,

[92] A questo proposito, come indica Mantovani (1993) due prospettive mutuate dalla ricerca nell'ambito della psicologia dello sviluppo appaiono significative. La prima è quella che, a partire da Piaget, è stata interessata a come porre domande ai bambini più piccoli al fine di sollecitare l'espressione del loro pensiero, delle loro conoscenze e credenze sul mondo, senza che questi fossero influenzati e suggestionati dalle domande stesse. Piaget voleva accedere tramite domande alle "conoscenze spontanee" dei bambini, che emergono in modo immediato e sono frutto di una riflessione anteriore e originale. Riconosceva però come interessanti anche le "credenze scatenate", cioè sollecitate dalla domanda, ma prodotte attraverso il pensiero originale del bambino, ma solo perché permettevano di comprendere il suo modo di riflettere. Ciò che interessava tale prospettiva era conoscere le credenze e il pensiero autentico del bambino, come se l'interazione verbale fosse una finestra sulla mente dei più piccoli. Sebbene in un'ottica costruttivista un approccio di questo tipo sia per ovvie ragioni superato, rimane interessante considerare l'intento da parte dei rcercatori, che potrebbe essere anche quello degli educatori, di permettere ai bambini di esprimere, in un contesto di maggior libertà possibile ciò che pensano, credono, sentono, adottando accorgimenti e strategie verbali che incoraggino la partecipazione. Pur nella consapevolezza che tutto ciò che viene espresso non è specchio della mente ma co-costruzione interattiva (Edwards, 1993). La seconda prospettiva di ricerca, che segue, integra e supera la prima, accosta agli interessi piagetiani i principi vygotskiani, in particolare quello di "zona di sviluppo prossimale", concentrando l'interesse proprio sulle "credenze scatenate" (o scatenabili) riflettendo sul tipo di domande e situazioni interpersonali più idonee a sollecitarle *"in quanto esse vengono considerate l'occasione ottimale per favorire il passaggio del bambino da una fase più primitiva a una più evoluta di pensiero: non ci si pone quindi più il problema di non porre problemi e domande non presenti nel bambino, ma di come porre domande su problemi non ancora del tutto padroneggiati dal bambino e come favorire lo svilupparsi di schemi interpretativi e di spiegazione più evoluti"* (Mantovani, 1993, p.80). Dal punto di vista educativo possono essere ritenute significative entrambe le prospettive. Da un lato offrire la possibilità al bambino di esprimere pensieri e punti di vista in modo autentico, "senza suggestioni" da parte dell'adulto e dall'altro sollecitare la sua intelligenza e i suoi processi di pensiero, attraverso domande in grado di stimolare il pensiero critico e divergente. Cfr. Doise, Mugny, 1981; Perret Clermont, Nicolet, 1988; Gilly, 1991.

ottenendo un coinvolgimento e una partecipazione attiva da parte dei piccoli. Le domande introdotte da "perché" o "come" (why, how) vengono invece utilizzate raramente, ma le risposte dei bambini sembrano essere in questi casi più lunghe ed includono elaborazioni dell'argomento, spiegazioni e argomentazioni. La ricerca evidenzia inoltre che, sebbene domande che invitino a condividere pensieri e credenze vengano realizzate raramente, queste sono importanti per promuovere la costruzione di significati nei bambini e per incoraggiare la loro comprensione degli eventi nelle conversazioni di ogni giorno (Bruner, 1986). *"Quando a un bambino viene chiesto di condividere ciò che pensa o crede di qualcosa, le sue convinzioni e i suoi punti di vista vengono sfidati. Le credenze riferite a oggetti e questioni astratte possono essere cognitivamente impegnative per i bambini, che devono formulare le loro credenze in modo che gli altri possano capire ciò che pensano o credono circa l'oggetto in questione. Attraverso l'esperienza della condivisione di pensieri e credenze con altri, i bambini imparano come formulare i loro pensieri e come usare il discorso. […] Descrivere, spiegare, narrare sono esercizi esigenti, poiché il bambino deve esplicitare sufficienti informazioni perchè i suoi partner conversazionali possano capirlo. Deve prendere in considerazione le prospettive dell'altra persona, cercare di capire cosa possa conoscere e prendere in considerazione le informazioni che deve illustrare (presentare). Tali pratiche rappresentano esperienze importanti per i bambini nei processi di apprendimento del linguaggio,di sviluppo cognitivo e sociale."* (Gjems, 2010, pp.146-147).

È stato osservato anche in contesti scolari italiani che le domande che si soffermano su concetti o richiedono l'opinione degli allievi ottengono risposte più lunghe e meno concise di domande che riguardano fatti (Nigris, 2009, p.51).

Anche le *domande di chiarimento, di richiesta di informazioni*, se utilizzate in modo reale e non retorico possono rappresentare uno stimolo importante per aiutare il bambino ad esprimere il suo pensiero, inoltre propongono uno scambio di ruoli tra chi informa e chi viene informato (Zuccherini, 1991, p.100).

Le *richieste di autovalutazione e autoanalisi* stimolano invece il bambino a riflettere su come fa o come ha fatto a fare una determinata cosa, come pensa di risolvere un problema, come ha conosciuto o ottenuto un'informazione. Si tratta di richieste in grado di stimolare la funzione pianificatrice del linguaggio (Zecca, 2ª ed. 2000, p.160).

Un altro aspetto interessante riguarda gli argomenti trattati. Se la domanda si riferisce a quanto un bambino sta dicendo i bambini sono più portati a farsi coinvolgere nella discussione e ad approfondire la conoscenza dell'argomento. Lo stesso accade se le domande riguardano un lavoro di cui i bambini sono protagonisti e che quindi hanno per loro un senso concreto che li

coinvolge (Nigris, 2009, p.53). La relazione con la concretezza dell'esperienza ha forse un valore ancora maggiore per i bambini più piccoli, che fanno più fatica a elaborare questioni astratte, sebbene in situazioni discorsive facilitanti[93] siano in grado di conversare su argomenti né familiari e ricorrenti, né presenti nel contesto spazio-temporale del discorso (es. Orsolini, 1991).

La relazione con questioni interessanti e problematiche è invece direttamente connesso con il tema della partecipazione ed attivazione nei processi di apprendimento, ampiamente riconosciuto negli approcci socio-costruttivisti e messo in luce in particolare dalla prospettiva di Dewey, che mette in luce con forza la necessità di far riferiento all'esperienza diretta degli allievi e alle loro curiosità (Dewey, 1938). Inoltre, quando le domande fanno riferimento all'esperienza o alle idee precedentemente espresse si chiede ai bambini di offrire davvero il loro contributo, poiché si segnala che si tiene conto dei loro interventi e li si ritiene di valore (Nigris, 2009, p.59).

Secondo Nigris (*ivi*, pp.61-65), infine, *"perché gli alunni costruiscano conoscene formalizzate e durature, è indispensabile passare dalle domande all'elaborazione di una problematica. […] il docente può costruire il percorso dalle domande alla circoscrizione e alla elaborazione di una problematica più allargata da prendere in esame. Che si costruisce poco alla volta, col progredire del processo di ricerca che abbiamo avviato con i ragazzi. Altrimenti, se si enuncia la problematica o adirittura l'ipotesi ancora prima di immergersi nella ricerca, il processo avviato può condurre solo a confermare risposte già preconfezionate. […] I bambini possono passare, attraverso le domande, dal generale al particolare [quali animali vivono in uno stagno?, cosa mangiano gli animali che vivono in uno stagno? Se gli animali si mangiano tra di loro, come mai rimane sempre cibo?] per contro, si può partire da una domanda precisa, per slittare verso un probema più generale"* (*ivi*, p.62).

Ciò che viene evidenziato è, ancora una volta, un "processo", in cui le domande stesse portano alla sua evoluzione, alla ricerca di risposte che, se anche l'insegnante può possedere, vengono cercate con i bambini, seguendo i loro processi riflessivi e le loro ipotesi. Esempi di questo tipo sono ravvisabili nelle ricerche di Pontecrovo e del suo gruppo sulle *discussioni in classe*, realizzata anche in contesti prescolari (Orsolini, Pontecorvo, 1988, Orsolini, 1991, Pontecorvo et al. 1991).

[93] Alcuni meccanismi conversazionali sono stati inidviduati come significativi nel stimolare la discussione permettendo con una certa probabilità di produrre cambiamenti nelle conoscenze dei bambini aiutandoli ad esprimersi e a completare il proprio ragionamento: scambi di convergenza (riprese ed espressioni di consenso per una asserzione precedente), problematizzazioni (correzioni e ridefinizioni dell'enunciato di un parlante precedente), ripetizioni e riformulazioni (asserzioni che continuano il discorso di un parlante precedente elaborandone l'informazione). Cfr. par. 2.4.2.

È importante sottolineare nuovamente che non sono esclusivamente i tipi di domanda in sé a costruire un ambiente discorsivo specifico. Ad esempio, come abbiamo già esplicitato, la presenza di domande chiuse o di domande aperte non è indice diretto di un certo tipo di situazione di apprendimento, ma è necessario tenere in considerazione diversi elementi e la processualità in cui il discorso viene prodotto. Poiché *"A seconda delle attività e delle metodologie didattiche in cui vengono inserite le domande degli insegnanti, queste ultime assumono diversi significati e connotazioni"* (Nigris, 2009, p.45). Nigris illustra a questo proposito la differenza nell'uso delle domande in una lezione monologo/conferenza o in un approccio relazionale, fondato sulla reciprocità e circolarità della comunicazione, come la lezione dialogata o la discussione guidata. Tuttavia, se si ha l'intenzione di costruire un contesto discorsivo partecipativo, riflessivo, critico, l'uso di alcune strategie, come quelle precedentemente indicate, sembrano favorirne la realizzazione.

Susanna Mantovani (1993) approfondendo la tematica del porre domande ai bambini in età prescolare sottolinea come per l'adulto sia più semplice formulare domande che dirigono, anziché sollecitare e sostenere l'espressione e l'elaborazione dei pensieri da parte dei bambini. Qualsiasi intervento, anche quelli di rispecchiamento ritenuti non-direttivi,[94] possono orientare con forza il corso del pensiero del bambino e una domanda mal formulata può persino costringere il bambino ad andare verso forme di pensiero meno evolute (Mantovani, 1993).

Del resto alcune ricerche hanno evidenziato che i bambini di età scolare sono spinti a cercare soluzioni a problemi assurdi, piuttosto che mettere in discussione la domanda dell'insegnante, perché convinti che a scuola sono posti problemi a cui è possibile trovare una soluzione.

Nella costruzione del contesto discorsivo dunque è importante il ruolo assunto dall'adulto nei confronti del sapere e dei bambini,[95] poichè se è vissuto come colui che sa e che è garante delle conoscenze, può introdurre nei bambini un condizionamento sulle sue aspettative. Il bambino ha aspettative ed esperienze di asimmetria rispetto all'adulto, che sembrano influenzare e dirigere in senso di minore spontaneità le idee del bambino, è l'adulto che ha in mano *"la sceneggiatura dell'interazione e induce quindi comunque aspettative di prevedibili stili e contesti di scambi e risposte tra sé e il bambino: il bambino sembrerebbe tendere comunque a rispondere come ci si aspetta che debba rispondere, piuttosto che prestando attenzione al problema in questione, e ciò tanto più quanto più è piccolo; si pone allora la questione di come l'adulto (genitore e soprattutto*

[94] Cfr. in questo stesso capitolo par. 2.4.2.

[95] Il modo di porre domande da parte dell'insegnante viene considerato un modo per capire a quel modello, più o meno consapevolmente si ispiri (J.T. Dillon, "Duration of Response to Teacher Questions and Statements", in *Contemporary Educational Psychology*, 6, 1981, pp.1-11, (cit. in Nigris, 2009, p.57).

insegnante) possa creare un contesto che non solleciti 'le risposte per le risposte', bensì un contesto che evochi problematicità e stimoli la competenza meta cognitiva che porta anche i più piccoli a riflettere sui contenuti verbali proposti e a dire, in modo non automatico, 'non ho capito'" (*ivi*, p.83). Allora è importante creare un contesto discorsivo meno rigidamente improntato alla conduzione dell'adulto poiché *"la tipica situazione didattica 'asimmetrica' in cui l'adulto 'sa' è la meno favorevole affinché il bambino esprima in modo articolato il suo pensiero, indipendentemente dal modo in cui sono formulate le domande"* (*ivi*, p.83).

Un aspetto interesante da tenere in considerazione a questo proposito è anche la possibilità che viene data ai bambini di fare domande all'adulto, e ai pari. Il valore insito in questa opportunità è duplice. In primo luogo esso è indice del fatto che il contesto discorsivo legittima la partecipazione attiva di un bambino protagonista, considerato che nel modello interattivo scolastico tradizonale, come quello basato sulla tripletta, le domande dei bambini sono rare e confinate alla fine. In secondo luogo le domande dei bambini rappresentano un'opportunità per l'insegnante, che le può utilizzare per avviare proficue interazioni verbali, basate appunto sugli interessi e gli interrogativi dei piccoli piuttosto che dei propri. Inoltre le domande sono segnali di un'attività di esplorazione e comprensione di un fenomeno, che corrisponde alla volontà di dare senso a ciò che si sta imprando e di esporre questioni e problemi da approfondire a riguardo.[96]

Appare a questo proposito interessante segnalare che alcune ricerche, realizzate nel Regno Unito, che hanno comparato la conversazione in contesti familiari con quella in contesti prescolari, hanno evidenziato un significativo cambiamento nel ruolo comunicativo del bambino da un setting all'altro. Tizard e Hughes's (1984, cit. in Siraj-Blatchford, Manni, 2008, p.15) hanno ad esempio rilevato che i bambini che in famiglia erano responsabili del 50% delle domande, a scuola lo erano meno del 5%. Ciò è stato attribuito al fatto che i bambini a casa non devono competere con molti altri soggetti per avere l'attenzione dell'adulto, che può essere in molti casi loro dedicata. Wells (1986 cit. in Siraj-Blatchford, Manni, 2008, p.15) osserva che le domande realizzate dai bambini sono scese dal 12,7% in contesti familiari al 4% a scuola. Ciò segnala che i bambini apprendono modi di utilizzare il linguaggio che differiscono a seconda di ciò che il contesto permette e sollecita in loro e che dunque una modificazione delle pratiche discorsive potrebbe sollecitare gli interrogativi dei bambini.

Non si tratta naturalmente solo del modo di porre domande, poiché diversi livelli dell'interazione e diverse strategie si intrecciano, anche con elementi non verbali e contestuali, nella creazione di un certo ambiente discorsivo e la varietà di possibilità discorsive è ciò che rende ricco un

[96] Sull'uso delle domande degli allievi Cfr. Ngris, 2009, pp. 75-92.

contesto di apprendimento. *"Cambiare il modo di porre le domande richiede un cambiamento che va al di là della semplice formulazione di quesiti: richiede un ripensamento più profondo del modo di intendere il processo di insegnamento-apprendimento, di considerare i ruoli (quello dell'alunno e il proprio), di scegliere argomenti, percorsi e metodologie didattiche"* (Nigris, 2009, p.45). Le domande possono costituire uno "strumento per conoscere", per sapere cosa pensano gli altri, per esporre i propri interrogativi e dubbi, solo dove vige un apprendimento di tipo cooperativo e dove l'insegnnate adotta un modello socio-costruttivista (*ivi*, p.50).

E dove ciò si traduce, verrebbe da aggiungere, in una pratica efficace in tale direzione, poichè l'adozione di strategie alternative non è da dare per scontata, in quanto richede un radicale cambiamento dell'approccio tradizionale che la maggior parte delle insegnanti ha appreso a sua volta nei contesti di insegnamento nei quali è stata un'allieva.

Tale possibilità non può essere data per scontata poiché non è detto che a tali presuposti corrisponda un buon uso delle domande. Queste infatti offrono all'insegnante, in qualsiasi modo vengano poste, l'illusione di coinvolgere i bambini, chiamati a rispondere e dunque in qualche modo a partecipare, ma a volte, come evidenziato precedentemente e come verra approfondito nel paragrafo sulle riparazioni, tale partecipazione è solo apparente o non autentica, o meglio, è incanalata verso ciò che l'insegnante vuole sentirisi rispondere dai bambini, che così non acquistano consapevolezza né del contenuto né del processo per arrivarvi, che rimane nelle mani dell'adulto.

Come evidenziato da Orsolini *"una male intesa pedagogia centrata sul bambino"* promuove una pratica del far domande per tenere attivi gli alunni, con l'esito, tra l'altro, di un linguaggio sintatticamente più povero di quello utilizzato a casa. Secondo la ricercatrice l'insegnante, soprattutto nella scuola dell'infanzia, per evitare di introdurre in modo diretto informazioni nuove nella conversazione, nella convinzione che ciò costituirebbe una negazione della natura attiva dell'apprendimento, si avvale delle domande, che *"evitano la passività implicata nel semplice ascolto, mentre rispondono allo scopo di far convergere il discorso proprio su quelle conoscenze e informazioni che l'adulto ritiene rilevanti"* (Orsolini, 1988, pp.84-85).

Un uso maggiormente consapevole delle domande potrebbe invece far sì che queste possano essere utilizzate per favorire una partecipazione autentica dei bambini e per sollecitare processi di riflessione e apprendimento condivisi. In questa direzione l'attenzione al comportamento verbale del fare domande rappresenta un punto di attenzione significativo.

2.4.2 Strategie alternative alle domande: contributi paritari, rispecchiamento e confronto tra pari

Come osservato precedentemente la prevalenza di domande nell'interazione con i bambini non sembra rappresentare in generale un aspetto positivo né sul piano strettamente linguistico, né su quello cognitivo, poiché nel dare soprattutto risposte il bambino è portato ad utilizzare frasi brevi, strutture sintattiche semplici e informazioni in qualche modo già contenute nella domanda, facendo esperienza di una limitata varietà di uso del linguaggio, centrata appunto sul fornire risposte. Funzione che tende inoltre a porre il bambino in un ruolo subordinato e passivo, soprattutto nel caso di domande retoriche e/o chiuse.

Si è già ampiamente illustrato che la questione non è semplice e lineare, non si tratta solo di fare un certo tipo di domande piuttosto di altre, ma di tenere in considerazione la complessità del contesto discorsivo e le caratteristiche uniche dei suoi partecipanti. Fare domande ai bambini è un comportamento verbale che non va eliminato, ma usato con consapevolezza e integrato ed alternato ad altre strategie. Infatti, le critiche rivolte all'uso di domande nelle interazioni con i bambini e l'osservazione di interazioni verbali nei contesti hanno portato all'individuazione e alla promozione di strategie alternative, che possono stimolare, facilitare e sostenere la partecipazione dei bambini e i loro processi di ragionamento, promuovendo la conoscenza e stimolando il pensiero divergente e critico.

Si è già accennato, ad esempio, in precedenza all'opportunià di accogliere le domande poste dai bambini stessi, rivolgendole al gruppo, utilizzando queste e le loro osservazioni per guidare i bambini verso una conoscenza sempre più approfondita e complessa. In tale direzione può essere utile anche trasformare gli interventi perentori dei bambini in interrogativi rivolti a tutti[97] (Nigris, 2009).

Altre volte, per stimolare i bambini a dire la loro su un argomento è sufficiente porre una questione, un problema, in modo tale che i bambini capiscano su cosa devono focalizzare l'attenzione, basta così una semplice consegna per promuovere la riflessione e gli interventi (*ibidem*). Si possono utilizzare anche situazioni concrete, oggetti o esperienze fatte, descrivere o presentare un punto di vista con una storia. In questi casi si deve trattare di questioni e problemi comprensibili e accessibili ai bambini, che facciano parte della loro esperienza o che possano essere comunque facilmente compresi, stimolare il loro interesse e la loro curiosità.

[97] Ad es. D: "secondo me questa discussione non vale niente, perché quello che pensate voi non è vero" risposta del maestro rivolta al gruppo: "A cosa può servire la discussione?" (in Nigris, 2009, p.105).

Un'altra strategia alternativa, indicata come efficace per aiutare il bambino a chiarire il proprio pensiero è quella del "*far finta di non capire*". Una ricerca sull'egocentrismo verbale (Mantovani, 1973) ha mostrato come l'uso del paradosso, il capire sistematicamente a rovescio espressioni incomplete e poco chiare provoca una situazione ludica, maggiormente simmetrica, in cui i bambini sono portati ad esplicitare il loro punto di vista esplicitando informazioni espresse in modo confuso.[98] L'efficacia di domande paradossali o molto contrastate è stata inoltre verificata in una ricerca successiva (Mantovani, 1988) condotta per stimolare e verificare la comprensione di libri illustrati in bambini della scuola materna. Nel corso della ricerca sono state adottate strategie di "provocazione" suggerite da Hundeide (1985) che sembrano efficaci per suscitare nel bambino una reazione e un approfondimento. Ad esempio di fronte a un'immagine che ritrae un bambino che guarda una compagna, dopo vari tentativi di richiesta rispetto a ciò che sta facendo il bambino, viene ad esempio chiesto "Cosa fa Max? Guarda Lisa o mangia una mela?". L'assurdità della proposta suscita ilarità nei bambini, ma li spinge ad esprimersi, evidenziando un livello di comprensione maggiore di quello espresso spontaneamente, permettendo anche di sbloccare una situazione di stallo, sebbene possa avviare episodi di fabulazione (Mantovani, 1983, p.85).

Infine, appare importante richiamare la significatività dei *"contributi paritari"* dell'insegnante, cioè contributi, come asserzioni, obiezioni giustificate, richieste di spiegazione, che l'insegnante collega non soltanto ai suoi obiettivi didattici, ma anche e soprattutto ai contenuti prodotti dai bambini, proponendosi quale interlocutore "alla pari", che offre il proprio contributo allo sviluppo di una conversazione co-costruita con i più piccoli (Orsolini, 1988, pp.88-89).Orsolini (*ibidem*) indica due tipi di comportamenti verbali di questo tipo, che si ritiene possano risultare efficaci. Da un lato contributi brevi con offerte di informazione sull'argomento di conversazione, che apportano un'aggiunta o una specificazione a quanto detto dal precedente parlante e dall'altro obiezioni giustificate o semplici richieste di spiegazione dopo l'individuazione di aspetti problematici di una situazione di cui si sta parlando. Perché tali contributi siano realmente "paritari" devono tener conto ed essere in stretto rapporto con le informazioni introdotte da chi ha parlato prima dell'intervento dell'insegnante, riferendosi ad argomenti sui quali i bambini hanno già avuto la possibilità di costruire delle conoscenze proprie, prestando attenzione a non interrompere la continuità del dialogo, contribuendo piuttosto a rafforzarla. Anche la frequenza

[98] Nella stessa situazione viene notato come, con soggetti di età prescolare, sembra si possa ottenere materiale verbale più ampio e più ricco in un piccolo gruppo omogeneo, piuttosto che in una situazione a due (aspetto sottolineato anche in una ricerca successiva dove venivano riproposte alcune prove piagetiane, Mantovani, 1993).

è indicata come significativa, in quanto deve trattarsi di un comportamento non troppo frequente e pervasivo, tale da potersi trasformare in una classica "lezione".

Il valore educativo e didattico di interventi di questo tipo risiede nel fatto che *"può essere di grande importanza per i bambini avere l'occasione di interagire con un conversatore 'esperto' che, mantenendo la preoccupazione di capire e farsi capire, offra dei modelli di comportamento verbale appropriato"* (*ivi*, p.89).

Simili comportamenti verbali sono collegati secondo la ricercatrice a due fondamentali atteggiamenti pedagogici. Il primo è indicato nella *"volontà a non rinunciare ad essere insegnante",* sottolineando le informazioni che si ritengono rilevanti, esponendo i dubbi sulla 'verità' delle affermazioni avanzate, proponendo obiezioni giustificate o correzioni esplicite di parti degli enunciati dei bambini. La differenza rispetto a comportamenti verbali dell'insegnante "più tradizionali" sta nell'attenzione ai contenuti espressi dai bambini, ai quali si deve rimanere aderenti. Il secondo atteggiamento è l'interesse autentico verso il pensiero dei bambini e la convinzione che la conoscenza si costruisce a partire da "teorie" già esistenti, attraverso la loro modificazione e riorganizzazione, piuttosto che con una semplice aggiunta di informazioni.

Tra le strategie utilizzabili dagli adulti per sostenere i processi di partecipazione, co-costruzione e apprendimento due sono state particolarmente approfondite e verranno illustrate nei paragrafi che seguono: il rispecchiamento e il confronto tra pari.

Il rispecchiamento

Uno dei comportamenti verbali dell'insegnante maggiormente studiato e messo alla prova nei contesti di apprendimento italiani, anche con bambini di età prescolare, è quello del *rispecchiamento*, introdotto nell'ambito delle ricerche sulla comunicazione verbale nei contesti scolari e prescolari dalla psico-pedagogista Lucia Lumbelli a partire dagli anni '70. Sotto i termini "rispecchiamento" o "intervento a specchio" o "a eco" si possono ricomprendere una serie di strategie verbali di ripetizione che la studiosa mutua dall'approccio non-direttivo messo a punto da Carl Rogers (1951) nei colloqui con i pazienti, oggi ampiamente riconosciute come tecniche non direttive per stimolare i bambini alla partecipazione al dialogo, aiutandoli ad esprimere ed ampliare il loro pensiero, intervenendo nel loro discorso "orientandolo" verso nuclei significativi, pur senza suggestionarli.

Il rispecchiamento è definito come *"un comportamento verbale che consiste nel riprendere qualche aspetto del discorso altrui nella forma della constatazione dubitativa, in una forma cioè che esprime un'ipotesi di comprensione: 'tu pensi dunque che…', 'mi pare di aver capito che tu*

sostieni che…' (Lumbelli, 1982, pp.171-172). Tali constatazioni dubitative possono essere realizzate in tre modi: con la ripetizione di una qualche frase in cui viene mantenuto invariato non solo il contenuto concettuale, ma anche la forma linguistica; con una riformulazione attenta e fedele di ciò che ha detto l'interlocutore esplicitando contenuti concettuali impliciti; infine con una ricapitolazione o sintesi di quanto l'interlocutore ha appena detto esprimendone il significato o segnalando implicitamente il problema di dare coerenza a due parti del discorso.[99] Perché questi interventi siano classificabili come interventi a specchio è necessario che il riferimento al comportamento che si sta rispecchiando sia preciso e fedele. La riformulazione deve mantenere fermo il contenuto del discorso limitandosi a cambiare espressione verbale. Non deve aggiungere informazioni che non siano ricavabili dal discorso da rispecchiare, sebbene possa essere selettiva, nel senso che può riprendere solo una parte del discorso sulla quale si vuole spostare l'attenzione. Essa si distingue dalla richiesta di chiarificazione che spesso implica la proposta di aggiunte, commenti, precisazioni o correzioni e deve evitare l'interpretazione che fornisce al soggetto un contenuto più complesso di quello che egli stesso ha prodotto. L'uso di tale strategia può essere esteso anche alle forme di comportamento non verbale che accompagnano il discorso come il tono della voce, la mimica, i gesti, o a qualsiasi altro tipo di comportamento. Si tratta di rispecchiamenti o descrizioni verbali di comportamenti non verbali che però hanno possibilità di controllo molto minori poiché le espressioni e i comportamenti non verbali sono meno netti e più ambigui.[100] Esiste anche la possibilità di "riflettere i sentimenti" dell'altro, allo scopo di portare alla luce, di far emergere coscientemente, tensioni, disagi, stati d'animo, emozioni, sentimenti e affettività dell'interlocutore (Lumbelli, 1981), mostrando di capire e tener conto di ciò che l'altro prova. Si tratta tuttavia di un aspetto molto delicato che implica sempre il rischio di distorsioni o interpretazioni unilaterali da parte dell'interlocutore che si trova in una posizione più forte (Zuccherini, 1991, p.99).

L'efficacia e l'utilità dei comportamenti verbali di rispecchiamento è stata evidenziata rispetto a diversi aspetti.

In primo luogo, sul piano relazionale, permette di manifestare attenzione e di creare un contesto di ascolto accettante, non giudicante ed empatico in grado di facilitare la partecipazione e l'espressione dei più piccoli.

[99] Per un approfondimento esemplificativo dell'analisi dei tipi di risposta-riflesso si veda in particolare: Lumbelli (1992).

[100] Come si vedrà in seguito questo tipo di rispecchiamento viene utilizzato ad esempio da Lumbelli per rispecchiare il comportamento del bambino che sta disegnando.

Sul piano del contenuto, l'uso del rispecchiamento si rivelerebbe particolarmente utile poiché il soggetto, sentendosi proporre il suo stesso discorso, sarebbe portato a esplicitare il suo pensiero, a precisare o correggere le sue parole rendendosi conto della loro eventuale frammentarietà o parzialità senza però dover ammettere errori o sentirsi frustrato, creando quel clima di accettazione ed empatia che stimola la continuazione della conversazione senza inibirla.
Inoltre, ricorda Lumbelli, sul piano strettamente pedagogico e didattico offre all'insegnante una forma di comportamento concreto ed osservabile, dunque suscettibile di controllo, in risposta all'intenzione, spesso presente in ambito educativo, di facilitare la partecipazione dei più piccoli. Demarcando teoricamente in modo preciso una forma di manifestazione di attenzione, permette di favorire un controllo empirico scrupoloso (Lumbelli, 1982), rappresentando per la ricerca un'ipotesi controllabile circa le condizioni che favoriscono o ostacolano il processo educativo e la discussione con i bambini poiché viene definito teoricamente da alcune caratteristiche che permettono di riconoscerlo nelle registrazioni su nastro delle interazioni e dunque di verificarne gli effetti.
Un'ulteriore risorsa del colloquio non-direttivo consisterebbe nel fatto che, considerato che la guida del colloquio spetta il più possibile al bambino, permettendo una riduzione al minimo delle domande, si eviterebbero provocazioni e suggestioni, e anche molte occasioni di fabulazione e n'importequisme.[101] Ciò permetterebbe ai bambini di avere un ruolo attivo e più consapevole sull'evoluzione del discorso.[102]
I comportamenti non-direttivi di rispecchiamento sono stati utilizzati da Lumbelli ed altre collaboratrici in diverse situazioni sperimentali per verificarne gli effetti didattici sui discorsi dei bambini, in particolare la capacità di stimolarli nell'esprimere il loro pensiero ed ampliarne la verbalizzazione. Il contesto della maggior parte di queste ricerche è stato la scuola elementare e la tecnica del rispecchiamento verbale è stata in esse utilizzata, oltre che per stimolare la produzione verbale, anche come mezzo per motivare gli alunni alla partecipazione. Inoltre il rispecchiamento è stato adottato anche in contesti didattici in cui è servito da mera dimostrazione di attenzione, ma senza accettazione, poiché in tali contesti era necessaria la revisione e la correzione delle conoscenze degli alunni. Nelle ricerche tale comportamento

[101] Cfr. Il lavoro di Lumbelli nasce anche come propsta alternativa al metodo "per interrogare i fanciulli" di Piaget, in cui lo psicologo, nel tentativo di scoprire ciò che pensano i bambini, segnalava come pericoli provocazioni, suggestioni, fabulazioni e n'importequisme (cioè risposte "casuali" dovute alla mancanza di interesse dei bambini). Cfr. Piaget (1926), Lumbelli, (1971).
[102] Viene inoltre segnalato che la libertà con cui il soggetto può esprimere lo sviluppo dei suoi ragionamenti permetterebbe di scoprire e conoscere come si sviluppa il suo pensiero mentre cerca di risolvere un problema fornendo materiale utile a coloro che si occupano dello studio dello sviluppo cognitivo o che sono interessati a comprenderne i meccanismi. Cfr. Lumbelli (1971), pp. 24-25.

verbale è stato adottato in situazioni di gruppo evidenziando, come si vedrà più avanti, la sua efficacia anche nel sostenere tali contesti di parola.

Per quanto riguarda nello specifico il contesto prescolare due ricerche, in particolare, hanno dimostrato come tale modalità possa risultare efficace anche con i bambini più piccoli, suggerendo alcune strategie adottabili direttamente dalle insegnanti.

La prima di queste ricerche, realizzata da Susanna Mantovani all'interno di un programma di studio diretto da Lucia Lumbelli, ha affrontato il rapporto tra l'egocentrismo verbale[103] caratteristico dei bambini tra i 3 e i 7 anni e la situazione interpersonale.[104] La ricerca ha coinvolto, in piccoli gruppi di tre alla volta, 36 bambini di Scuola dell'Infanzia di età compresa tra i 4 e i 6 anni, in attività condotte con due tecniche: una di tipo non direttivo in una situazione interpersonale libera e poco strutturata, l'altra di tipo più rigido, direttiva e strutturata.[105] Il confronto tra i colloqui preliminari e quelli di controllo (realizzati con tecniche direttive) e l'analisi qualitativa dei protocolli hanno evidenziato[106] che l'uso di strategie "non direttive"

[103] Il termine *linguaggio egocentrico* è stato formulato originariamente da Piaget ne *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo* (1923). Si tratta di un linguaggio poco comunicativo, in cui il soggetto che parla pare non tener conto del punto di vista dell'interlocutore né della sua comprensione. È un linguaggio poco coerente e poco comprensibile, lacunoso, frammentario, spesso ripetitivo, ellittico e poco chiaro nei termini di riferimento. Un linguaggio che utilizza prevalentemente la giustapposizione anziché la subordinazione ed esprime spesso una logica molto approssimativa.

[104] La ricerca, esposta e discussa in: Mantovani (1973 e 1987), partendo dall'ipotesi piagetiana secondo cui un rapporto interpersonale di collaborazione favorisce il superamento dell'egocentrismo mentre un rapporto di costrizione tende a perpetuarlo, intendeva verificare l'ipotesi secondo la quale il fenomeno dell'egocentrismo linguistico si presenta in modo diverso a seconda delle diverse situazioni interpersonali e che una situazione non direttiva di interazione con l'adulto e con i compagni può essere particolarmente utile per effettuare interventi educativi volti al superamento dell'egocentrismo stesso.

[105] Le esperienze basate su una situazione direttiva iniziavano con la lettura di un breve racconto del quale si erano precedentemente individuati alcuni punti significativi da discutere nel corso del colloquio. Finita la lettura veniva chiesto a un bambino (a turno) di ripetere il racconto e agli altri di intervenire correggendolo se dimenticava o sbagliava qualcosa. Poi i bambini venivano interrogati con domande precise, cercando di insistere su ciascuno finché non dava almeno qualche risposta. Si cercava di mantenere una rotazione precisa dei turni di intervento riprendendo i bambini che cambiavano bruscamente argomento o che parlavano in modo incomprensibile. I bambini inoltre non ricevevano spiegazioni circa il motivo dei colloqui e venivano ripresi con fermezza e decisone se dimostravano insofferenza per la situazione. I colloqui condotti in modo non-direttivo sono stati effettuati adottando la tecnica rogersiana impiegando il più possibile la risposta riflesso. All'inizio dell'attività veniva spiegata ai bambini la motivazione della ricerca: "vedere come parlano i bambini". I bambini venivano a questo punto invitati a parlare di ciò che volevano e quando la loro reazione era di silenzio si cercava di non dimostrare irritazione o disagio ma di dare piccoli suggerimenti generici. I bambini venivano lasciati liberi di parlare nell'ordine e con la frequenza che preferivano e l'intervistatrice cercava di non fare mai domande dirette e di non introdurre argomenti nuovi. Se un bambino interrompeva gli altri o non parlava mai si diceva "scusa x, y stava dicendo…, forse puoi aspettare che lui finisca per dirmi questa cosa", oppure "Forse anche y vuole dire qualcosa su questo…". Quando i bambini facevano salti di argomento si interveniva dicendo: "E' molto interessante, ma stavamo finendo di parlare di…, poi ce lo dirai". Nel caso di perseverazione su un argomento superato: "Quello che dici è molto bello, ma ormai i tuoi compagni stanno parlando di… Forse anche tu vuoi dire qualcosa su questo." Quando i bambini dicevano qualcosa di incomprensibile diverse erano le strategie di risposta: si dichiarava di non capire o si dimostrava di aver capito in modo sbagliato o si riascoltava con loro la registrazione audio stimolando il bambino ad essere più chiaro senza frustrarlo. Con questo atteggiamento si cercava di stimolare nei bambini il bisogno di spiegarsi senza frustrarli o farli sentire inadeguati quando si mostrava loro l'inefficacia delle comunicazioni.

[106] Un controllo statistico dei dati quantitativi è stato fatto con una analisi della varianza trifattoriale per misure ripetute. Cfr. S. Mantovani, (1973), pp. 50 sgg.

migliora maggiormente l'egocentrismo linguistico del bambino rispetto alle situazioni direttive, soprattutto negli aspetti di discontinuità e incomprensibilità dovuta all'uso di termini di riferimento ambigui, in particolare dei bambini "svantaggiati", migliorando l'atteggiamento socializzato e rilevando uno sforzo più evidente e spontaneo di rendersi comprensibili, mentre nei colloqui direttivi tale atteggiamento andava sempre sollecitato. Si è visto inoltre come la situazione non direttiva favorisca la comunicazione, la motivazione e la partecipazione più genuina e senza sforzi all'attività, evidenziando il grande piacere con cui i bambini hanno partecipato ai colloqui non-direttivi collaborando volentieri e attivamente e aumentando progressivamente la quantità dei loro interventi. Nei colloqui direttivi invece i bambini si mostravano spesso rigidi e a disagio soprattutto quelli di classe svantaggiata. È inoltre emersa l'efficacia del far finta di non capire come strategia per indurre i bambini a chiarire il loro pensiero. Capire sistematicamente a rovescio espressioni incomplete o poco chiare provocava una situazione ludica, simmetrica, in cui i bambini aumentavano le interazioni. Questo mostra come non solo dunque la non direttività non inibisce il bambino, ma sembrerebbe stimolarlo a spiegarsi più chiaramente e partecipare più attivamente.

Un'altra ricerca svolta da Lumbelli nella Scuola dell'Infanzia evidenzia invece come comportamenti verbali non direttivi e di conferma, creando un contesto di accettazione empatica, abbiano un esito positivo nell'incoraggiare i bambini a parlare utilizzando come risorsa il disegno.[107] Lo schema metodologico seguito dalla ricerca ha permesso di identificare i momenti di difficoltà più frequenti nell'interazione comunicativa adulto-bambino affrontandoli secondo uno stile pedagogico centrato sull'intervento di conferma nella convinzione che *"per aiutare una persona a esprimersi occorre evitare le richieste dirette […] è necessario invece testimoniare con la comunicazione l'accettazione e l'attenzione per ciò che l'altro fa o dimostra di voler fare."* (Ballo et al. 1987, p.183). Nelle attività didattiche svolte da Lumbelli e dalle sue collaboratrici l'adulto cercava di aiutare i piccoli ad esprimersi attuando una strategia comunicativa riconducibile a una *"verbalizzazione che attesta attenzione."* La descrizione minuziosa di tali situazioni e il confronto tra loro[108] ha permesso alle ricercatrici di identificare e

[107] La ricerca si trova esposta in Ballo, Beretti, Camagni, Kraus, Lumbelli, (1987) e cerca di rispondere alla seguenti domande: *"Quale comportamento dell'insegnante è adeguato a far parlare il bambino prendendo spunto dalla sua attività grafica e quale comportamento verbale favorisce questa attività? Come far parlare disegnando e che cosa dire per far disegnare?"*

[108] Le descrizioni delle diverse situazioni, ispirate ad una metodologia etologica, sono state effettuate in modo minuzioso e completo perché rappresentassero non tanto dati empirici, quanto *"situazioni teoricamente significative"*, adatte a mettere in luce problemi e criticità e dunque giustificare diverse strategie di intervento o criteri di valutazione. Le ricercatrici hanno infatti lavorato con esempi e controesempi, scelti non in base alla loro rappresentatività statistica, bensì alla loro rilevanza teorica, cioè alla loro capacità di evidenziare regolarità e condizioni fondamentali, di essere dunque *"esemplificazioni pregnanti".*

illustrare in modo particolareggiato alcune strategie di intervento con le quali l'adulto può facilitare l'espressione del bambino per la verbalizzazione del disegno, definendole in risposta ad alcune situazioni in cui l'insegnante si può trovare: il comportamento del bambino è facilmente verbalizzabile, il bambino esita a continuare il disegno, il bambino rifiuta di parlare sul disegno, l'adulto ha difficoltà a verbalizzare il disegno, il bambino dice di non essere capace. [109] Essenzialmente l'intervento suggerito all'adulto consiste nella descrizione verbale delle operazioni che il bambino produce o di ciò che si vede nel disegno, nella riflessione verbale del suo atteggiamento (compreso quello di blocco, perplessità e rifiuto), nell'eventuale richiesta, il più possibile indiretta e non inquisitiva, di precisazioni e chiarificazioni di aspetti poco chiari e difficilmente verbalizzabili di ciò che il bambino sta facendo. Una forma di sollecitazione indiretta è stata identificata nell'esecuzione esemplificativa da parte dell'adulto di ciò che è chiesto al bambino se questo si rifiuta di disegnare e gli altri interventi di incoraggiamento non si rivelano efficaci. L'attenzione in generale è posta all'evitare di attribuire all'altro intenzioni ed esperienze che non sono sue (mistificazione o pseudoconferma) poiché ciò è particolarmente difficile in quelle situazioni in cui le intenzioni non sono sufficientemente chiare a chi sta cercando di sollecitare l'espressione e si rischia così di sovrapporre a ciò che il bambino ha in mente l'intenzionalità dell'adulto. Viene inoltre suggerito di evitare il confronto tra ciò che è disegnato e il dato di realtà poiché in tal modo si comunica la non accettazione di quello che è stato fatto dal bambino. Così come viene consigliato di evitare suggerimenti troppo vaghi che possono confondere i più piccoli. In caso di difficoltà da parte del bambino nel parlare del disegno o dell'adulto nel comprenderlo viene indicato di chiedere al bambino stesso aiuto per decifrarlo o descrivere semplicemente ciò che si vede (linee, cerchi, colori…) stimolando in tal modo il bambino a specificare meglio.

Si tratta dunque di strategie non direttive e confermanti guidate da chiari obiettivi comunicativi ed utilizzabili consapevolmente dalle insegnanti per migliorare il contesto comunicativo e l'efficacia dell'attività proposta. Le strategie diventano in tal modo delle risorse da adeguare alle situazioni particolari e alle risposte dei bambini, che offrono però quella garanzia che deriva loro dall'essere state pensate tenendo conto di obiettivi pedagogici e scopi comunicativi. Del resto Lumbelli (Ballo et al., 1987, pp.179-180) indica proprio la necessità, nel definire qualsiasi tipo di curricolo educativo, di avere ben chiari gli obiettivi che si vogliono raggiungere, a cui possono così corrispondere strategie sufficientemente determinate per essere verificate. Solo se si definisce precisamente ciò che si vuole ottenere dall'interlocutore si può progettare di adeguare

[109] Per la descrizione si veda: Ballo et al. (1987), pp. 184-212.

il proprio comportamento a quell'obiettivo e si può verificare che sia stato proprio quell'intervento e non altre varanti misteriose del proprio comportamento o del contesto in cui esso si è verificato, ad aver prodotto un determinato esito.

Le tecniche non direttive proposte da Lumbelli sono state adottate all'interno di numerosissime ricerche che hanno preso in considerazione l'interazione verbale tra adulto e bambini nei contesti scolari e prescolari e sono ormai riconosciute come efficaci per promuovere una partecipazione attiva ed attivare processi di confronto, laddove utilizzate consapevolmente in tale direzione. In particolare esse sono state adottate da Pontecorvo e dal suo gruppo di lavoro nelle ricerche sulle *discussioni* in classe, nelle quali si sono rivelate efficaci nello stimolare la partecipazione e la continuazione di quelle specifiche situazioni di interazione verbale, affiancate ad altre strategie (quali il sostenere il confronto tra pari di cui si parlerà in seguito) (Orsolini, Pontecorvo, Amoni, 1989). Una della regole che secondo la studiosa vanno modificate nel contesto di "discussione" è proprio relativa al fatto che l'adulto "*rispecchia l'intervento dell'allievo per favorire la continuazione della comunicazione*".[110]

In particolare, rispetto alla scuola dell'infanzia una ricerca realizzata da Orsolini (Orsolini, 1991; Orsolini, Pontecorvo, Amoni, 1989), ha permesso di verificare l'efficacia del rispecchiamento tra le posizioni esterne dell'adulto facilitatore necessarie affinchè si possa realizzare una reale condivisione della conoscenza, a partire dalla quale possono svilupparsi i fenomeni positivi del discorso-ragionamento che si manifestano nelle forme di supporto sociale date dalla co-costruzione e dall'argomentazione.

[110] Le ricercatrici evidenziano come la discussione non si realizzi naturalmente a scuola, ma come sia il risultato di un insieme di condizioni definite a priori e introdotte nei contesti scolastici naturali (Cfr. Pontecorvo, Zucchermaglio, 1983; Pontecorvo 1985). La prima di queste condizioni è rappresentata dall'esistenza di un'esperienza collettiva precedente alla discussione (un'attività di laboratorio, una lettura,…) che non comporti un'unica soluzione e che richieda una negoziazione di significati e interpretazioni. Il discorso che ne segue deve poi avere come obiettivo la rielaborazione dell'esperienza compiuta in un contesto collettivo di condivisione e confronto tra punti di vista e interpretazioni diverse di un stesso materiale o di una stessa attività. Questo tipo di discussione richiede anche una terza condizione: la modifica delle usuali regole di partecipazione al discorso scolastico. Queste vengono dalle ricercatrici così indicate: *"Il leader-insegnante non controlla i turni del discorso decidendo chi deve parlare né utilizza l'ordine delle richieste di parola; cerca di limitare i suoi interventi; favorisce il confronto tra posizioni diverse ed eventualmente il conflitto, mettendo in evidenza le discrepanze; rispecchia l'intervento dell'allievo per favorire la continuazione della comunicazione; focalizza, se è necessario, il tema centrale della discussione riportando all'argomento gli interventi degli allievi."* (M. Orsolini, C. Pontecorvo, M. Amoni, 1989). La modifica delle regole deve infine essere accompagnata dal cambiamento delle convinzioni dell'insegnante circa che cosa e come si apprende a scuola. L'insegnante, in particolare, deve condividere l'ipotesi che attraverso la discussione gli allievi possano elaborare e riorganizzare le loro conoscenze. Queste condizioni permettono di differenziare la discussione in classe dalle tradizionali conversazioni scolastiche che hanno invece l'obiettivo di valutare l'adeguatezza delle conoscenze acquisite dagli alunni. Tali discussioni si differenziano inoltre da quelle non-scolastiche e dalle dispute tra pari poiché in queste ultime non vi è l'esperienza preliminare pensata e strutturata dall'insegnante per la costruzione di determinate conoscenze nei bambini. Infine l'adulto, nelle discussioni scolastiche, deve condurre i bambini a costruire una presa di posizione e a confrontarla nell'interazione sociale, cosa che non avviene abitualmente a scuola o tra pari. Tutte le condizioni presentate vengono definite dalle ricercatrici come condizioni "quasi sperimentali" che possono essere introdotte nei contesti educativi per osservarne e descriverne l'effetto nella strutturazione del discorso.

L'analisi di un corpus di dati raccolti in una situazione controllata di "discussione" con l'insegnante e un gruppo di 12 bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, tra i 5 e i 6 anni d'età, ha evidenziato che la ripetizione, riformulazione o estensione dell'enunciato del bambino permette di comunicare uno sforzo di comprensione e di incoraggiare l'interlocutore a proseguire il discorso, fornendogli al contempo l'opportunità di chiarire ed elaborare il messaggio precedente. La ricerca ha mostrato che le elaborazioni dei bambini si presentano più frequentemente dopo interventi di rispecchiamento da parte dell'insegnante. Il suo ruolo chiave è stato rilevato in particolare nel comportamento dell'insegnante negli scambi di convergenza, caratterizzati da concordanza tra gli interlocutori. Esso è in grado di svolgere una duplice funzione. In primo luogo segnala l'accettazione e lo sforzo di comprensione verso chi parla, favorendo la partecipazione. In secondo luogo permette di sottolineare e rinviare all'attenzione del gruppo il contenuto di un'asserzione precedente ponendola come oggetto d'attenzione comune. Il rispecchiamento infatti non è indirizzato solo al parlante precedente, ma all'intero gruppo. Esso funge da enfatizzatore, permettendo di rilanciare nella conversazione informazioni che un bambino ha indirizzato all'insegnante o a un compagno. Importante è sottolineare che in questi interventi dell'insegnante ciò che viene valorizzato non è la correttezza di un'asserzione (come avviene spesso nelle tradizionali conversazioni in classe, in genere valutative), ma la sua importanza e dunque la necessità che venga presa in considerazione, ricordata e discussa. In questo modo l'insegnante può utilizzare interventi di rispecchiamento anche per rilanciare al gruppo alcuni contenuti ritenuti significativi per discutere il tema di cui si sta parlando o importanti per stimolare la riflessione dei bambini su particolari aspetti, oppure può utilizzare la ripetizione di punti di vista contrastanti per stimolare argomentazioni e contro-argomentazioni dei vari punti di vista, favorendo in tal modo la prosecuzione del discorso in direzioni considerate favorevoli dall'adulto, ma con contenuti introdotti dai piccoli.

Il valore del rispecchiamento è stato mostrato anche da un'altra ricerca, relativa all'avvio alla lingua scritta di bambini di 5 anni[111] i cui dati sembrerebbero dimostrare che utilizzando il rispecchiamento di alcuni contributi, la richiesta di chiarificazioni o spiegazioni, lo spostamento dell'attenzione su un particolare argomento, l'insegnante riesca a condurre i bambini verso le azioni previste di confronto e interpretazione.

Inoltre Anna Maria Ajello (1993), analizzando un gruppo di discussioni avvenute con bambini di 4 anni su due temi differenti(il cambiamento del colore delle foglie e l'analisi dei particolari

[111] Cfr. PontecorvoC., Orsolini M., "Analyzing a Literacy Practice from the Point of View of Activity Theory", *Infancia y Aprendizaje*, cit. in Pontecorvo et al., 1991, p.92.

presenti o assenti in due foto scattate in anni diversi al fine di riconoscerne il luogo), ha evidenziato come l'insegnante gestisce la discussione ed utilizza efficacemente interventi di ripresa, di rispecchiamento, di ricapitolazione con focalizzazione di una variabile e di selezione per indirizzare l'attenzione sugli aspetti che permettono ai bambini di riconoscere il problema e risolverlo.

L'efficacia del rispecchiamento con i bambini di età prescolare è stata evidenziata anche in una ricerca condotta da Donatella Savio (1993) sulla teoria della mente. La ricercatrice segnala come particolarmente significativa la riformulazione a specchio che consiste nel segnalare l'incoerenza concettuale tra due interventi del soggetto, già indicata da Lumbelli (1992), in grado di stimolare i bambini a integrare e chiarire le loro risposte.[112] Essa deve essere realizzata attraverso *"attente e calibrate scelte prosodiche che escludano il rischio di fargli assumere il significato di un'obiezione rivolta al soggetto, e quindi di connotare la situazione in termini valutativi"* (Savio, 1993, p.92). Seguendo tale precauzione i "rispecchiamenti d'incongruenza" sembrerebbero utili non solo a sondare in profondità i processi cognitivi del bambino, ma anche a stimolare e sostenere un insight all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale. In pratica la restituzione dell'incongruenza presente nelle risposte dello stesso bambino gli permette di riconoscere l'incongruenza stessa e di chiarirla e/o risolverla. Se tale insight non si verifica ciò indica che il bambino non percepisce l'incongruenza come tale e dunque forse ha un accesso ancora limitato ai processi meta-rappresentativi ad essa sottostanti (Savio, 1993, p.92).

Si può dunque dire che l'opportunità e l'efficacia di utilizzare strategie verbali di rispecchiamento con i bambini, anche piccoli, in situazioni diadiche o poliadiche, è ormai assodata. Il rischio, già indicato da Lumbelli (1981), è che l'enfasi sul rispecchiamento porti all'utilizzo di tale strategia in modo poco finalizzato rispetto agli obiettivi educativo-didattici. Non è naturalmente sufficiente ripetere e riformulare tutto ciò che dicono i bambini, ma utilizzare ripetizioni e riformulazioni per guidare il discorso in modo produttivo.

Ripetere e riformulare un intervento vuol dire rilanciarlo al bambino stesso e al gruppo, influenzando le modalità di costruzione del discorso e il suo contenuto. Si tratta di una strategia molto sottile ma importante, se utilizzata consapevolmente, non solo per sollecitare e facilitare la partecipazione, ma anche per dirigere la conversazione verso i temi e le aree problematiche che è di interesse affrontare, per rilanciare una questione che può aiutare i bambini a chiarire un problema o a vederne altri aspetti, oppure per evidenziare punti di vista contrapposti

[112] Tali informazioni aggiuntive nella ricerca permettevano di considerare più attendibili le inferenze sui processi cognitivi attivati dai soggetti relativi alla Teoria della Mente (Cfr, Savio, 1993, pp.87-95)

sollecitando così nuove argomentazioni. È un modo, si potrebbe dire, per offrire ai bambini un supporto (scaffolding) per la comprensione e il ragionamento, partendo dalle informazioni e questioni introdotte da loro stessi nell'interazione o ad esse logicamente collegate e dunque per loro maggiormente sensate e accessibili. Ciò a patto che si dosino tali strategie in modo ragionevole, e si tenga conto della necessità di mantenersi "un passo più avanti" del bambino (Orsolini, 1988; Zuccherini, 1991; Mantovani, 1993), per sollecitarlo nella Zona di Sviluppo Prossimale. Il rischio è che altrimenti si sviluppi un discorso fine a se stesso, nel quale tutto viene ripetuto e non approfondito e affrontato.

Senza dimenticare il fatto che le tecniche della ripresa ad eco, ricapitolazione, riproposta dei contenuti possono creare nei soggetti in età evolutiva situazioni di perseverazione e fabulazione (Mantovani, 1973; Mantovani, 1993, p.81; Bolognesi, 2007, p.133). Come sottolinea Mantovani (1993): *"le classiche tecniche rogersiane di ripresa ad eco, di ricapitolazione e riproposta dei contenuti salienti sembrano valide anche con i soggetti in età evolutiva, facendo attenzione a non eccedere nell'eco, che può generare episodi di perseverazione e fabulazione e scegliendo con cura i contenuti da riproporre al fine di non incanalare la risposta del bambino in una gabbia troppo stretta e in cui le premesse siano del tutto scontate"* (*ivi*, p.85).

Un altro rischio, proprio di diversi comportamenti verbali dell'insegnante, dal quale nemmeno le tecniche del rispecchimento possono considerarsi immuni, è infatti la costruzione di un discorso che segue pedissequamente il punto di vista dell'adulto, che tenderà infatti a ripetere e riformulare i contenuti in linea con il suo punto di vista, piuttosto che quelli che se ne discostano.[113] Per questo è importante scegliere contenuti specifici, nati dalle curiosità dei bambini e rimanere aderenti a quanto da loro introdotto nel discorso, senza interpretarlo e prestando attenzione a tutti gli inteventi dei bambini, in particolare a quelli che si dicostano dal punto di vista dell'adulto e dei compagni.

Infine è utile sottolineare, come ci ricorda Zuccherini (1991, p.98) che la ripetizione dell'intervento di un bambino può essere utilizzata anche per scopi del tutto diversi da quelli indicati dalle ricerche illustrate, scopi segnalati dal tono espressivo e che consistono nel dare alle parole del bambino un valore di assurdità e incredibilità. Ciò in genere non serve però da stimolo alla partecipazione dei bambini, ma rappresenta una critica ai contenuti espressi, con effetti diversi a seconda della situazione. A volte può essere utile confutare asserzioni infondate o riportarle al loro statuto di fantasia, ma in altri casi il rifiuto del contributo può essere basato su un pregiudizio di scarsa credibilità, con effetti di disconferma e scoraggiamento all'ulteriore

[113] Cfr. in questo stesso capitolo par. 2.5.

produzione verbale e allo sviluppo dello scambio, del resto una delle regole conversazionali di Grice (1978) è proprio la presunzione di veridicità dell'interlocutore.[114]

In conclusione si può dunque sostenere che i comportamenti verbali di rispecchiamento adottabili dall'adulto nell'interazione con i bambini, anche i più piccoli, rappresentano una risorsa importante e molto potente, da utilizzare con consapevolezza rispetto agli obiettivi che con il loro utilizzo si intendono raggiungere, perché un loro uso indiscriminato, come strategia solo apparentemente non direttiva e democratica, corre il rischio di creare una situazione discorsiva con poco senso dal punto di vista educativo e didattico e forse anche poco comprensibile per i bambini stessi.

Sollecitare il confronto tra pari: utilizzare il gruppo come risorsa

Una dimensione particolarmente significativa della riflessione attorno al linguaggio in interazione come veicolo per lo sviluppo e l'apprendimento riguarda l'interazione tra pari, da tempo riconosciuta come occasione di straordinaria importanza per l'acquisizione di nuove conoscenze e lo sviluppo cognitivo dei bambini. In questa direzione la dimensione sociale che caratterizza la scuola dell'infanzia è una risorsa importante dal punto di vista discorsivo perché la presenza dei pari può offrire ai bambini la possibilità di sperimentarsi in relazioni e interazioni simmetriche molto diverse da quelle sperimentate con l'adulto. Le caratteristcihe di tali interazioni possono inoltre essere utilizzate dall'insegnante anche come risorsa per la conduzione di interazioni e conversazioni di gruppo.

Le ricerche etnografiche sulle culture dei pari realizzate da Corsaro (1997) e Molinari (2002) nella scuola dell'infanzia, evidenziano come i bambini conversino spesso naturalmente tra loro, utilizzando in particolare la forma della discussione, nella quale attraverso affermazioni e contro-affermazioni, *"a ciascun partecipante è offerta la possibilità di riflettere attentamente sulle varianti argomentative delle tematiche affrontate nella discussione, e quindi di articolare ed espandere la propria conoscenza del mondo sociale"* (Molinari, 2002, p.209). Il tema di tali discussioni è spesso relativo a contenuti ripresi dalle esperienze che i bambini vivono all'esterno del contesto scolastico, nell'interazione con gli adulti che vengono in tal modo rielaborate nell'interazione con i pari, producendo appunto la "cultura dei pari". Ciò mette in evidenza, che il contesto della "discussione", già individuato da alcune ricerche come produttivo per lo sviluppo del discorso, del pensiero e del ragionamento (Pontecorvo et al., 1991), rappresenta un aspetto presente naturalmente nelle scuole dell'infanzia, utilizzato con competenza dai bambini

[114] Cfr. par.2.4.3.

per rielaborare le proprie esperienze e far fronte alle loro esigenze di crescita, conoscitive e sociali. In esso i significati provenienti dall'esperienza che i bambini fanno del mondo, compresi quelli acquisiti nell'interazione con gli adulti, vengono rielaborati e fatti propri, in una cultura dei pari che riproduce creativamente quella della comunità di appartenenza (scuola, famiglia, contesto socio-culturale). Ciò offre una ulteriore motivazione per la promozione di occasioni di discussione e per la salvaguardia delle situazioni di conversazione tra bambini e suggerisce come "*particolarmente utile a scopo didattico, introdurre o avviare discussioni su esperienze che i bambini hanno vissuto e condiviso con tutto il gruppo dei coetanei*" (Bolognesi, Di Rienzo, 2007, p.129).

Alcune ricerche realizzate in Italia nelle scuole materne mostrano come la presenza dell'adulto modifichi anche il tipo di interazioni tra bambini. La situazione abituale in cui un educatore sta con molti bambini stimola poco l'interazione verbale tra coetanei, facendo invece prevalere il linguaggio dell'adulto ed eventualmente scambi adulto-bambino. Mentre invece la produttività verbale dei bambini aumenta se l'adulto è in disparte (Morra Pellegrino, et al, 1984, 1987) o assente (Brody, Stoneman, Wheatley, 1984). La varietà e la ricchezza degli enunciati dei bambini sono simili quando l'adulto è assente o quando, presente, conversa con i bambini. Tuttavia, mentre i bambini di 5 anni risultano più loquaci e vivaci in assenza dell'adulto, i più piccoli parlano maggiormente in presenza dell'educatrice, ma si rivolgono soprattutto a lei piuttosto che ai pari. Questo indica l'opportunità di sollecitare lo scambio tra pari anche in presenza dell'adulto, poichè nel caso dei bambini più piccoli ciò può offrire loro il sostegno per sperimentare e acquisire abilità comunicative, con il supporto dell'insegnante, mentre per i bambini più grandi ciò può aiutarli a partecipare in modo più attivo.

Partecipando a questi scambi verbali che avvengono senza la presenza dell'adulto, ma che possono essere da questo proficuamente salvaguardati creando tempi e spazi adeguati, i bambini mettendo alla prova e rielaborando le loro informazioni e conoscenze sul mondo, provenienti anche dall'incontro con il mondo adulto, si confrontano tra loro, provando e imparando a esprimere e sostenere i propri punti di vista, a difenderli e argomentarli. Imparano a prendere in considerazione prospettive diverse e integrarle nelle loro. Sviluppano un'interazione verbale che è essa stessa un "pensare insieme" che viene prodotto e interiorizzato. Risolvendo problemi insieme imparano a ragionare, apprendono competenze cognitive e relazionali.

Mantovani (1993), individuando il ruolo svolto dai pari all'interno del gruppo tra i presupposti metodologici che possono agevolare le conversazioni tra bambini, segnala come il gruppo

permette di attivare strategie cognitive nuove, di sviluppare capacità di ragionamento individuale e di far emergere ampi contenuti cognitivi. *"Non è il gruppo dei pari in quanto tale ad avere tale funzione, quanto piuttosto la simmetria di conoscenze e di competenze comunicative che il gruppo dei pari 'naturalmente' porta con sé e che difficilmente viene riprodotta dall'adulto, che quasi sempre induce nel bambino il ricordo di esperienze e aspettative di asimmetria"* (Mantovani, 1993, p.82). La ricchezza di contenuti cognitivi e verbali sembra emergere in particolare in gruppi di pari non troppo diversificati al loro interno dal punto di vista delle competenze, anche se possono avere esperienze di natura differente. *"La situazione di gruppo appare in molti casi favorevole; probabilmente non tanto per la presenza di coetanei in sé, ma perché un gruppo composto da bambini affiatati e omogenei ha buone probabilità di divenire una situazione favorevole alla produzione verbale ricca e socializzata"* (*ivi*, p.85).

Non avendo un adulto competente in grado di poter sopperire ad eventuali difficoltà comunicative, i bambini, parlando tra loro devono sforzarsi di farsi capire ed essere più chiari possibile. Ciò li spinge ad esplicitare e specificare maggiormente il loro punto di vista.

Nelle interazioni verbali tra pari i bambini hanno la possibilità di sperimentare le loro competenze e mettersi in gioco in modo più attivo, poiché il loro interlocutore, avendo più o meno le loro stesse competenze in fatto di comunicazione, non può sopperire ai loro errori, costringedoli a fare uno sforzo per essere compresi, che invece non sono costretti a fare nell'interazione con l'adulto. Per questo ad esempio Mantovani, come si è visto, suggerisce come strategia per invitare i bambini a chiarire i loro interventi quella di far finta di non capire. Inoltre, la presenza dei pari avrebbe la funzione di far scoprire l'esistenza di punti di vista diversi dai propri suscitando situazioni feconde di conflitto socio-cognitivo (Mantovani, 1993, p.82), meccanismo che il costruttivismo sociale indica come centrale per lo sviluppo cognitivo.[115]

Situazioni di questo tipo sono state osservate in vari contesti, sia scolari che prescolari e possono essere sollecitate e utilizzate dall'insegnante per costruire occasioni discorsive significative ai fini dell'apprendimento e dello sviluppo di capacità sociali e cognitive.

Le ricerche sulle discussioni realizzate da Pontecorvo e collaboratrici anche nelle scuole dell'infanzia, hanno messo infatti in luce la presenza di due meccanismi fondamentali che permettono al discorso di procedere: la collaborazione e la disputa tra bambini. I risultati suggeriscono di favorire contesti di discussione e scambio di piccolo gruppo e di utilizzare strategie che possano sostenere la collaborazione e lo scambio tra pari, sia in direzione della

[115] Cfr. Cap. 1, par. 1.8.

collaborazione alla costruzione di un discorso condiviso sia della contrapposizione tra punti di vista divergenti.

Sin dalle prime analisi dei protocolli raccolti è stata infatti evidenziata la rilevanza della costruzione sociale del pensiero e il fatto che la discussione possa essere considerata un ragionamento esteriorizzato di tipo collettivo, che si realizza attraverso il contributo di più interlocutori come se non si trattasse più di individui diversi, ma di un unico soggetto che parla con più voci. Tale fenomeno, denominato co-costruzione del ragionamento, è stato rilevato ancora più frequentemente in dati raccolti successivamente con bambini prescolari, in contesti diversi di discussione, su temi narrativi e scientifici (Orsolini, Pontecorvo, 1988). Tali dati evidenziano come i bambini più piccoli spesso partecipino alle discussioni dicendo ciascuno un pezzo di frase e come siano disponibili, fino alla permeabilità, verso il pensiero altrui e alla possibilità di costruire un pensiero-discorso insieme.[116]

È stato notato che la co-costruzione del ragionamento si può manifestare in diverse forme conversazionali (Pontecorvo et al., 1991, pp.97 sgg.). La più forte è la "*sentential cooperation*" nella quale i soggetti cooperano nel completamento dell'asserzione completandosi le frasi a vicenda. Vi sono poi le "*interazioni ellittiche*" in cui i soggetti non esplicitano il loro pensiero perché lo danno per scontato e infine le riprese più o meno esplicite da parte di un soggetto di un tema introdotto da un altro interlocutore con l'apporto di aggiunte, variazioni, integrazioni, elaborazioni.[117]

Tutte queste modalità di costruzione della discussione sottendono una familiarità reciproca tra i partecipanti, una condivisione del contesto e dell'oggetto del discorso che permettono di dare per scontati dei contenuti implicitamente conosciuti da tutti. La familiarità tra bambini, la non difensività e la collaborazione sembrerebbero facilitare il pensiero dei partecipanti sul piano socio-emotivo, alleviando la fatica della comunicazione attraverso la condivisione del pensiero e l'uso di pezzi di discorso proposti da altri. *"Ciascuno può pensare e dire anche solo un pezzo del discorso, che può essere utilizzato per la costruzione di un altro ed essergli poi ridato nell'enunciato altrui in una forma più elaborata, più trattabile, e nuovamente riutilizzabile in un secondo momento a un livello maggiore di complessità"* (Pontecorvo, 1985, p.26).

La possibilità di lasciare che i bambini costruiscano l'interazione verbale scambiando opinioni e interventi tra pari, costruendo cioè un'alternanza dei turni che non veda l'insegnante come

[116] Questa modalità di costruzione del discorso è stata definita "Sindrome dei tre nipotini di Paperino", i quali dicono ciascuno un pezzo di frase come se avessero una sola "mente". Cfr. Pontecorvo, 1985.

[117] In particolare questa modalità interattiva è stata rilevata frequentemente nelle discussioni tra bambini di 5 anni. Orsolini, Pontecorvo, 1988.

interlocutore, rappresenta, come già indicato, una strategia interessante per permetetre ai bambini di intervenire direttamente sul contributo di un compagno, senza la necessaria mediazione dell'insegnante, così da partecipare con maggiore consapevolezza alla costruzione e all'elaborazione del discorso, aggiungendo informazioni, elementi, punti di vista.

Processi complessi di discussione si verificano però non solo in questi momenti di convergenza, ma anche in momenti di opposizione e disputa tra gli interlocutori (Pontecorvo, 1985). Sembrerebbe che nelle fasi di co-costruzione i bambini mettano insieme diversi pezzi, spesso incompiuti, dei loro pensieri, mentre nelle fasi di disputa facciano progredire il ragionamento e l'analisi del problema.

Analizzando dati raccolti in un primo momento in contesti scolari, le ricercatrici hanno evidenziato che le sequenze con uno sviluppo pertinente a più alto livello cognitivo sono caratterizzate dalla presenza del meccanismo fatto scattare dall'interlocutore esigente o scettico, cioè da colui che non è soddisfatto di ciò che dicono o rispondono gli altri, che vuole capire meglio che cosa è in gioco e che dunque pone obiezioni, domande, delimitazioni. Ciò spingerebbe il gruppo a sviluppare la discussione, a ricercare risposte più accettabili, spiegazioni meglio fondate, giustificazioni del proprio punto di vista, controargomentazioni, migliori garanzie e fondamenti delle proprie affermazioni.[118]

In un'ulteriore ricerca esposta da Orsolini e Pontecorvo (1988), in cui vengono analizzati protocolli verbali di discussioni condotte in piccolo e grande gruppo con bambini di 4-5 anni e 7-8 anni, le ricercatrici evidenziano che nelle conversazioni dei bambini, sia di scuola primaria che di scuola dell'infanzia, prevalgono decisamente gli scambi in cui vi è qualche disaccordo. In questi scambi i bambini sono in genere impegnati a giustificare una precedente asserzione o opposizione attraverso esplicitazioni, analogie, regole. Secondo le studiose questi processi di elaborazione dell'interazione servirebbero da un lato a sottolineare a compagni e insegnante la propria presenza e dall'altro a "salvare la faccia" quando ci si trova a dover difendere delle

[118]Per pervenire a tali considerazioni diversi protocolli raccolti nelle scuole elementari sono stati analizzati a partire dalla distinzione di due dimensioni fondamentali: *sviluppo* e *pertinenza*. Con *sviluppo* si intende la dimensione che si manifesta nel mantenimento coerente del filo del ragionamento nel passaggio da un interlocutore all'altro in modo da far procedere, con l'introduzione di nuovi elementi e prospettive, l'analisi, l'interpretazione, la chiarificazione dell'oggetto del discorso. La *pertinenza* si riferisce alla possibilità di distinguere se il progredire o meno della discussione si colloca nell'ambito del tema proposto dall'insegnante o se ci sono deviazioni da esso. Deviazioni che possono essere ben caratterizzate sul piano dello *sviluppo*, ma non essere pertinenti con l'oggetto principale del discorso. In questo caso i bambini, seguendo un filo logico di ragionamento, sviluppano la discussione, ma concentrandosi su un problema diverso rispetto a quello posto dall'insegnante. All'interno della dimensione dello *sviluppo* sono stati inoltre individuati alcuni indicatori di sviluppo positivo (apportare nuovi elementi, mettere in relazione, delimitare, opporsi con ragioni, comporre delle relazioni di livello più alto, generalizzare, problematizzare, ristrutturare) e alcuni di non-sviluppo (ripetere, confermare, riferirsi a un'esperienza personale) con cui codificare gli enunciati e i loro componenti. Cfr. Pontecorvo, Zucchermaglio, 1983; Pontecorvo, 1985.

affermazioni che hanno ricevuto obiezioni. Le ricercatrici sottolineano però che tale risultato è da rapportare anche alla consegna fornita alle insegnanti che conducevano le discussioni: favorire il più possibile processi di interazione tra bambini, facilitando l'esplicitazione di posizioni controverse (Orsolini, Pontecorvo, 1988, p.71). Dai dati raccolti nelle ricerche sembrerebbe che la messa in discussione o l'opposizione da parte di un interlocutore, sia esso un altro bambino o l'insegnante, produca un argomentare più approfondito e analisi più accurate del problema che permettono di chiarire posizioni criptiche, di generalizzare il caso particolare, di prendere familiarità con una nuova prospettiva. L'intervento esterno sembrerebbe fungere dunque da stimolo non solo quando esprime una richiesta di chiarificazione, di spiegazione, di ampliamento di ciò che è stato detto, ma soprattutto quando è espressione di un'idea contrastante, oppositiva, conflittuale. La tesi è che la discussione proceda proprio nella misura in cui vengono utilizzate modalità specifiche di richiedere e produrre argomentazioni che valorizzano il confronto e la contrapposizione tra esperienze e punti di vista differenti, che talvolta possono divenire vero e proprio contrasto.

Tutto ciò secondo Pontecorvo evidenzia che esiste un nesso tra pensare e argomentare, *"[…] è in questo senso che* 'discutere serve a ragionare' – *così come parlare serve a pensare - perché si apprende dal disputare"*, (Pontecorvo, 1985, p.31) soprattutto quando c'è un sostegno esterno al pensare dato dalla presenza di un altro parlante e pensante che stimola la riflessione e invita a spiegare meglio e ad esplicitare la propria posizione. Questo vale anche e soprattutto nel caso di bambini piccoli per i quali è indispensabile avere degli interlocutori privilegiati che stimolino l'argomentazione.

Rispetto a questo tema una ricerca di Orsolini (1993), in cui vengono confrontati protocolli osservativi e verbali raccolti in diversi contesti interattivi (conversazioni in classe, giochi di finzione, attività in classe) che coinvolgono bambini tra i 4 e i 5 anni, mostra che i piccoli utilizzano in modo articolato diverse strategie argomentative durante le dispute che partono proprio dall'opposizione e contro-opposizione tra due o più bambini. La strategia argomentativa più frequente è la giustificazione attraverso descrizioni. Mentre le spiegazioni causali sono più frequenti nei contesti interattivi con l'adulto. In particolare i bambini utilizzano la spiegazione per giustificarsi attraverso cause, ragioni, regole.

Pontecorvo sottolinea però che non sempre all'opposizione segue un'argomentazione (Pontecorvo et al. 1991, pp.84-85). A volte, soprattutto nelle interazioni di gioco tra bambini, gli interlocutori si contrappongo l'uno all'altro (ad esempio per l'uso di un oggetto) senza fornire giustificazioni (*opposizioni non argomentate*). È stato ad esempio mostrato che la non

argomentazione si verifica quando nei contesti scolastici i bambini discutono tra loro su questioni per le quali non dispongono o non sono ancora in grado di disporre di argomenti articolati. Inoltre, prendendo in considerazione le ricerche cross-culturali di Corsaro[119] che, attraverso studi comparativi, mostrano come i bambini italiani entrino spesso in conflitto impegnandosi in discussioni sulla validità e veridicità delle reciproche affermazioni, la studiosa evidenzia come l'argomentazione sembra avvenire con più facilità quando in gioco ci sono asserzioni sulla verità di fatti o interpretazioni piuttosto che nelle situazioni di gioco. Essa si sviluppa a partire dai conflitti verbali su questioni concrete per poi rivolgersi a problemi più astratti in cui è in gioco verità e adeguatezza delle proprie affermazioni. Dall'analisi dei diversi protocolli è stato inoltre evidenziato che le forme di interazione si modificano con l'età. I bambini più piccoli, tra i 4 e i 6 anni, utilizzano turni e contributi più brevi che non contengono più di un singolo elemento informativo, mentre dai 7-8 anni gli interventi tendono ad essere più articolati, a includere più informazioni e più argomentazioni.

I risultati delle ricerche sembrerebbero in definitiva indicare che nelle interazioni verbali tra bambini si intrecciano dimensioni di co-costruzione e di conflitto. Le prime sono essenziali per la circolazione delle informazioni e per la costruzione di un comune universo di esperienza, le seconde per l'elaborazione dell'informazione che sembrerebbe verificarsi più facilmente quando vi è uno scontro tra punti di vista differenti.

Pontecorvo e Orsolini sottolineano che è difficile stabilire la relazione tra disaccordo e competenze dei bambini. È possibile che il disaccordo costituisca un contesto in cui i bambini riescono a esplicitare e utilizzare al meglio capacità cognitive già costruite e acquisite oppure che sia proprio l'esigenza di convincere un interlocutore che avanza obiezioni pertinenti a rappresentare un potente fattore per l'attivazione di processi di ragionamento.

In ogni caso l'opposizione può avere un ruolo di grande importanza per la produzione e l'esplicitazione di conoscenze (Orsolini, Pontecorvo, 1988, p.71) e tale opposizione può essere favorita dall'insegnante, sia permettendo e facilitando interazioni verbali tra i bambini, cioè costruendo strutture di partecipazione in cui i bambini abbiano come interlocutori non solo l'insegnante ma anche i compagni, sia utilizzando i suoi interventi per riprendere e riproporre al gruppo eventuali punti di vista contrastanti stimolando la loro produzione. Si tratta da un lato di favorire l'espressione dei punti di vista e dall'altro di utilizzare tecniche di rispecchiamento di aspetti discordanti apportati dai bambini nella conversazione per sollecitare il confronto.

[119] Cfr. W. A. Corsaro (1997), *Le culture dei bambini*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2003 e cap. 3, par. 3.3 del presente lavoro.

La presenza di più bambini, in particolare in piccolo gruppo (3-4 bambini), permette all'insegnante di poter favorire lo scambio dei punti di vista che emergono nel discorso, sostenendo i bambini nell'espressione delle proprie personali opinioni, nell'ascolto reciproco e nel confronto. Per poter esprimere accordo o disaccordo rispetto a un contributo è importante in primo luogo averlo ascoltato, per questo è necessario che l'insegnante solleciti e sostenga l'ascolto tra pari e si faccia garante della comprensione dei rispettivi interventi. Ad esempio, di fronte ad un bambino che replica ad un compagno senza tener conto del contenuto da questo espresso o interpretandolo male, l'insegnante può ricordare direttamente quanto detto dal compagno (invece A ha detto …) oppure può sollecitare il compagno stesso a ripetere il contributo, proponendo un errore nel sentire (forse non hai sentito quello che ha detto A… A vuoi ripeterlo?) (Orsolini, 1988, p.89).

La possibilità di sollecitare il confronto tra pari può essere inoltre favorita dalla ripetizione dei contributi dei bambini, rivolgendosi al gruppo ed esplicitando eventuali opposizioni emergenti, in modo da stimolare la produzione di argomentazioni e contro-argomentazioni in una interazione in cui i turni possono essere scambiati anche tra pari senza la mediazione obbligatoria dell'insegnante che da la parola o interviene con un turno di feed-back più o meno valutativo. I bambini imparano in questo modo anche una modalità di interazione che, "controllata" indirettamente dall'insegnante, permette di apprende modalità di interazione democratiche basate sull'ascolto dell'altro, sulla presa in considerazione di punti di vista alternativi e sulla loro discussione nel rispetto di ciascuno.

La funzione di "controllo" da parte dell'adulto si rende tanto più necessaria con i bambini più piccoli, che stanno apprendendo le competenze conversazionali e in situazioni di gruppo allargato, che rendono più difficile la possibilità di un confronto diretto tra pari e lo sviluppo di discussioni approfondite. Ciò da un lato rende ancora più importante la presenza dell'adulto che media il confronto tra pari, sostenendo la memoria e l'attenzione dei bambini e facendosi garante dei loro interventi, dall'altro offre ai bambini la possibilità di sperimentare e apprendere modalità comunicative specifiche del grande gruppo, che tendenzialmente dovrà essere in grado di gestire nel corso della sua esperienza scolastica, ma anche extrascolastica. Indica però come importante favorire la conversazione e il confronto tra bambini in piccolo gruppo, sia con la guida dell'insegnante che, magari in un secondo momento, o gradualmente, in modo autonomo.

2.4.3 Valutare e correggere: le routine di riparazione

Una delle attività che caratterizzano maggiormente il discorso scolastico è quella della valutazione. Nella scuola essa è strettamente collegata alla verifica dell'apprendimento ed acquisisce anche un carattere formale, accompagnando interrogazioni orali, verifiche scritte, compiti, prendendo in questi casi la forma di un giudizio o voto finale.

Tuttavia, la valutazione sembra essere piuttosto frequente nel discorso educativo in generale. La sequenza a tripletta, che come abbiamo visto è caratteristica dei contesti e delle interazioni educative che coinvolgono anche bambini prescolari, comprende nel terzo turno proprio una mossa di valutazione, sebbene la letteratura anglosassone indichi come essa possa essere semplicemente una mossa di follow-up, questa in ogni caso segnala l'appropriatezza o meno dell'intervento precedente, offrendone un riscontro.

"La presenza di una 'valutazione', che commenta la risposta a una domanda, sembra essere una delle caratteristiche distintive che caratterizza la conversazione che ha luogo in classe e in altri contesti educativi da quella che viene prodotta in altri contesti ordinari" (Mehan, 1979, p.285).

La sua rilevanza è segnalata dal fatto stesso che nell'interazione didattica il silenzio dell'insegnante dopo un intervento tende ad essere letto come una valutazione negativa, in particolare: *"l'assenza di una valutazione positiva seguita dalla ripetizione della domanda ha valore di valutazione negativa, mentre l'assenza di valutazione seguita da una domanda nuova funge da valutazione positiva"* (Griffin, Mehan, 1979, p.198, cit. in Fele, Paoletti, 2003, p.95).

È stato rilevato come l'insegnante utilizzi valutazioni anche al di fuori di processi di verifica dei contenuti appresi nel contesto della classe. Ad esempio valutazioni positive sono state osservate anche dopo risposte in cui i bambini espongono esperienze personali, quindi in attività in cui l'insegnante non vuole verificare le conoscenze degli alunni apprese in classe, come nelle "conversazioni libere" che caratterizzano le news session[120] (Cummings, 1982).

La valutazione può essere realizzata in diversi modi. Fasulo e Pontecorvo (1999, pp.91-92), riprendendo la classificazione di Goodwin (1992), elencano diverse possibilità. Vi possono essere *azioni valutative esplicite* (ad es. "che buono"), oppure *segmenti valutativi*, cioè aggettivi, o altri attributi modificatori, riferiti a oggetti o persone, all'interno di enunciati la cui funzione primaria non è la valutazione (es. "oggi Gaia ha fatto una bellissima recita"). Vi sono poi anche aspetti non verbali, che possono o meno accompagnare le parole (es. intonazioni, espressioni del viso, gesti), o addirittura delle *attività valutative* vere e proprie, cioè sequenze, composte da più turni che nel loro insieme sono orientati a fornire una valutazione su qualcosa, anche se i turni presi

[120] Per una illustrazione di tali attività si veda il cap.4, par. 4.2.1.

singolarmente non sono attività valutative vere e proprie e non contegono elementi valutativi non verbali. *"La valutazione è dunque un fenomeno piuttosto pervasivo del parlato, comprendendo praticamente ogni elemento capace di segnalare all'interlocutore apprezzamento, preferenze ed emozioni del parlante rispetto a qualsiasi cosa venga menzionata, compreso l'interlocutore stesso"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.92)

Nella valutazione si esprime l'asimmetria tipica dell'interazione adulto-bambino, poiché una volta ottenuta una risposta l'insegnante ha il diritto e il dovere di commentarla, mentre il bambino non può commentare ciò che dice l'insegnante.

Le ricerche sulle interazioni verbali in classe hanno mostrato come la tripletta con valutazione finale sia tipica delle interazione orientate alla verifica e come tenda a replicarsi ciclicamente in routine discorsive che lasciano poco spazio di intervento agli alunni, che tendono a rispondere brevemente alle domande, per ridurre al minimo il rischio di errore (*ivi*, pp.101-102).

Quando invece il terzo turno dell'insegnante è costituito da una mossa di accettazione e/o elaborazione della risposta, ma senza valutazione, l'organizzazione interattiva sembra più libera, con la possibilità di dar luogo al passaggio di turno tra un bambino e l'altro, senza la necessità di mediazione da parte dell'adulto. In tal modo i contributi dei bambini si fanno più articolati e ricchi di informazione (*ibidem*).

Alcune prospettive evidenziano che la valutazione, anche quando positiva, può generare ansia (Gelati, Mantovani, 1980) e che semplici verbalizzazioni non valutative possono avere un effetto di strutturazione dell'azione in corso (Lumbelli, 1981, 1982).

Ad esempio, le *"continuazioni con ripetizione"*, codificate da Orsolini, Pontecorvo, Amoni (1989), sono ripetizioni del turno da parte dell'insegnante con tono ascendente e sospeso, piuttosto che discendente e conclusivo, come invece avviene nelle valutazioni, e possono funzionare come invito a proseguire il discorso.

"Nelle valutazioni, il messaggio implicito [al bambino che ha parlato] è 'questa risposta è corretta' […]; il messaggio implicito fornito al gruppo è invece 'cercate di ricordare questa informazione". Nei contributi "continuazione con ripetizione" l'informazione non è valutata sul piano della correttezza, ma su quello dell'importanza. Il messaggio sembra essere *"questa informazione è importante, quindi continuiamo a parlarne"* (*ivi*, p.491).

Il rispecchiamento (nelle sue diverse forme) può essere considerato una tecnica di riconoscimento del contributo che aggira il momento valutativo, rinunciando a misurare la correttezza del contributo rispetto a un modello preesistente o a una risposta ideale. Utilizzando queste strategie l'enunciato non termina la sua funzione nell'essere consegnato all'insegnante e

alla sua valutazione, ma riguarda anche gli ascoltatori, viene rilanciato al gruppo nel quale può attivare interventi dello steso tipo o essere ripreso da un parlante successivo per essere accettato o messo in questione. (*ivi*, p.139).[121]

Sequenze organizzate in questo modo possono assumere la tipica forma di "discussioni" (Pontecorvo et al., 1991), osservate anche nella scuola dell'infanzia, liberandosi dal vincolo imposto dalla tripletta e avviando interazioni tra pari in cui gli atti valutativi sono espressi dai compagni piuttosto che dall'adulto. L'insegnante, ripetendo e rilanciando il turno valorizza l'apporto individuale del bambino, senza valutarne però la correttezza. I bambini così sembrano essere maggiormente incoraggiati a partecipare, ad esprimere il proprio punto di vista e a "prendere posizione", sostenendo le proprie opinioni in un contesto argomentativo, incoraggiati dalla possibile opposizione di quelle dei compagni.[122]

Il contesto del lavoro di gruppo sembra infatti sostenere la partecipazione e facilitare l'espressione dei punti di vista personali poiché in essi la valutazione non è sulle persone, ma sull'adeguatezza ed efficacia del loro contributo. La condivisione del lavoro ridefinisce infatti come comunitario ogni intervento del singolo, così che anche valutazioni negative di un intervento sono solo moderatamente delle minacce alle competenze di chi lo ha avanzato e possono trasformarsi in modalità di aiuto e correzione reciproca all'interno del gruppo dei pari.

È stato tuttavia rilevato che *"un atteggiamento neutrale e impersonale nei confronti delle conoscenze o del lavoro scolastico non giova all'apprendimento, perché i partecipanti, attraverso le valutazioni personali, si mettono in gioco più profondamente, hanno più interesse per le reazioni degli altri e possono stabilire più facilmente relazioni di solidarietà"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.106).

Tuttavia il tipo di valutazioni proposte ai bambini possono avere effetti differenti sulla loro partecipazione. In una ricerca basata sull'analisi dell'interazione in classe condotta da Nystrand e colleghi (2003) tra i tre aspetti individuati come caratteristiche principali in grado di rendere efficace il discorso in classe per la co-costruzione di un discorso condiviso si trova, accanto alle domande autentiche e alla ripresa del contributo degli alunni, proprio la valutazione. Gli autori ne distinguono due tipi: un livello minimale, quando la valutazione è espressa in modo sintetico e poco enfatico ("va bene", "bravo", "ok", accenno del capo); un livello alto quando la valutazione è espressa attraverso affermazioni che elaborano positivamente la risposta ("Ciò che

[121] Si è visto in precedenza come questo comportamento dell'insegnante attivi un modello di partecipazione differente che permette ai bambini di assumere ruoli di partecipanti attivi al discorso. Cfr. par. 2.3.

[122] Come già visto, la discussione è un'attività discorsiva apprezzata dai bambini anche quando parlano tra loro senza l'insegnante (cfr. Corsaro, Rizzo, 1992; Corsaro, 1997)

dici è interessante perché…") o la riformulano in una domanda di approfondimento ("Mi puoi dire di più su questo…?"). È questa seconda modalità ad essere inidcata come più efficace a porre l'intervento di un alunno al centro del processo discorsivo e a consentire la costruzione collettiva di nuovi significati e conoscenze.[123] Sembra che in questo secondo caso le valutazioni siano riportate e connesse al contesto conversazionale rispetto al quale possono o meno essere idonee, più che semplicemente valutare il soggetto in sé.

Ciò che pare essere importante è offrire un riscontro ai bambini del loro intervento, rispetto al quale forme di valutazione più elaborate o semplici riscontri nella forma della conferma, possono restituire al bambino il riconoscimento non solo del contenuto in sé, quanto di loro stessi come soggetti partecipanti e legittimati a dire la loro sull'argomento. In riferimento a ciò appaiono interessanti alcuni "errori" del comportamento verbale dell'adulto, che saranno discussi successivamente.[124]

I processi di valutazione e dunque di correzione delle risposte e degli interventi dei bambini non sono sempre lineari. Le ricerche sulle interazioni verbali in classe evidenziano che nella struttura a tre "tradizionale" generalmente una valutazione positiva chiude la sequenza, mentre una negativa[125] o l'assenza di valutazione lascia aperto l'interscambio, fino alla risoluzione positiva (Mehan, 1979). Quando l'insegnante non ottiene la risposta corretta o quella che si aspetta, o l'intervento del bambino non è in linea con le sue aspettative, adotta una serie di strategie per ottenere la risposta attesa (Fele, Paoletti, 2003, p.75), non necessariamente relativa al "sapere" scolastico, ma anche semplicemente a ciò che ha in mente.

Si avviano e realizzano in questo modo delle sequenze o processi di *riparazione* in cui l'adulto guida in modo più o meno diretto i bambini verso la risoluzione del problema, che consiste nel trovare una risposta accettabile a una domanda, una questione, un problema.[126]

Il "sistema di riparazioni", che garantisce il buon funzionamento dello scambio verbale, può essere definito come *"una classe generale di fenomeni all'interno della quale si trovano le correzioni e altri interventi volti a riassestare l'accordo intersoggettivo"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.74). Esso serve per realizzare un accordo sul significato dell'azione che coinvolge i

[123] L'esempio è riportato in Molinari, 2010, pp.49-50.
[124] Cfr. in questo capitolo par. 2.4.5.
[125] Funzionano allo stesso modo le forme di valutazione negativa mitigate da una prima parte di valutazione positiva, che è seguita da avversative come "va bene, però…" (Cfr. Fele, Paoletti, 2003, p.88)
[126] Il sistema di riparazione e quello di valutazione sono strettamente intrecciati. Una valutazione negativa da parte dell'insegnante può dare luogo a una riparazione da parte del bambino cui è rivolta, così come alcune forme di richiesta riparativa (es. "cosa?") possono essere usate per mettere in questione il turno precedente, valutandolo dunque negativamente. (Cfr. Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.93).

soggetti, un accordo sul senso delle altrui espressioni, indipendentemente dal fatto di condividerle o in conflitto con esse.

Nell'interazione ordinaria, per verificare se il proprio turno è stato compreso i parlanti hanno a disposizione il turno immediatamente successivo al proprio, in cui l'interlocutore esibisce inevitabilmente la sua comprensione attraverso ciò che dice. Se l'intervento è pertinente con quanto detto dal parlante, vuol dire che vi è stata comprensione, un'interpretazione adeguata e sufficiente per far proseguire l'interazione. Se al contrario esso mostra incongruenze o presenta richieste di chiarimento vuol dire che l'intervento precedente non è stato interpretato come il parlante avrebbe desiderato. In questi casi la presupposizione di intersoggettività viene messa in dubbio e può essere riassestata grazie ad alcune risorse interne al sistema conversazionale, chiamate appunto "riparazioni".

Come ben riassunto da Fasulo e Pontecorvo (*ivi*, pp.75 e seguenti) le riparazioni possono essere molteplici. Innanzitutto vi possono essere sequenze di riparazione avviate e compiute da chi sta parlando, dette autoriparazioni, oppure avviate e compiute dall'interlocutore, dette eteroriparazioni. Chi avvia e compie la riparazione può anche non essere lo stesso soggetto. La riparazione può essere infatti avviata dal parlante successivo e compiuta da quello precedente (riparazione eteroiniziata ed autocompiuta), o iniziata dal primo parlante e messa in atto dal secondo (riparazione autoiniziata ed eterocompiuta), come quando il parlante si blocca e chiede aiuto per completare la sua produzione verbale. Le riparazioni eteroiniziate possono ad esempio realizzarsi attraverso richieste di riparazione che dirigono l'attenzione del parlante sulla parte specifica di turno che costituisce il problema, esplicitando ciò che non è stato compreso, oppure possono realizzarsi attraverso una verifica della comprensione in cui il parlante successivo ne chiede conferma in forma interrogativa. O ancora possono indicare la fonte del problema, senza chiarire la natura del proprio dubbio, come nelle domande "Quando?, Chi? Dove?"; oppure essere realizzate ripetendo la parte di turno problematica in forma interrogativa. Infine anche turni che segnalano incomprensione generica quali "Mhm? Che? Cosa? Eh?" stimolano una autoriparazione da parte del parlante. Quando le richieste di riparazione sono "aperte", riguardano cioè il turno completo del parlante, possono mettere in questione la pertinenza e legittimità del turno stesso, mettendone in questione la "dicibilità".

In alcuni casi la riparazione può essere realizzata direttamente dall'interlocutore, attraverso ad esempio suggerimenti diretti, con la sostituzione di termini o sotto forma di domanda; oppure in modo implicito, incorporando nel proprio turno la correzione di una parola o di una parte di turno dell'altro che a sua volta può incorporare la correzione nel suo discorso, ignorarla o dare

avvio a una sequenza in cui affrontare in modo esplicito il problema (Jefferson, 1987, cit. in Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.79).

Nelle conversazioni tra adulti vengono preferite le autoriparazioni sia auto- che etero- avviate, in modo tale che sia lo stesso parlante a modificare, ripetere o chiarire il proprio messaggio (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977), in questo modo viene ridotta la portata di incompetenza che può avere la riparazione, lasciando che sia il parlante stesso ad effettuarla.

Nelle conversazioni con i bambini le preferenze sembrano andare nella direzione opposta. È l'eteroriparazione ad essere maggiormente comune nei contesti di apprendimento.

Una forma di eteroriparazione realizzata dagli adulti nei confronti dei bambini più piccoli, che stanno imparando a parlare e producono messaggi ellittici o incompleti, è l'"espansione", cioè la riproposizione al bambino dell'enunciato in una forma più articolata. Si tratta però in questo caso di una pratica culturale di socializzazione che risponde a uno scopo istruttivo, non dipende cioè da un vero problema di incomprensione. Tra l'altro la necessità di un tipo di insegnamento che si basa sulla proposta esplicita del comportamento corretto non è dimostrata, in quanto in altre culture in cui i genitori non applicano questo tipo di riparazione i bambini imparano ugualmente a parlare (cfr. Ochs, 1990). *"L'eteroriparazione infatti è comune nei contesti di apprendimento, in cui la definizione a priori del ruolo di esperti e novizi disattiva il problema di tatto che sconsiglia tale modalità nella conversazione paritetica"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.80).

L'insegnante, dopo una risposta che ritiene sbagliata, non esaustiva, poco chiara, non in linea con quanto si aspetta, utilizza una serie di strategie riparative attraverso le quali fornisce agli studenti alcune informazioni sulle sue intenzioni costruendo una struttura che permette di *"far sì che le risposte siano mutualmente accettabili, negoziando passo passo questa accettabilità"* (Fele, Paoletti, 2003, p.82).

Le ricerche sull'interazione verbale in classe mettono in evidenza che le sequenze di riparazione avviate dall'insegnante si sviluppano attraverso diversi tentativi e strategie modulati sulle competenze e sulle conoscenze dei bambini.

La forma base della riparazione in classe è l'assenza di accettazione esplicita di un contributo, che ha infatti l'effetto di produrre risposte alternative da parte dello stesso bambino o dei compagni.

Comportamenti che vengono interpretati come etero-inizi di riparazione dai bambini sono anche il ripetere da parte dell'insegnante solo una risposta tra diverse fornite, segnalando che si avvicina alla soluzione; il ripetere solo una parte della risposta fornita, segnalando la direzione da

prendere per produrre una formulazione corretta; o ancora ripetere la risposta fornita in modo interrogativo, segnalando in tal modo la sua non adeguatezza.

Anche la ripetizione della domanda originaria rivolgendosi a un altro interlocutore (o agli altri membri del gruppo in generale) (*ivi*, p.95), oppure la sua riformulazione semplificata (Mehan, 1979), o quella che viene chiamata *routine della domanda ambigua* che offre cioè indicazioni solo in parte sufficienti per la mossa successiva (Jungwirth, 1993, ripresa da Selleri, 1994, 2004), sono comportamenti verbali che segnalano la non-adeguatezza della risposta e la necessità di una correzione.

Le ricerche evidenziano inoltre come l'insegnante può costruire la risposta corretta chiedendo dei chiarimenti (Selleri, 1994, 2004; Fele, Paoletti, 2003), avviando delle frasi da completare, o offrire *suggerimenti allusivi* cioè suggerimenti che indirizzano gli alunni verso la risposta attesa, restringendo il campo delle risposte possibili, ma rispettando la regola del "non dire agli studenti ciò che potrebbero dire da soli", pur avviando un processo in grado di accelerare i tempi per arrivare alla risposta corretta.

Un'altra routine, o strategia osservata nel comportamento dell'insegnante, è quella della *scomposizione del problema in sottoparti* (Voigt 1989, cit. in Selleri, 2004, p.70), in cui le domande dell'insegnante cercano di far emergere elementi utili per costruire la soluzione, suddividendo il processo di ragionamento in piccole sottoparti, nel tentativo di agevolare i bambini.[127] L'insegnante può ad esempio cercare di semplificare la domanda o scomponendola in domande più semplici (Mehan, 1979b), o rendendo la domanda più specifica, limitando il numero delle risposte possibili (Fele, Paoletti, 2003, p.109), trasformarla in un quesito cui si può rispondere con un'affermazione o negazione. L'insegnante può ad esempio proporre una risposta errata o formulare quella corretta, chiedendo agli alunni di contraddirla o confermarla (*ibidem*).

Un'altra routine utilizzata soprattutto con i più piccoli è quella della *domanda con risposta implicita* (Selleri, Santarcangelo, 2001), cioè una domanda retorica di cui tutti conoscono la risposta. Oppure le "domande-contrario", costruite in modo da proporre una risposta contraria al contenuto della domanda, costruita sulla base di indici contingenti piuttosto che attraverso l'esame delle informazioni già possedute dai bambini (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.83).

L'insegnante inoltre spesso utilizza degli indizi per la contestualizzazione (*contestualization cues*) di ciò che viene detto o che richiede di fare, di tipo verbale, non-verbale o pralinguistico (Fele,

[127] Sequenze di riparazione simili sono state osservate anche in contesto familiare, ma in questo caso hanno un carattere individualizzato, differenziandole dalal maggior parte delle riparazioni nel discorso scolastico, rivolte invece al gruppo (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.84).

Paoletti, pp.107-109). L'insegnante può ad esempio far precedere alla domanda vera e propria una domanda preventiva, un'ingiunzione o preformulazione, finalizzata a fornire degli elementi all'alunno per trovare la risposta giusta (French, MacLure, 1981, p.198, cit. in Fele, Paoletti, 2003, p.108). Tali indizi funzionano come spunti per iniziare un'autocorrezione e dunque anche come valutazioni negative delle risposte.

Queste modalità danno avvio alla routine di avvicinamento per *prove ed errori* (Jungwirth, 1993) attraverso la quale i bambini propongono delle risposte, cercando di indovinare ciò che l'insegnante si spetta da loro, mentre questa offre indicazioni utili per raggiungere progressivamente la soluzione.[128]

Le varie mosse riparative rappresentano delle indicazioni, delle sollecitazioni (*elicitations*), che permettono al bambino di fare dei passi avanti fino alla meta che ha in mente l'insegnante, avvicinandosi progressivamente alla formulazione attesa dall'adulto (Mehan, 1979b). Quando un tipo di riparazione non ha successo l'insegnante passa ad altre strategie, giungendo progressivamente a costruire "la soluzione", la comprensione intersoggettiva. Tuttavia, nel percorso per arrivarvi sia il bambino che l'adulto sperimentano l'incertezza rispetto a ciò che sa e ha in mente l'altro.

La scelta di una certa strategia di riparazione o routine non è casuale, ma risponde alle esigenze dell'insegnante, al contenuto disciplinare e allo scopo dell'attività. Ad esempio, utilizzare una domanda ambigua vuol dire mettere in conto che i bambini possono divagare, provando e riprovando la via da percorrere e dunque può essere funzionale all'introduzione di un nuovo argomento, lasciando spazio agli alunni e alla possibilità di mettere in comune idee e conoscenze. Proporre da subito un suggerimento allusivo, impone invece tempi più stretti e non lascia modo di divagare, può essere dunque funzionale quando bisogna arrivare rapidamente alla questione da trattare (Selleri, 2004, p.70). Come esplicitano Fsaulo e Pontecorvo *"il processo di insegnamento-apprendimento trova qui il suo cardine, e uno dei suoi equivoci di fondo, quando scambia la capacità di produrre la risposta desiderata al momento giusto per l'acquisizione di tutto il quadro da cui, secondo l'adulto la si dovrebbe dedurre"* (1999, p.85).

Il rischio sembra essere quello che si creino in questo modo situazioni come quelle descritte in precedenza in cui i bambini sono impegnati a trovare la risposta che si aspetta l'insegnante più che riflettere sul processo in corso. Divengono interazioni del tipo "trova la risposta giusta" in cui solitamente sono coinvolti tutti i bambini, senza possibilità di soffermarsi sulle risposte sbagliate, senza che la comprensione sia verificata attraverso mezzi discorsivi, ma offrendo ai bambini degli

[128] Si è già illustrato tale meccanismo parlando delle domande rivolte ai bambini. Cfr. par. 2.4.1.

"indicatori locali" attraverso i quali possono giungere alla risoluzione dell'indovinello, più che riflettere sul problema posto e le informazioni e conoscenze espresse. *"Non c'è spazio per l'articolazione del loro punto di vista, per sostenerlo e per discutere argomenti che a loro sembrino rilevanti, data questa struttura conversazionale"* (Fele, Paoletti, 2003, p.89).

Tuttavia sembra che l'insegnante adotti tali strategie per costruire la risposta insieme agli studenti, in cui l'informazione corretta viene rilasciata passo dopo passo, cercando di chiudere la coppia domanda/risposta in modo coordinato con una tecnica di Produzione Congiunta (Lerner, 1993, cit. in Fele, Paoletti, 2003, p.89). I turni però acquisiscono così non tanto il significato che hanno in sé, quanto quello di semplici asserzioni scorrette, che si cerca di far "riparare" ai bambini stessi" (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.90). Se in risposta a una domanda dell'adulto rispondono ad esempio due bambini il fatto che uno dei due contributi venga tralasciato e l'altro accettato segnala già quale contributo è fuori luogo e quale invece può essere utile per avvicinarsi alla risposta ritenuta corretta. Si formano così, nell'alternanza di diverse strategie, lunghe catene di domande e risposte, finché si giunge alla risposta ritenuta corretta, attraverso interventi progressivi di miglioramento del turno prodotto dai bambini.

I bambini, a differenza degli adulti, non sanno in anticipo cosa ricavare dagli indizi forniti dall'insegnante, che ha invece ben in mente dove vuole arrivare, così per partecipare efficacemente all'interazione devono imparare a riconoscere il significato e il funzionamento tali strategie, apprendendo "abilità interpretative specifiche del contesto e della particolare cultura scolastica" (Fele, Paoletti, 2003, p.109). *"Nonostante queste abilità siano diffuse e condivise, gli episodi di difficoltà di comunicazione e fraintendimento […] sono insiti nella natura variabile e negoziata delle regole che strutturano l'ordine delle attività in classe"* (ivi, p.109).

Così i bambini dirigono la loro attenzione "*a riconoscere i modi in con cui gli esempi si legano alle risposte cercate, cioè le regole del gioco dell'apprendimento"* (Fasulo, Pontecrovo, 1999, p.88).

Una delle regole più stabili del discorso scolastico sembra ad esempio essere quella che gli oggetti di conoscenza sono definiti sulla base di caratteristiche "invarianti" e "interne", che vengono valorizzate a discapito degli aspetti "invisibili" della realtà o degli "eventi singoli" che invece non vengono presi molto in considerazione. L'insistenza sulla generalizzazione e l'astrattezza contraddistinguono tutto l'iter scolastico, sembrerebbe anche nella scuola dell'infanzia (Butt, 1989, cit. in fasulo, Pontecorvo, 1999, p.89).

"Nella ricerca dell'intersoggettività con l'adulto concreto che hanno di fronte i bambini entrano dunque in contatto con modalità culturali di rappresentare discorsivamente la realtà. Nello sforzo di scoprire le regole per rispondere prima e meglio del compagno di banco, vengono

acquisiti criteri di selezione e rilevanza per interpretare fatti e persone e poterne parlare. […] vedere quali tipi di risposte sono favoriti dall'intervento adulto significa esplorare i meccanismi che trasformano le consuetudini discorsive in teorie della conoscenza" (Fasulo, Pontecorvo, 1999, pp.90-91).

Le sequenze di riparazione, che producono quelle che Selleri (2004) chiama Routine del Discorso Educativo, permettono di mettere in luce come gli obiettivi valutativi dell'insegnante possono essere raggiunti utilizzando differenti dispositivi discorsivi, espressi sottoforma, appunto, di routine verbali. Queste possono essere considerate delle specificazioni della tripletta IRE/IRF, in quanto diventano tali nel momento in cui appare il turno valutativo, ma analizzarle come routine distinte permette di evidenziare i diversi processi e strategie che le caratterizzano permettendo all'interazione di proseguire finché non vengono raggiunti gli scopi previsti dall'insegnante, compreso quello di operare una valutazione in itinere della comprensione dimostrata dagli alunni (Carugati, Selleri, 1996).

Ciò permette inoltre di mettere in luce un aspetto fondamentale per la riflessione sul comportamento verbale dell'adulto in ambito educativo, cioè il fatto che tali routine, e tutte le altre che si possono rintracciare nella cultura condivisa di ogni classe, possono essere considerate, come la stessa Selleri (2004) propone, gli strumenti principali attraverso cui si realizza una Zona di Sviluppo Prossimale. *"L'insegnante, nel suo ruolo di 'esperto', guida gli alunni attraverso i meandri di un argomento oggetto di lavoro comune, sottolineando i passaggi difficili, raccogliendo e valutando punti di vista, richiamando quanto è stato già detto e fatto, sostenendo i processi di pensiero"* al punto che *"il modo in cui un insegnante usa le routine potrebbe essere utilizzato come indicatore della sua capacità professionale di realizzare un insegnamento efficace"* (Selleri, 2004, p.72).

Se si prende in considerazione ad esempio la routine che prende un problema e lo scompone in sotto parti si può osservare come la scomposizione non sia mai casuale, perché l'insegnante conosce, per formazione personale ed esperienza, quali sono i passaggi da superare per arrivare alla soluzione.

Il tipo di strategie utilizzate, il modo in cui vengono attivate, costruisce contesti discorsivi con potenzialità diverse. Come osservato, utilizzare ad esempio valutazioni elaborate, rielaborazioni e favorire il lavoro di gruppo sotto forma di "discussione", non solo favorisce la partecipazione, ma sostiene anche lo sviluppo di abilità cognitive e discorsive. Non trasformare l'interazione nella ricerca della risposta corretta attraverso l'interpretazione di indizi, ma favorire l'emergere di nuove idee e punti di vista, discuterli e confrontarli tra loro senza avere la sola preoccupazione

di ottenere "La Soluzione", sembra avviare contesti discorsivi maggiormente orientati verso un apprendimento più efficace e consapevole da parte dei bambini.

In un'ottica costruttivista e fallibilista è stata ad esempio evidenziata la produttività dell'uso di domande che stimolano a riflettere su un errore, senza correggerlo subito o valutarlo negativamente, ma lasciando tempo perché tutti i bambini, e non solo chi l'ha prodotto, possano confrontarsi tra loro costruendo una conoscenza condivisa la cui legittimità è garantita proprio da tale condivisione. L'uso di domande con funzione riflessiva sembra poter favorire la creazione di un tale tipo di contesto, come ad esempio domande aperte che chiedono il parere di tutti ("secondo voi che cosa significa…?", "che cosa ne pensate?"), domande volte ad approfondire la spiegazione dell'errore ("ci spiegheresti meglio…?), domande che attivano il confronto con l'esperienza al fine di stimolare collegamenti tra idee e infine domande raccolte dai bambini e rilanciate dall'adulto per rafforzarne l'utilità (Franciolini, 2009, p.135). In questo modo si può offrire la possibilità di trasformare la risposta sbagliata, di approfondire l'errore senza sottolinearlo, ma facendo sì che diventi "*il perno attorno al quale continuare a girare per capire e sistematizzare la propria conoscenza"* (*ivi*, p.129).

Sebbene si tratti di comportamenti verbali rilevati come produttivi nella scuola primaria, anche se necessitano di ulteriori verifiche, per come sono costruiti e per la loro vicinanza ad altri suggerimenti rilevatisi efficaci con i bambini della scuola dell'infanzia (cfr, suggerimenti di Lumbelli, Mantovani, Pontecorvo), sembra che possano rappresentare un orizzonte di confronto interessante, soprattutto in relazione a quelle routine "tradizionali" che costruiscono un contesto discorsivo che rischia di essere rigidamente aderente al solo punto di vista dell'adulto.

2.4.4 Implicazioni del contesto discorsivo: condividere il senso di ciò che accade

Una prospettiva interessante rispetto alla possibilità di creare situazioni di interazione verbale chiare e comprensibili per i bambini, in cui sia possibile stabilire un certo grado di intersoggettività,[129] proviene dagli studi e dalle riflessioni relativi alle situazioni sperimentali in cui i bambini di età prescolare sono coinvolti in dialoghi con l'adulto volti a verificare le loro capacità cognitive e le loro conoscenze e credenze sul mondo. Tali studi offrono infatti alcune indicazioni su come l'adulto, sperimentatore o insegnante, può utilizzare il linguaggio perché possa essere compreso dal bambino, in particolare rispetto alla costruzione della condivisione

[129] Cfr. cap.1, par.1.8, in cui, in cui è discussa la questione dell'intersoggettività e alcuni dei riferimenti riportati anche nel seguito di questo paragrafo.

del senso di ciò che accade, dell'obiettivo dell'interazione, in modo che il bambino vi possa partecipare con maggiore consapevolezza e competenza.

Le indicazioni sono relative a contesti in cui prevale l'uso delle domande, ma la prospettiva presa in considerazione permette di allargare la riflessione al comportamento comunicativo dell'adulto in generale, che si trova a dover interagire con bambini che, proprio per la differenza di competenze e conoscenze, non condividono necessariamente con lui le sue premesse su ciò che sta accadendo e il rischio è che non ne comprendano e condividano nemmeno gli obiettivi, inficiando così la possibilità di realizzare una comunicazione e uno scambio efficace.

Tali sperimentazioni hanno radici nelle ricerche dello psicologo ginevrino Jean Piaget (1926) che, interessato ai processi di sviluppo dei bambini, ha per primo elaborato un metodo innovativo per comprendere le idee dei più piccoli sui fenomeni del mondo che li circonda e il modo in cui queste idee si sviluppano nel corso della crescita. Partendo dalla consapevolezza che i bambini hanno una conoscenza e fanno un uso del linguaggio differente dall'adulto e che nei confronti di quest'ultimo si trovano in una posizione di subordinazione, Piaget mette a punto, tra i suoi metodi di ricerca, un "metodo per interrogare i fanciulli", che si avvale di un "metodo clinico e di un metodo critico" attraverso i quali lo sperimentatore pone domande ai bambini, offrendo o meno materiale concreto di supporto, al fine di direzionarli verso i nuclei critici da indagare, senza influenzarli, senza indurre in loro le risposte che si aspetta l'adulto.[130] Il suo obiettivo è infatti quello di conoscere il pensiero e le credenze "genuine" del bambino, senza che siano influenzate dal punto di vista dell'adulto.

Per garantire l'attendibilità dei risultati, considerato che i soggetti della ricerca sono molto piccoli, Piaget si trova a dover affrontare due ordini di difficoltà (Petter, 1961, p.8). Il primo è inerente alle espressioni verbali usate nel corso delle ricerche, ai termini coi quali viene formulata una domanda, comunicato un compito o con cui vengono fornite le risposte, poiché è difficile rendersi conto se il bambino attribuisce a certi termini, che anche lui utilizza, lo stesso significato dell'adulto. Un secondo ordine di difficoltà deriva dal fatto che in soggetti molto giovani non agiscono le stesse motivazioni alla partecipazione alla ricerca che agiscono negli

[130] Il primo metodo, utilizzato con i bambini più piccoli, non ancora in grado di comunicare con le parole, è il metodo dell'*osservazione quasi-sperimentale*, impiegata in contesti naturali esterni al laboratorio e in condizioni predisposte e variate dall'osservatore in funzione della raccolta di dati significativi rispetto alle premesse da verificare. L'osservazione è considerata anche punto di partenza e di verifica per le ricerche che si avvalgono prevalentemente degli altri due metodi: il metodo clinico e quello critico.
Il *metodo clinico*, messo a punto per indagare la rappresentazione del mondo dei bambini, si avvale di una serie di domande flessibili poste ai piccoli per scoprire il loro modo di percepire la realtà. Mentre il *metodo critico*, sviluppato per esplorare le competenze supportate dal pensiero concreto, che caratterizza i bambini fino a circa 11 anni, somma ai vantaggi dei metodi precedenti l'introduzione, accanto alle domande poste ai bambini, di materiali concreti attraverso i quali viene proposta ai soggetti una situazione problematica da risolvere.

adulti, come ad esempio il desiderio di fare bella figura, la volontà di collaborare, la curiosità di confrontarsi con altri. Inoltre Piaget evidenzia che vi è un rapporto di potere che fa sì che il bambino sia suggestionabile e dunque risponda all'adulto con ciò che crede questo si aspetti da lui.

Secondo Piaget e i suoi collaboratori di Ginevra, in particolare Inhelder, tali ordini di difficoltà possono essere se non eliminati, per lo meno significativamente ridotti. Gli esperimenti piagetiani formulano infatti in modo semplice e lineare anche problemi complessi e presentano situazioni in grado di suscitare anche nei più giovani curiosità e interesse. I ricercatori cercano di scoprire e ridurre le cause d'errore insite nell'uso del linguaggio verbale attraverso un metodo di ricerca che affianca al colloquio la presentazione di situazioni emblematiche concrete da risolvere. Le stesse ricerche sperimentali sono spesso state messe a punto proprio per scoprire quali significati, nelle diverse età, il bambino è in grado di attribuire a determinati termini fornendo dei suggerimenti sui vocaboli più appropriati per formulare le domande o descrivere situazioni e compiti. Inoltre, le risposte date dai bambini, a causa della particolarità del linguaggio da loro utilizzato, non vengono prese alla lettera, ma interpretate secondo criteri ben precisi esplicitati da Piaget ed appresi dai suoi collaboratori.

Molte ricerche che hanno seguito la strada di Piaget sono state realizzate all'interno di una tale prospettiva metodologica e hanno evidenziato in particolare come i bambini più piccoli, in età prescolare, siano caratterizzati da un tipo di pensiero egocentrico, che non permette loro di superare alcune prove relative alla capacità di decentrare il proprio punto di vista e di elaborare e conservare le informazioni. Tali difficoltà sono state interpretate in questa prospettiva in termini di limiti e deficit concettuali dei bambini. Tuttavia, approcci successivi, hanno reinterpretato queste evidenze empiriche nei termini di uso pragmatico del linguaggio, attribuendo i risultati ottenuti a uno scontro tra il mondo conversazionale dei bambini e quello degli adulti (Siegal, 1997).

Se il metodo utilizzato da Piaget può avere il pregio di aver evidenziato la delicatezza e la criticità dei colloqui e delle "interrogazioni" rivolte ai bambini, mostrando come le loro risposte non possano essere date per scontate e vadano interpretate, esso rimane tuttavia ancorato ad un'idea piuttosto lineare di linguaggio: quella che l'interazione verbale sia un modo per accedere al contenuto della mente del bambino attraverso le sue parole, a meno che, appunto, le sue risposte non vengano influenzate dall'adulto, non siano reali a causa di disinteresse, o fabulatorie a causa dell'età o della noia.

Lo sviluppo di modalità maggiormente interazionali e contestuali di interpretare non solo il linguaggio e la comunicazione verbale, ma anche i processi di crescita e di sviluppo, hanno modificato il modo di considerare tali situazioni, evidenziando l'importanza della situazione contestuale e discorsiva in cui avvengono i dialoghi degli esperimenti e il fatto che il loro prodotto è qualcosa che viene in ogni caso co-costruito dai partecipanti e non può essere considerato semplicemente espressione lineare del pensiero del bambino.

Per quanto riguarda i bambini di età prescolare tali aspetti sono stati evidenziati in particolare nelle prove di conservazione e in quelle volte a comprendere lo sviluppo della Teoria della Mente. Alcuni studiosi ritengono che molte difficoltà di ragionamento da parte del bambino di età prescolare nel risolvere compiti di conservazione in situazione sperimentale sorgano, almeno in parte, a causa del fatto che non riesce a comprendere il linguaggio specializzato dell'adulto, a raggiungere una piena comprensione di ciò che l'adulto intende con le sue parole e le sue domande (Donaldosn, 1978; Siegal, 1997; Siegal, Peterson, 1995; Butterworth, 1995).

Tale difficoltà non deriva solo dal fatto che al bambino può mancare la conoscenza del linguaggio, quanto piuttosto dal suo tentativo attivo di scoprire cosa l'adulto intende in effetti con le domande che pone (Butterworth, 1995, p.43).

Siegal (1997) evidenzia che le conversazioni tra adulti e bambini riflettono le diversità che intercorrono tra i due e sono dunque caratterizzate da un disequilibrio di potere implicito. I bambini hanno una esperienza più limitata del mondo sociale e della personalità degli adulti e dunque possono essere facilmente suggestionabili durante un colloquio. Quando il messaggio dell'adulto è ambiguo tendono ad addossarsi lo sbaglio di interpretazione e riconoscono che gli adulti di solito hanno maggiori conoscenze di loro. È così possibile che, al di là delle intenzioni dell'adulto, si crei una situazione di confronto in cui i bambini si sentono obbligati a fornire risposte alle domande poste dagli adulti utilizzando le informazioni fornite da questi ultimi, che possono essere a loro estranee.

Paradossalmente, sottolinea Siegal, *"il bambino potrebbe così rispondere a una domanda diversa da quella che lo sperimentatore intendeva rivolgergli"* (1997, p.176).

Nei setting sperimentali i ricercatori intervistano i bambini con l'intento di determinare ciò che sanno, ma non è detto che i bambini riescano a comprendere e condividere tale obiettivo. Partendo dal presupposto che gli adulti sanno molto più di loro e hanno più potere di loro i bambini più piccoli possono non riuscire a riconoscere la novità del contesto in cui si trovano e a considerare che in esso il contratto comunicativo è differente, cioè è volto a comprendere le sue competenze. Così, pensando che le regole conversazionali apprese nelle interazioni verbali con

gli adulti nei contesti familiari valgano in qualsiasi situazione, interpretano allo stesso modo il comportamento verbale dello sperimentatore, senza comprendere le implicature del contesto. In tal modo le risposte sbagliate dei bambini possono riflettere non tanto un limite concettuale, quanto una incomprensione delle intenzioni comunicative dell'adulto e delle sue aspettative.

Diverse ricerche hanno infatti mostrato che le forme di comunicazione adulte nei setting sperimentali possono ostacolare una comprensione autentica da parte del bambino.[131]

Siegal mette in evidenza come tali errori dei bambini possano essere interpretati attraverso l'applicazione dei Principi Conversazionali di Grice (1975)[132] che spesso vengono violati nelle interazioni sperimentali. Se l'adulto è in grado di comprendere che il contesto "ricerca" può modificare le regole di cooperazione nella costruzione del discorso - è in grado di fare delle "implicature" direbbe Grice - un bambino piccolo potrebbe avere difficoltà nel farlo e dunque, non comprendendo la "rilevanza scientifica" delle domande, applicare le regole conversazionali apprese e rispondere di conseguenza.

Nelle conversazioni tra adulti, fa notare Siegal (1995, p.470), sebbene l'ascoltatore venga fuorviato se una regola viene tacitamente violata, entrambe le parti sanno che ciò può accadere per creare ciò che Grice ha chiamato "implicature conversazionali", cioè forme di linguaggio non convenzionali utilizzate quando le massime da rispettare sarebbero in contraddizione tra loro (es. essere pertinenti e informativi violerebbe la regola del non parlare più di quanto richiesto) oppure quando si vuole essere ironici, oppure ancora quando vi sia il desiderio di assicurarsi che l'altro abbia compreso quanto si sta dicendo (ponendogli ad esempio ripetute domande).

A differenza degli adulti e dei bambini più grandi, i bambini più piccoli hanno appena acquisito quelle abilità linguistiche e comunicative che permettono loro di prendere parte alla conversazione, ciò rende problematico per loro interpretare adeguatamente tali violazioni e rispondervi in modo adeguato. *"Nella comunicazione con gli adulti, i bambini piccoli all'inizio*

[131] Cfr. Siegal, 1995, 1999.

[132] Secondo Grice (1975) il successo di una conversazione dipende dal fatto che in ogni scambio linguistico i partecipanti non intervengono casualmente, irrispettosi di qualsiasi connessione logica con quanto è stato precedentemente detto, ma seguono un Principio di Cooperazione: *"il tuo contributo alla conversazione sia tale quale è richiesto, allo stadio in cui avviene, dallo scopo o orientamento accettato dallo scambio linguistico in cui sei impegnato"*. Per condurre conversazioni seguendo il Principio di Cooperazione i partecipanti seguono quattro regole o convenzioni, denominate come le massime di Quantità, Qualità, Pertinenza e Modo. Secondo la massima di Quantità è necessario dire non più e non meno di quanto richiesto, secondo quella della Qualità è necessario dire la verità ed evitare la menzogna, secondo la massima della Pertinenza, è necessario essere pertinenti al discorso e, infine, la massima di Modo indica che è necessario essere chiari, evitando oscurità e ambiguità. Le motivazioni per cui le persone quando parlano insieme sembrano rispettare tali regole sono secondo Grice molteplici. La prima, e più banale, è che la nostra esperienza ci insegna che, effettivamente, tutti seguono queste regole quando sono impegnati in una conversazione, le hanno imparate da bambini e non hanno perso l'abitudine di rispettarle. In secondo luogo, in genere i partecipanti hanno in comune qualche scopo immediato e dunque ci si deve aspettare che essi collaborino e rispettino le regole contrattuali alla base della conversazione e le sue massime.

possono operare secondo un 'modello mentale' che non prevede l'infrazione delle regole conversazionali" (Siegal, 1997, p.183). Solitamente sotto i tre anni hanno vissuto le prime esperienze di interazione con adulti attenti alla necessità di adeguare il proprio discorso alle caratteristiche di un bambino piccolo, non abituato alla complessità della conversazione adulta, e in genere seguono le regole conversazionali: usano espressioni brevi e non dicono né più né meno di quanto è necessario per sostenere la conversazione, sono chiari, pertinenti e informativi nel riferirsi a oggetti ed avvenimenti del qui ed ora. Così i bambini piccoli possono avere difficoltà nel comprendere le domande dello sperimentatore se vengono formulate in un contesto conversazionale ricco di implicazioni. *"Il fatto che i bambini dimostrino una notevole capacità nell'adeguare il proprio discorso alle caratteristiche dell'ascoltatore di per sé non significa che ci si possa rivolgere loro come se avessero la stessa esperienza conversazionale degli adulti"* (1995, p.470).

La maggior parte dei bambini non riesce a comprendere che il ricercatore ha l'intento scientifico di valutare le loro conoscenze e competenze e che è a tal fine che viola le regole conversazionali.

Spesso i colloqui si basano su domande prolungate e non convenzionali, difficili da comprendere se non si condivide l'obiettivo del colloquio. Ciò fa sì ad esempio che i bambini possano pensare che la ripetizione di una domanda implichi un loro errore nella risposta precedente che dunque deve essere necessariamente modificata. Può darsi così che decidano di dare una risposta diversa per soddisfare quelli che sentono essere dei vincoli situazionali all'interno dell'ambiente conversazionale, anche quando nelle intenzioni del ricercatore c'è semplicemente quella di verificare la solidità della risposta data.

Se i bambini non riescono a comprendere che le domande dell'adulto sono di natura scientifica, è possibile che non riescano a evitare di inferire che alla ripetizione di una domanda deve seguire un cambiamento nella risposta.

Un altro errore segnalato dalle ricerche è che i bambini possono pensare, come solitamente avviene, che ogni informazione fornita dall'adulto serva per rispondere alla domanda e questo li può sviare. Utilizzano ad esempio le informazioni che l'adulto offre nel fare una domanda di contro-suggestione, poiché credono che il ricercatore gliele abbia fornite perché loro le potessero usare e che non lo avrebbe fatto se non fossero state pertinenti. Cercano di trarre un senso dalle informazioni e dalle istruzioni ricevute dall'adulto, anche se non sono pertinenti. Un bambino può rispondere ad esempio come se lo sperimentatore intendesse veramente che le proprietà degli oggetti da confrontare, come il colore, siano pertinenti alla risposta corretta.

A queste difficoltà del bambino, che derivano da una esperienza e conoscenza più limitata del mondo sociale degli adulti, bisogna aggiungere, come ricordato sopra, il disequilibrio implicito nelle conversazioni tra adulto e bambino. Ciò rende quest'ultimo molto suggestionabile. È così comprensibile che si creino situazioni in cui i più piccoli si sentono obbligati a formulare risposte utilizzando le informazioni fornite loro dagli adulti, ma a loro estranee. Del resto alcune ricerche hanno evidenziato che bambini anche più grandi (perfino gli adulti) sono portati a dare risposte a domande assurde perché partono dal presupposto che gli adulti, e in particolare gli insegnanti, non fanno domande a cui non c'è o non è possibile dare risposta.

Siegal offre 5 possibili spiegazioni dell'insuccesso dei bambini in molti dei compiti comunemente utilizzati nelle sperimentazioni che utilizzano interrogazioni prolungate e ripetute o infrangono le regole conversazionali, così che una risposta possa essere considerata dal bambino ovvia o impossibile (Siegal, 1999, pp.184-185).

La prima spiegazione è il "cambiare risposta per insicurezza". Quando i bambini sono incerti nella loro risposta possono essere indotti a modificarla a seguito di un'interrogazione ripetuta, che con buone probabilità vìola la regola della quantità.

Quando sono sicuri della risposta possono utilizzare "insincerità" o trovare il "compito troppo stimolante". Nel primo caso rispondo in modo errato perché vogliono tornare ad attività più interessanti e concludere la conversazione con lo sperimentatore, che sebbene ben intenzionato sembra però non accettare le loro risposte, perché ad esempio chiede di ripeterle. Nel secondo caso possono percepire le domande come ovvie o sciocche, quando in contrasto ad esempio con le regole di pertinenza e quantità, pensando in tal modo di dover dare risposte "sagaci" piuttosto che corrette.

Vi è poi la questione della "fiducia nel ricercatore", tale per cui i bambini piccoli sono inclini a accettare le direttive e i giudizi degli adulti e a seguirli.

Infine, vi possono essere incomprensioni legate "all'uso delle parole nei diversi ambiti della conoscenza". I bambini possono non condividere con l'adulto l'uso di certe parole o forme linguistiche che infrangono la regola del modo, secondo la quale occorre evitare ambiguità e oscurità. Possono ad esempio interpretare la parola "stesso" come "esattamente uguale" dal punto di vista della misura o della dimensione, o la parola "numero" solo come numero intero e non come frazione nelle parti di un cerchio, o "complessivamente" come "ciascuno". Per riuscire a comunicare efficacemente gli adulti devono trovare il contesto e il modo per colmare la disparità tra le definizioni infantili e quelle considerate culturalmente appropriate nei compiti.

I bambini più piccoli esprimono dunque più facilmente le loro conoscenze e competenze se il contesto conversazionale evita di contravvenire alle massime di Grice: se non esige che i piccoli seguano le implicazioni conversazionali delle domande, se allinea il modo di interpretare l'obiettivo e le domande dell'adulto da parte del bambino con ciò che intende lo sperimentatore, in modo che vi sia una condivisione nell'interpretazione dei reciproci contributi. Se le domande non sono ambigue, se si presta attenzione al modo di interpretare il compito da parte del bambino e se si adatta il linguaggio alle sue teorie sul mondo fisico e mentale. Se si richiedono elaborazioni causali, se si ambientano i problemi in contesti pertinenti, se si semplificano le forme linguistiche (*ivi*, p.193).

Le ricerche evidenziano inoltre che se l'obiettivo del problema posto dallo sperimentatore è esplicito e interessante con più probabilità i bambini fanno ricorso alla loro conoscenza per raggiungere lo scopo. Se è anche a loro familiare possono risolverlo più facilmente e se l'obiettivo è rilevante più facilmente sanno cosa devono fare, quando e come usare la loro conoscenza (*ivi*, p.188).

La prospettiva ampiamente illustrata da Siegal, come anticipato all'iniizo del paragrafo, è interessante dal punto di vista educativo proprio per i tratti di somiglianza che possono avere le interazioni sperimentatore-bambino e insegnante-bambino, entrambe caratterizzate da uno squilibrio di potere conversazionale e da un obiettivo che è tendenzialmente proprio dell'adulto. Tale prospettiva aiuta inoltre a considerare la questione dell'intersoggettività, cioè della comprensione reciproca, nella prativa del contesto discorsivo, mettendo in luce aluni aspetti significativi nel facilitare la sua creazione.[133]

La possibilità per il bambino di partecipare a conversazioni e rispondere a domande in modo autentico, sembra essere collegata al comportamento verbale adulto e al contesto conversazionale che questo crea. Prestare attenzione alla chiarezza del linguaggio, non solo nei termini che vengono utilizzati, ma nel modo in cui vengono poste questioni e domande potrebbe sostenere i bambini e la loro espressione. Il rischio di suggestionarli, di indurre risposte, di violare il principio di cooperazione possono interessare anche il comportamento dell'insegnante. La segnalazione dell'importanza di un contesto interessante e un'atmosfera pertinente, cooperativa e informativa, in cui vengano rispettate appieno le regole conversazionali, può essere presa da riferimento anche per i contesti prescolastici. In particolare sembra chiara la necessità di condividere con i bambini intenzioni e obiettivi delle proprie domande e di

[133] Cfr. come già indicato in apertura di questo paragrafo il cap.1, par. 1.8, in cui è discussa la questione dell'intersoggettività e alcuni dei riferimenti riportati nel seguito di questo paragrafo.

realizzarle prestando attenzione a rispettare le massime della conversazione o a condividerne le implicature, evitando inoltre domande ripetitive o troppo brevi.[134]

"Nelle situazioni di test […] ciò che può non essere condiviso tra i partecipanti riguarda le regole del contratto che li accomuna: per lo sperimentatore lo scopo è chiaramente quello di individuare il livello cognitivo del bambino […] mentre per il bambino l'aspetto cognitivo del compito può essere momentaneamente tralasciato, se gli sembra più importante seguire il flusso della conversazione. Analoghi esempi si hanno in classe quando l'insegnante sottopone agli alunni un compito inusuale (es. domande senza risposte possibili). Il contratto didattico assegna alla negoziazione linguistica dei significati e delle regole sociali un ruolo fondamentale nei processi di acquisizione della conoscenza" (Selleri, 1994, p.181).

È d'altro canto necessario tenere in considerazione che è proprio frequentando insegnanti e bambini nelle scuole dell'infanzia che i bambini via via si appropriano di strumenti sempre più validi per comprendere il mondo conversazionale adulto che cerca per esempio risposte a domande scientifiche piuttosto che a interessi circoscritti (Sharp, Cole, Lave, 1979, pp.56-58; cit. in Siegal, Peterson, 1995, p.486) o che prevede la possibilità di violare deliberatamente, con tatto e gentilezza, la regola della quantità dando luogo a un'implicatura conversazionale con il proposito di ottenere un chiarimento (Siegal, 1999, p.193).

Rispetto a tali apprendimenti è importante sottolineare che essi possono variare da cultura a cultura. Alcune ricerche etnografiche evidenziano infatti che bambini provenienti da luoghi diversi ricevono dagli adulti indicazioni diverse rispetto a come, quando, dove e con chi conversare (Ochs, 1983) e apprendono regole conversazionali che possono essere differenti. Ad esempio, le lingue di alcune culture, come quelle dei gruppi aborigeni australiani, hanno come pattern di interazione l'interrogazione ripetuta (Liberman, 1981, cit. in Siegal, 1999, p.193), che i bambini "italiani" interpretano come errore nella risposta. Così "in ogni cultura, quando i bambini rispondono è possibile che introducano nelle risposte i propri criteri di pertinenza" (*ivi*, p.178), interpretando le domande diversamente da come le aveva intese l'intervistatore. Ciò appare di particolare importanza per i contesti prescolari contemporanei, cratterizzati da una diffusa multiculturalità.

[134] Le ricadute in ambito educativo della prospettiva delineata da Siegal sono riferite anche al diverso modo di intendere lo sviluppo, le conoscenze e le competenze dei bambini. *"Le aspettative nei confronti dei bambini variano a seconda delle culture. In contrasto con la situazione asiatica, la concezione dell'infanzia in occidente può riflettere una compiacenza che – e sono consapevole del mio deliberato intento provocatorio – è 'infettata' dalla credenza dei genitori [e forse anche degli educatori] negli stadi o nei livelli evolutivi. Tuttavia, le percezioni che i bambini hanno dei genitori, della genitorialità e della società possono influenzare il come e il quando essi useranno le loro abilità"* (Siegal, 1999, p.191). Siegal evidenzia che *"attraverso gli esperimenti è emerso che lo sviluppo infantile è meglio caratterizzato verso un accesso consapevole alla conoscenza implicita, anziché come semplice mancanza di conoscenza concettuale o di coerenza a livelli differenti"*, sebbene ricordi che restano importanti lacune da colmare (*ivi*, p.194).

In questa direzione appare interessante fare riferimento anche alla riflessione attorno al linguaggio come possibile mezzo di esclusione sociale,[135] elaborata a partire dagli studi del sociologo inglese Basil Bernstein[136] (1971), che studia i processi di socializzazione, di riproduzione, mantenimento o cambiamento dell'ordine sociale a partire dai sistemi linguistici e simbolici utilizzati nei contesti familiari e scolastici (Fele, Paoletti, 2007, pp. 20-23).

Bernstein analizza il rapporto tra sistemi di regole linguistiche e sistema socio-culturale, evidenziando che differenze nell'uso del linguaggio rimandano a una specifica stratificazione sociale e a *codici sociolinguistici* (Bernstein, 2000, p.233) differenti, che influenzano il processo di istruzione.

Secondo lo studioso le scelte di uso del linguaggio effettuate dai parlanti nei diversi contesti in cui si trovano sono rette da un sistema di regole socio-culturali e linguistiche più o meno formali che sono parte del sistema culturale e lo modellano (Bernstein, 2000, p.237).

La forma linguistica, considerata come conseguenza della forma sociale o come qualità della struttura sociale (che può comunque contribuire a modificare), trasforma l'esperienza dei parlanti stabilendo ciò che è significativo e rilevante. Così, attraverso i rapporti sociali, la cultura agisce in contesti specifici, generando forme di uso del linguaggio strettamente legate alla classe sociale, che segna la distribuzione di conoscenza nella società determinandone accessi differenziati, uno "universalistico" e uno "particolaristico", che si basano sul legame più o meno dipendente dal contesto e su livelli più o meno alti di esplicitazione dei significati.

Vengono così individuati due codici sociolinguistici, uno "ristretto", proprio della classe operaia e orientato in senso particolaristico (maggiormente legato alla struttura sociale, con poche potenzialità di mutamento e con un linguaggio strettamente connesso al contesto che lo genera, fondato su simboli condensati come le metafore) e uno "elaborato", proprio della classe media e medio-alta, orientato in senso universalistico (meno legato alla struttura sociale, con maggiori potenzialità intrinseche di mutamento e con un linguaggio autonomo e indipendente dal contesto che lo genera, maggiormente razionale perché basato su simboli articolati).[137]

---

[135] Stubbs (1990) ricorda schematicamente che gli studi sul linguaggio nei contesti educativi si sono avviati a partire dalla riflessione sul ruolo che questo assume nei processi di esclusione sociale. Dopo gli anni '20 e '30, in cui l'insuccesso scolastico veniva attribuito a basi biologiche, anche di tipo etnico, negli anni '60 si sviluppa l'idea che a determinare lo svantaggio sia il contesto familiare e la collocazione sociale della famiglia di provenienza degli alunni. Dopo il tentativo di allargare l'alfabetizzazione alle differenti classi sociali, permanendo uno squilibrio nei risultati, si iniziano ad indagare le cause di tale squilibrio, che fanno sì che, di norma, i bambini provenienti dalla classe media abbiano più successo a scuola dei bambini provenienti dalla classe operaia. Il linguaggio inizia ad apparire come un elemento significativo di riflessione rispetto a tale discriminazione e la scuola il momento in cui si realizzano i processi di esclusione sociale, proprio a partire dalla differenza d'uso del linguaggio.

[136] Per un'introduzione ai suoi lavori si veda: Giglioli (1973); Stubbs, M., (1976); Bernstein (2000).

[137] Per le caratteristiche dei due codici Cfr. Bernstein, 2000, pp. 238-245.

Attraverso differenti codici linguistici gli individui pervengono a una diversa strutturazione dell'esperienza. In particolare il codice ristretto tende a legare le "opzioni semantiche" alla situazione specifica in cui viene prodotto il discorso, così ciò che si dice è più prevedibile, perchè immediatamente legato alla situazione comunicativa (Orsolini, 1988, p.16).

Il problema si pone quando la scuola, considerata accanto alla famiglia, al gruppo dei pari e successivamente al lavoro, uno degli agenti fondamentali della socializzazione, intesa come processo tramite il quale un bambino acquista una specifica identità culturale e le risposte a tale identità (Bernstein, 2000, p.238), fa propri i valori e i modi di parlare della classe media e medio-alta, dunque un codice elaborato, creando una discontinuità tra i suoi ordini simbolici e quelli dei bambini con un codice ristretto.

Questo fa sì che i bambini che non hanno accesso a tale codice, perché appartenenti alla classe operaia, non riescono ad avere successo nel processo di scolarizzazione che diventa in tal modo *"un'esperienza sconfortante e spesso dannosa"* (Bernstein, 2000, p.148).

Diverse critiche sono state fatte a tale prospettiva, in particolare alla nozione di codice sociolinguistico e ai metodi utilizzati per le ricerche empiriche.

In campo educativo la teoria si è diffusa abbastanza significativamente negli anni '70, portando allo sviluppo di ricerche con l'obiettivo di offrire alla scuola indicatori per orientare azioni di recupero linguistico e molteplici proposte didattiche con lo scopo di migliorare le competenze verbali dei bambini. La teoria è stata infatti interpretata soprattutto attraverso il concetto di "svantaggio o deficit linguistico", inteso col fatto che bambini di classi sociali basse sarebbero deprivati linguisticamente e dunque svantaggiati anche nello sviluppo cognitivo, proprio per il rapporto che lega il linguaggio alla trasmissione e all'acquisizione di conoscenze. Tuttavia, come ricorda Orsolini, il concetto di "codice" non rimanda in realtà a un particolare uso della sintassi o del lessico, ma a un "sistema di significati" collegato a una struttura specifica di relazioni sociali, che fa si che un diverso "codice" non *possa "essere appreso attraverso l'insegnamento diretto della lingua, ma piuttosto attraverso un complesso mutamento di ruoli e situazioni comunicative"* (Orsolini, 1988, p.16).

Il problema di garantire a tutti il diritto alla comunicazione e la possibilità di usare efficacemente il linguaggio verbale ha portato in Italia, a partire dai primi anni '70, allo sviluppo di un dibattito e di proposte didattiche per un'*educazione linguistica democratica* (cfr. AA.VV., 2007) Andando al di là di esse, concordiamo con Fele e Paoletti quando sottolineano che *"il punto cruciale che ci sembra emerga da questo tipo di studi […] è che non si tratta di ritenere un codice il prodotto necessario dell'appartenenza di classe, quanto piuttosto di sottolineare come la scuola sia un*

contesto differente e specifico rispetto al resto della vita quotidiana, in cui si usa e viene richiesto un codice elaborato. Questo vuol dire che spesso la variabilità nella performance *scolastica può derivare piuttosto dalla differente capacità da parte dei bambini provenienti da classi sociali diverse di riconoscere o considerare la scuola come contesto speciale, con le proprie regole linguistiche, sostanzialmente diverse o specifiche rispetto a quelle di altri contesti della vita quotidiana."* (Fele, Paoletti, 2003, p.22)

Tale riflessione risulta significativa anche rispetto all'interazione verbale tra insegnati e bambini nella scuola dell'infanzia, soprattutto, ma non solo, in riferimento alla presenza di bambini stranieri, che non solo possono non saper comprendere ed utilizzare appieno l'italiano come lingua, ma possono essere abituati a modelli di interazione verbale differenti, legati a valori e significati diversi attribuiti ai ruoli dei protagonisti dell'interazione. Come accaduto per la riflessione pedagogica generale ciò invita a riflettere anche sulle differenze culturali tra soggetti che condividono Paese di nascita e lingua, ma che possono attribuire, per motivi legati ai contesti sociali di cui hanno fatto esperienza e in cui sono cresciti e continuano a crescere fuori dalla scuola, significati diversi alla situazione, ai ruoli e all'uso di specifiche forme linguistiche.

Interessante in tal proposito è il lavoro di Tough (1973) che ha mostrato come le difficoltà dei bambini nell'ubbidire a ordini o nel partecipare all'interazione verbale nella scuola dell'infanzia possano essere comprese se ci si interroga sull'uso del linguaggio di cui il bambino fa esperienza nel contesto familiare e ci si adatta, per lo meno in un primo momento.

Un'altra prospettiva interessante in tale direzione deriva da acuni studi e riflessioni sul "circle time"[138] che mostrano come l'insegnante *"gioca un ruolo cruciale nello strutturare il discorso dei bambini e nel fornire l'esempio del tipo e della forma di discorso da lei stessa considerata appropriata […] è evidente che ha uno schema implicito di ciò che costituisce una 'buona' condivisione e che questo schema ha un implicito pregiudizio relativo allo sviluppo delle abilità di alfabetizzazione"* (Michaels, 1981, p.427). Ciò che è richiesto ai bambini non è solo di narrare un episodio o di descrivere un oggetto, ma di farlo in un modo preciso, attraverso una narrazione semplice e chiara rispetto all'argomento e alla sua spiegazione, che ha qualcosa in comune con la nozione quotidiana di struttura narrativa e sequenza logica temporale, ma molto più restrittiva, richiedendo ad esempio l'inclusione di un solo argomento e di resoconti semplici. Michaels (*ivi*) osserva che quando lo stile discorsivo dei bambini si incontra con lo stile discorsivo letterario e le aspettative dell'insegnante la collaborazione viene sincronizzata ritmicamente e

[138] Cfr. cap. 4 par. 4.2.1. per riferimenti generali e 1.5 in relazione a come viene realizzato a seconda delle idee delle insegnanti.

permette una pratica informale e istruttiva nello sviluppo dello stile discorsivo letterario. Per questi bambini, che sono in linea con quanto richiede l'adulto, lo Sharing Time può costituire una preparazione orale all'alfabetizzazione. In contrasto, il riceratore nota che quando lo stile narrativo dei bambini è in contrapposizione con le aspettative dell'insegnante, la collaborazione spesso non ha successo. Per esempio, l'insegnante interrompe frequentemente i bambini mentre stanno parlando piuttosto che guidarli e supportarli nel costruire una narrazione più appropriata dell'evento. Così *"lo sharing time può nello stesso tempo fornire o negare la chiave d'accesso alle esperienze legate all'alfabetizzazione, e ciò dipende, ironicamente, dall'accordo con cui insegnante e bambino iniziano a 'condividere' un insieme di convenzioni discorsive e di strategie interpretative"* (Michaels, 1981, p.423).[139]

Laura Mèndez Barletta (2008), dell'Università del Colorado, realizzando una sintesi critica di 19 studi che hanno investigato gli stili narrativi dei bambini durante lo Sharing Time, evidenzia come le risposte che le insegnanti danno alle narrazioni dei bambini (sia in servizi prescolari che scolari) influenzano le loro performance e valutazioni. In particolare, mette in luce come i diversi studi evidenziano che dove c'è incontro tra il linguaggio dell'insegnante e quello degli studenti questi ricevono un feed-back positivo e ciò permette di mettere in pratica la loro preparazione orale all'alfabetizzazione. Mentre dove ci sono incomprensioni le insegnanti spesso non riescono a vedere il punto di ciò che i bambini stanno dicendo, così in molti casi le insegnanti li interrompono, tagliano o male interpretano, inibendo la loro acquisizione di abilità orali utili all'alfabetizzazione. La ricercatrice riporta diversi studi che hanno evidenziato come bambini con background raziali, etnici, di classe e culturali differenti "portano in classe" differenti stili di organizzazione narrativa e come alcuni bambini impiegano a scuola uno stile narrativo adeguato al contesto familiare dove la condivisione di un background di conoscenze e assunzioni, informazioni contestuali e non verbali permettono la comprensione dei messaggi. Sul lungo tempo queste interazioni possono influire negativamente sulla performance e sulla valutazione scolastica di un bambino (*ivi*, p.3).

[139] Michaels osserva una correlazione tra diversi stili nei bambini bianchi e di colore osservando che: *"Il discorso dei bambini bianchi tende ad essere altamente organizzato, centrato su un singolo e chiaramente identificabile argomento, uno stile discorsivo […] 'topic centered'. Questo stile è vicino allo stile discorsivo dell'insegnante e alla sua idea di buona condivisione. In contrasto allo stile centrato sull'argomento, i bambini neri e in modo particolare le bambine nere, utilizzano più facilmente uno stile per "topic-association", che consiste in una serie di associazioni implicite di aneddoti personali"* (1981, pp.428-429). Questo secondo stile non corrisponde alle aspettative dell'insegnante creando inconsapevolmente un diverso modo di interagire son questi bambini che sembra bloccare i loro interventi piuttosto che supportarli. L'idea che i bambini debbano adottare un tipo di stile discorsivo "topic-centered" e la sua correlazione con l'idea che i bambini che non lo utilizzano non partecipano in modo appropriato allo Sharing Time è stata rilevata anche da Patricia A. Edwards (1996) nelle insegnanti di un kindergarten, che hanno poi sperimentato positivamente il coinvolgimento dei genitori nella preparazione della costruzione della narrazione o descrizione da fare in classe.

Per essere considerato competente un bambino deve conformarsi alle aspettative implicite dell'insegnante, rispetto a come le informazioni dovrebbero essere organizzate e presentate (Michaels, 1984). Se l'insegnante non trova una struttura o una logica nel racconto di un bambino è generalmente portata ad assumere che non esiste una struttura e che il discorso è sconnesso, non pianificato e incoerente (Michaels, 1984). Ciò porta spesso a trattamenti differenti e svalutazioni dei bambini. Dunque differenze etniche negli stili discorsivi hanno una significativa influenza sul discorso in classe e sul processo di insegnamento/apprendimento (Mèndez Barletta, 2008). Come sottolineato da Michaels (1981) questo problema non è connesso a una questione di razzismo, ma piuttosto a differenze del background comunicativo, che spesso portano a discordanze non intenzionali nello stile conversazionale.

Nonostante non sia tra gli obiettivi centrali del presente lavoro quello di prendere in considerazione in modo specifico la "variabile linguistica e culturale dei bambini" essa può essere ormai considerata come una caratteristica propria delle scuole dell'infanzia italiane (così come di altri servizi scolari e pre-scolari e del Paese in sé) dalla quale non si può prescindere e che deve necessariamnte essere ricompresa nella riflessione pedagogica attorno ai processi educativi, compreso il loro aspetto di mediazione lingustica.

Tenere conto di tale questione vuol dire apprestarsi a riflettere su ciò che i bambini comprendono di quello che stiamo loro dicendo e interpretare i loro comportamenti verbali tenendo in considerazione la possibilità che fuori dalla scuola facciano esperienze di interazione verbale che richiedono loro competenze comunicative e linguistiche diverse e attraverso le quali attribuiscono significati specifici alla loro esperienza che possono essere differenti da quelli veicolati attraverso il linguaggio nel contesto scolastico.

2.4.5 Errori nella comunicazione verbale: doppio vincolo, mistificazione e risposta tangenziale

La possibilità di costruire un'interazione verbale efficace, dipende anche dalla chiarezza comunicativa dei messaggi verbali, che devono mantenere un clima positivo a livello relazionale (Zuccherini, 1991), nel quale il ruolo di interlocutori dei bambini venga riconosciuto e confermato, così che essi si sentano legittimati a partecipare con competenza e sicurezza, in un contesto relazione in cui sono chiari i ruoli reciproci. Si è del resto già riportato precedentemente come la presenza di relazioni complementari stabili possano favorire gli scambi tra adulti e bambini, rappresentando la base da cui è possibile l'elaborazione dell'esperienza (Compagnoni, 1987). Nuovamente è l'adulto il responsabile di tale sitaizone: *"Risulta [...] il ruolo decisivo*

dell'insegnante nella scuola materna. Dal suo intervento attento, dalla sua sensibilità nella comunicazione deriva totalmente la predisposizione del clima comunicativo e l'organizzazione delle regole relazionali che fanno da sfondo alla possibilità dei bambini di vivere positivamente le esperienze scolastiche e di apprendere ad elaborarle e comunicarle." (Compagnoni, 1987, p.160)

Indicazioni interessanti rispetto a questa dimensione e al comportamento verbale degli adulti nei confronti dei bambini ci arrivano dall'ambito psicoterapeutico, in particolare dai lavori di Bateson (1972), Watzlawick et al. (1967) e Laing (1969),[140] ripresi ed approfonditi in Italia in relazione al contesto educativo e didattico da Lucia Lumbelli, che ha classificato alcuni comportamenti identificati da tali studiosi come *"errori di comunicazione nella prassi scolastica"* (1987, pp.105-145), interessanti proprio perché sembrano non essere così rari e presenti in insegnanti con modelli di insegnamento differenti. Lumbelli evidenzia infatti che appare legittimo pensare che tali errori non *"siano esclusivi di situazioni educative tradizionali e sostanzialmente repressive, ma sono molto probabili anche nei casi in cui l'iniziativa dell'insegnamento è sinceramente non autoritaria"* (*ivi,* p.131-132).

Gli studi di questi autori hanno messo in evidenza che alcuni comportamenti verbali, definiti come comportamenti ambigui, di disconferma e squalifica, come il doppio vincolo, le risposte tangenziali, la mistificazione, possono avere delle ricadute negative sulla relazione tra adulto e bambini, sulla percezione di sé da parte di questi ultimi e sul loro benessere psicologico e relazionale.

Sebbene gli interessi del presente lavoro non afferiscano in modo diretto e specifico a tale ambito di studi, e non partano da un tale approccio, ci sembra imprescindibile farvi cenno e tenerne conto, senza avere pretese di esaustività e completezza, proprio in virtù delle ricadute che possono avere sui bambini e sul contesto interazionale e relazionale della scuola e del fatto che essi sembrino essere non così rari anche in ambito scolare (prescolare).

Questi comportamenti verbali, infatti, descritti originariamente in riferimento alla relazione madre/bambino, e poi osservati anche all'interno di altre situazioni relazionali asimmetriche, sembrano poter attivare meccanismi di disagio proprio a causa della situazione di disparità e potere tra i due soggetti coinvolti nell'interazione e dunque potenzialmente realizzabili anche nell'interazione insegnante/bambino nella scuola dell'infanzia.

In particolare, le ricerche hanno evidenziato che comportamenti ambigui, di disconferma e di squalifica, mettono in difficoltà i bambini, soprattutto i più piccoli, che, proprio in virtù della loro

[140] Cfr. anche cap.1 par. 1.2.1.

posizione subordinata rispetto agli adulti, non hanno le competenze e la possibilità di mettere in discussione il comportamento dell'adulto nei loro confronti.

Il comportamento verbale più noto ed approfondito è quello conosciuto come *doppio legame:* una *situazione paradossale* in cui un soggetto in posizione di insubordinazione rispetto al suo interlocutore si trova davanti a un doppio comando, un'ingiunzione ad adottare due comportamenti nettamente contraddittori, di fronte alla quale rimane bloccato, non potendo adempiere alla richiesta fatta poiché obbedendo a un comando trasgredirebbe inevitabilmente l'altro e viceversa. I due livelli contraddittori si esprimo a livello comunicativo e meta-comunicativo (Watzlawick, 1967), vi è dunque un messaggio che "ordina" di fare qualcosa, e un altro che esprime un commento su tale messaggio che appare paradossale, tale per cui non vi è alternativa possibile.

Una comunicazione di questo tipo, se non riconosciuta e svelata, pone l'interlocutore più debole e dipendente in una posizione di difficoltà, tanto più grande quanto è significativa le relazione tra i due interlocutori e sistematico il comportamento di doppio vincolo.

L'unico modo per non rimanerne invischiati è quello di esplicitare la situazione in cui ci si trova, superando l'incongruenza commentando a livello meta comunicativo il messaggio, l'alternativa sono comportamenti a loro volta paradossali che possono sfociare in una situazione patogena.[141]

La possibilità di riconoscere e svelare la comunicazione paradossale non è però così semplice, in quanto due sue caratteristiche peculiari rendono tale mossa difficile. Innanzitutto il comportamento viene realizzato all'interno di una relazione asimmetrica, tale per cui una persona si trova in situazione privilegiata (one-up) rispetto all'altra (one-down), che è più debole e dipendente e dunque difficilmente si trova nella posizone di reagire e svelare la comunicazione paradossale; inoltre spesso l'ingiunzione a livello meta comunicativo si esprime con un codice "analogico", non verbale, con il tono della voce, con l'espressione mimica e gestuale, è dunque meno percettibile rendendo più difficile la possibilità di riconoscerla consapevolmente e commentarla.

Queste caratteristiche sono le stesse che Lumbelli (1987) pone alla base dell'avvio delle sue ricerche su tali comportamenti in ambito scolare, caratterizzato proprio da una relazione asimmetrica tra insegnante e alunni, che pone questi ultimi in una posizione di insubordinazione da cui è difficile mettere in discussione esplicitamente il potere dell'insegnante e il suo punto di

[141] Bateson (1972) e altri esponenti della scuola di Palo Alto mettono in evidenza che le reazioni di difesa al doppio legame evidenziano comportamenti che corrispondono alle tre forme fondamentali in cui veniva classificata la schizofrenia nella psichiatria tradizionale: paranoia, ebefrenia, catatonia. (Bateson, 1972, Watzlawick, 1967 pp.214-215; Lumbelli, 1987, p.123).

vista. Inoltre, i soggetti in posizione one-down (i bambini appunto), essendo piccoli, non sempre dispongono delle competenze cognitive e comunicative per poter riconoscere la paradossalità delle comunicazioni ed esplicitarla. Questo vale ancor di più se pensiamo ai bambini della scuola dell'infanzia, che si trovano in una posizione di maggiore dipendenza dall'adulto e non hanno ancora maturato appieno le competenze comunicative e meta comunicative.

È presumibile dunque che comportamenti di tale tipo si ritrovino anche nelle insegnanti della scuola dell'infanzia.

Se pensiamo ad esempio all'ingiunzione maggiormente studiata e individuata anche nei contesti scolari, quella del "sii spontaneo" di Laing (Lumbelli, 1987, pp.105-145), è facile immaginare la possibilità di riscontrare situazioni simili anche nei contesti prescolari.

Si tratta di una situazione di doppio legame in cui verbalmente viene chiesto all'interlocutore di comportarsi spontaneamente, ma contemporaneamente si puniscono o scoraggiano, attraverso il canale verbale o non verbale, i tentativi dell'altro di comportarsi in tal modo. L'ingiunzione del "sii spontaneo" è dunque accompagnata dalla richiesta implicita e mascherata di pretese precise su quanto si deve "spontaneamente" fare e dire (*ivi,* pp.125-126; 133). Se il bambino fa quello che si pretende da lui, può venire confermato il suo io contraffatto oppure il bambino può essere accusato di non sincerità perché non agisce come vorrebbe. Tuttavia, se davvero dice ciò che vuole l'adulto gli ribatte che la sua verità è deformata o contorta o che è solo una sua idea che egli voglia davvero tutto quello che dice di volere (Laing, 1969).

Lumbelli riporta un esempio in cui un'insegnante dice ad una bambina: "Dai Tiziana, scrivi tutto quello che vuoi, che vuoi e pensi, scrivi cose carine". In questa frase vi è una doppia ingiunzione, con la prima l'insegnante invita la bambina a scrivere ciò che vuole (sii spontanea) con la seconda esplicitamente la invita a scrivere qualcosa di ben preciso: cioè in questo caso qualcosa di carino. L'invito ad esprimersi liberamente andrebbe interpretato alla luce del messaggio meta comunicativo: "mi aspetto che tu sceglierai di scrivere cose che io considero carine".

Questo esempio chiarisce bene, ed in modo esplicito, la paradossalità di comunicazioni di questo tipo, che possono avvenire anche in modo più velato, e lascia facilmente ipotizzare che situazioni simili si possano trovare anche in contesti prescolari, ad esempio nelle classiche situazioni di disegno "libero".

Ciò anche perché si tratta in generale di comunicazioni verbali che non sembrano aver a che fare con le idee delle insegnanti e che anzi spesso sembrano essere collegate proprio alla volontà di adottare una tipologia di educazione non autoritaria, offrendo al bambino la possibilità di

“esprimersi liberamente”, sebbene poi questo tentativo si scontri con la necessità per l’insegnante di ottenere un prodotto con determinate caratteristiche precise.

Sembrerebbe che il rischio di incorrere in comportamenti di doppio legame sia intrinseco in rapporti espressamente non-autoritari, non repressivi e non aggressivi poiché sembrerebbe essere fattore comune ai diversi casi di doppio legame lo sforzo, da parte di chi si trova nella posizione di forza e potere (one-up), di dimostrare benevolenza e preoccupazione per il bene dell’interlocutore più debole (one-down), nell’intenzione di non fare del proprio potere un’arma minacciosa e offensiva.

Ciò ha importanti implicazioni a livello educativo e rispetto al ruolo dell’insegnante, preoccupata da un lato di favorire l’espressione, la sperimentazione e la partecipazione libera dei bambini, considerata positivamente dalle prospettive pedagogiche più recenti, ma contemporaneamente esposta, più o meno fortemente e legittimamente, a preoccupazioni curriculari, alla necessità di raggiungere obiettivi precisi e a idee sull’educazione che a loro volta sono in contrasto con tale spinta “libertaria e partecipativa”.

Lumbelli evidenzia che probabilmente le possibilità di errore sono inversamente proporzionali alla compattezza e genuinità degli intenti non autoritari dell’insegnante e al loro approfondimento critico, ma che può esservi invece un’incongruenza tra ideale educativo e comportamento effettivo che può avere esiti psicologici tanto negativi quanto *“la stessa durezza e oppressione del rapporto scolastico tradizionale”* (Lumbelli, 1987, p.125). In particolare la studiosa evidenza che, in misura più o meno ampia a seconda della sistematicità con cui si verificano, possono produrre effetti negativi nel campo della comunicazione, individuato quale sede principale dei “*meccanismi selettivi, discriminativi, repressivi*”, che nel contesto multiculturale in cui oggi viviamo, che caratterizza anche i nostri servizi per l’infanzia, assume una rilevanza con implicazioni ancora maggiori.

A fronte di tale aspetto il modello del doppio legame viene indicato da Lumbelli anche come *“adatto a descrivere molti tratti caratteristici dell’autoritarismo più o meno ‘illuminato’, dei ricatti e delle meno vistose forme di punizione che lo caratterizzano”* (*ivi* p.134). Un esempio è quello del “vai pure, ma sto spiegando” o dell’ “Esci pure, esci pure, ma sta attenta che potrebbe incontrarti il preside”. In questi casi apparentemente l’insegnante dà alla bambina il permesso di uscire, ma minaccia possibili risentimenti o punizioni nel caso in cui lo faccia. Il permesso andrebbe interpretato alla luce della minaccia, come espressione di un effettivo desiderio che l’allieva non esca.

Oltre a comunicazioni paradossali di doppio legame, anche altri comportamenti sono stati indicati come situazioni comunicative poco chiare e riscontrati da Lumbelli anche in contesti scolari. Si tratta di mistificazioni, accompagnate o meno al doppio legame, e risposte tangenziali.

Il comportamento mistificatorio, anch'esso connesso con la questione di una prassi interpersonale non autoritaria, viene definito da Laing (1969) come comportamento verbale con il quale apparentemente l'altro viene accettato, ma in realtà gli vengono attribuiti vissuti, esperienze, intenzioni ed atteggiamenti che l'altro non vive, che non percepisce ed esprime, che invece corrispondono a chi compie l'atto mistificatorio, che occupa una posizione one-up.[142]

Vengono quindi attribuiti all'altro esperienze e bisogni che in realtà non ha, allo scopo di fargli fare quanto si desidera senza dargli l'impressione di imporre la propria volontà e senza evidenziare la conflittualità della situazione. Anche in questo caso è necessaria una disparità di potere tra i due soggetti, tale per cui la persona più forte è in grado di competere con l'esperienza affettiva dell'altro, senza che questo si renda conto dell'incongruenza tra quello che prova, sente, pensa e quello che l'altro gli attribuisce di provare, sentire, pensare. Di nuovo, per reagire è necessario poter percepire chiaramente ciò che si sente e avere il potere di opporsi alle false attribuzioni.

Il meccanismo produce attraverso un comportamento solo apparentemente confirmatorio, una disconferma e invalidazione del vero io (Lumbelli, Peda della comunicazione verbale, p.128), al contrario di quanto farebbe una imposizione aperta, un rifiuto e una reiezione nei quali vi sarebbe, anche solo in minima parte, un riconoscimento dell'azione, sentimento o pensiero che viene rifiutato. In questo secondo caso si potrebbero produrre anche gravi frustrazioni, ma non si contribuirebbe a indebolire la fiducia nelle proprie capacità cognitive, nella propria esperienza di sé, degli altri, della realtà circostante. La confusione che crea un comportamento mistificatorio è data proprio dal fatto che implica un'attribuzione di esperienza o di intenzione all'altro, che può far sembrare che la persona mistificante confermi la persona a cui si rivolge, replichi a quanto detto da questa, non ignorandolo come nel caso di una netta disconferma. Anche se nei fatti si riferisce a contenuti che non sono stati percepiti né espressi dal soggetto interessato, ciò crea *"inconvenienti non solo di natura psicologica, ma anche danni di carattere cognitivo-didattico: è la stessa percezione della realtà che secondo Laing può essere ostacolata, deformata e confusa mediante forme di comunicazione pseudoconfirmatorie"* (Lumbelli, 1987, p.130).

[142] Gli autori della *Pragmatica della comunicazione umana* (Watzlawick, 1967) assimilano il comportamento mistificatorio al modello della comunicazione paradossale da loro proposto, ma Laing non accetta tale definizione mettendo in luce gli aspetti che distinguono i due tipi di errore (Laing, 1969b, "Mistificazione, confusione e conflitto", in AA.VV. Psicoterapia intensiva della famiglia, Torino, Boringhieri, pp.365-383).

Ciò conferma la rilevanza di tener conto della possibilità di tali di errori anche in contesti scolari e prescolari, dei quali Lumbelli riporta alcuni esempi, relativi a "semplice mistificazione" o mistificazione come ingiunzione in un doppio legame.

Nel primo caso il messaggio mistificatorio si presenta da solo nella forma di un'ingiunzione mascherata, presentata sotto forma di attribuzione molto probabilmente mistificatrice nei confronti dei sentimenti, delle motivazioni, delle esperienze degli allievi (*ivi,* p.138).

Il problema non è insito nel fatto che l'insegnante mette in dubbio tali vissuti o li consideri non veritieri, quanto nel *"nascondere invece che evidenziare il contrasto, nel sottrarre al giovane interlocutore le informazioni necessarie per rendersene conto ed affrontarlo autonomamente"* (*ivi*, p.139).

Questo tipo di ingiunzione mistificatoria può essere osservata anche come una delle due parti di un doppio legame, rappresentando un'attribuzione pseudoconfirmatoria. Un esempio semplice e facilmente comparabile con situazioni prescolari è "Che cosa mi vuoi dire? Vogliamo parlare dell'agricoltura in generale?". In questo caso l'insegnante chiede di scegliere e contemporaneamente impone la sua scelta, realizzando un doppio legame del tipo "sii spontaneo", inoltre, utilizzando il termine "vogliamo" maschera l'imposizione dell'argomento, presentandola come scelta comune.

Effetti analoghi alla mistificazione sono indicati anche per altri comportamenti di disconferma, come la risposta tangenziale, descritta come risposta inadeguata rispetto all'intervento verbale cui si riferisce, che frustra l'interlocutore poiché non è connessa a quanto da lui verbalizzato, ma *"accentua un aspetto della situazione incidentale*", marginale nell'esperienza che l'interlocutore sembra avere della situazione (Laing, 1969, p.115). Un esempio può facilitare la comprensione di questo tipo di risposte: una mamma cui il bambino corre incontro mostrando trionfalmente una lumaca che risponde "Corre a lavarti quelle mani sporche", trattando come importante ciò che era invece sullo sfondo nella percezione dell'esperienza come espressa dal bambino. Una possibile conferma sarebbe stata: "Davvero una simpatica lumaca", mentre un rifiuto deciso, ma riferito all'esperienza centrale per il bambino poteva essere: "Che sporca bestia! Non devi toccarla, buttala via!".[143]

Si tratta secondo Lumbelli di un frequente e facile errore in cui può incorrere l'insegnante, anche non autoritario ma in difficoltà, nel tentativo di evitare qualche argomento, di difendersi da qualche testimonianza dei bambini che non sia in grado di affrontare direttamente. Tuttavia, Lumbelli osserva che gli esempi da lei trovati sono riferiti a situazioni da lei definite come

[143] L'esempio è riportato da Lumbelli, 1987.

autoritarie e repressive e trova che siano descrivibili come un *"richiamo agli aspetti meno stimolanti, più burocratici ed efficientistici della situazione scolastica, richiamo rivolto di fronte all'espressione da parte degli allievi di esperienze che vanno dal bisogno di partecipazione personale o di comunicazione autentica ad interessi creativi e cognitivi valutabili positivamente nel quadro di qualsiasi teoria pedagogica"* (Lumbelli, 1987, p.140).

Anche in questo caso troviamo alcuni episodi esemplificativi facilmente immaginabili in un contesto prescolare (come del resto lo è anche l'esempio riportato in precedenza tra la madre e il suo bambino): il bambino mostra soddisfatto una parte del suo lavoro all'insegnante, che risponde: "devi finirlo"; oppure l'allievo chiede all'insegnante: "perché mai i paesi fascisti sono così poveri?" e l'insegnante: "lasciamo perdere perché altrimenti facciamo tardi!; o ancora i bambini "Guardi i nostri fiori colorati!" e l'adulto: "Tirate fuori il libro che dobbiamo far lezione" (*ivi*, pp.140-141).

È chiaro da questi esempi che i tentativi comunicativi da parte del bambino non vengono esplicitamente riconosciuti dall'insegnante, che invece di dimostrare attenzione a quanto detto, risponde con un contenuto totalmente distante. Oltre a un disagio di tipo psicologico, anche in questi casi vi possono essere implicazioni cognitive significative, poiché oltre a frustrare il bambino e toglierli fiducia nelle sue capacità di percepire la propria esperienza personale, la risposta tangenziale può agire in senso repressivo verso il bisogno esplorativo, la curiosità, l'interesse dei bambini, quali aspetti fondamentali di qualsiasi situazione di apprendimento autentico, come nel primo esempio illustrato relativo allo stupore del bambino per la lumaca, che viene totalmente ignorato.

Una ricerca realizzata da Lumbelli e Mantovani (1974) con bambini del primo anno di scuola materna, volta a verificare gli effetti di comportamenti verbali disconfermanti, ha messo in luce che il feed-back o conferma dell'adulto all'azione del bambino, consistente in un mero riscontro verbale del suo comportamento, esercita un'influenza di rilievo su quello stesso comportamento. I bambini che nel corso della ricerca avevano ricevuto questo tipo di risposte durante un'attività di riconoscimento e passaggio di animali e un'altra di disegno, non solo erano riusciti a mantenere per un tempo significativamente maggiore l'impegno nell'attività rispetto ai bambini che avevano ricevuto comportamenti "disconfermanti" nella forma di risposte tangenziali o erano rimasti in silenzio, ma nella fase finale delle sedute sperimentali, sottoposti a dei "giochi didattici" per verificare l'influenza del feed-back o meno su prestazioni di carattere intellettuale, hanno mostrato di fare un numero significativamente minore di errori.

Ciò ha messo in luce che il comportamento verbale dell'adulto ha influenzato non solo il tempo si saturazione dell'interesse verso l'attività, ma anche la prestazione cognitiva dei bambini. Risposte tangenziali o la sistematica rinuncia a offrire riscontro al comportamento del bambino, riescono ad avere effetti scoraggianti e demotivanti sulle sue prestazioni cognitive.

Ciò che le ricercatrici evidenziano di tali situazioni è il fatto che si basano su "mediazioni comunicative sottili e neutre", che possono essere attivate in modo inconsapevole ma hanno effetti per certi versi peggiori di comportamenti più vistosi ed eclatanti come un voto negativo, poiché aggiungono al possibile senso di pena, punizione, persecuzione, frustrazione, il *"deleterio inconveniente della confusione dell'esperienza propria delle comunicazioni mascherate, inconsapevolmente date e ricevute"* (Lumbelli, Mantovani, 1987, p.159).

Anche l'uso dell'ironia da parte dell'adulto, in risposta ad un intervento o un comportamento dei bambini rappresenta una possibile situazione di confusione e squalifica dell'altro come interlocutore, che può lasciare indifeso il bambino di fronte al divertimento dell'adulto, poiché non sempre è in grado di capirne il senso. Se il significato dello scherzo non viene chiarito agli occhi del bambino questi può rifiutare il gioco, arrabbiandosi o adattandosi per compiacere l'adulto, ma senza comprendere quanto accaduto, senza la possibilità di trovare un piano di comprensione comune, sia pure quello dello scherzo, sentendosi in tal modo svalutato come interlocutore. Si può trattare di un modo *"di ribadire il proprio potere di adulti su soggetto così facili da dominare come i nostri interlocutori bambini"* (Zuccherini, 1991, p.70).

È importante sottolineare che la condizione fondamentale della patogenicità del doppio legame e degli altri comportamento di disconferma, oltre ai presupposti del suo realizzarsi, è data dalla sistematicità e ripetitività della loro realizzazione, che giungono a creare una situazione comunicativa e relazionale insostenibile e a costruire il comportamento patologico come l'unica risposta adeguata e possibile, avendo un'influenza più o meno grave sullo sviluppo psichico dei bambini. Prima di arrivare alla costruzione di interazioni e relazioni di questo tipo, si possono trovare situazioni di doppio legame, comunicazioni mistificatorie e tangenziali meno ripetitive e pervasive, che non impediscono al bambino di agire, ma che comunque riflettono poca attenzione rispetto ai vissuti del bambino e alla sua soggettività e scarsa chiarezza comunicativa che può mettere i bambini in difficoltà. *"Anche errori isolati di questo tipo possono disturbare, pur non in modo grave e determinante, il rendimento cognitivo e soprattutto linguistico del bambino, almeno in quel determinato momento; essi inoltre possono rendere regione di silenzi o amnesie improvvise, di oscillazioni nelle prestazioni e nel comportamento sociale degli allievi; in particolare tali errori possono colpire […] più gravemente proprio i bambini meno difesi, […] non*

solo per ragioni psicologiche, ma anche per fattori socioculturali; infine tali errori più o meno isolati possono concentrarsi su un bambino o su un gruppo di bambini con i quali, per varie ragioni, l'insegnante può avere particolari difficoltà di rapporto e in questo caso nel comportamento, pur per il resto ineccepibile, dell'insegnante si può infiltrare attraverso questi errori una involontaria tendenza discriminatoria ed emarginatrice che può contribuire in modo rilevante ad alimentare i meccanismi classicamente selettivi delle nostre istituzioni scolastiche" (Lumbelli, 1987, p.141).

Tutto questo rende legittimo prendere in considerazione il valore euristico di questi comportamenti come modelli di errori comunicativi potenzialmente presenti anche nella scuola dell'infanzia, dove ci sono bambini piccoli e dunque "meno difesi", comportamenti che possono avere ricadute significative sul benessere dei bambini: *"è ormai ampiamente acquisito che è a questi livelli evolutivi, nei primi e anche primissimi anni di vita, che si compiono le premesse più importanti per il futuro caratteriologico e cognitivo di ogni persona. […] è ancora in questo periodo che gli errori di comunicazione dei genitori e degli altri adulti sembrano esercitare l'effetto più deleterio e meno facilmente riparabile sugli atteggiamenti esistenziali, sulla capacità di adattamento futuro della personalità in formazione"* (Lumbelli, Mantovani, 1987, p.154).

2.5 Il livello semantico: co-costruire il contenuto del discorso

In un'ottica socio-culturale e costruttivista è attraverso il discorso in situazione che intersoggettivamente si costruiscono e veicolano significati, in modo flessibile rispetto al contesto e mai una volta per tutte. I soggetti costruiscono e ricostruiscono così il senso dell'esperienza, le conoscenze e le rappresentazioni di Sé e del mondo.

Il livello semantico dell'interazione, cioè il contenuto del discorso, ciò di cui si parla e come se ne parla rappresentano così un tema di centrale importanza, poiché ha implicazioni significative sul percorso di crescita del soggetto e i sui suoi processi di apprendimento.

Le ricerche etnometodologiche ed etnografiche sull'interazione verbale in classe mettono in evidenza che nell'interazione con i bambini è l'insegnante che sceglie i temi da trattare, ne controlla lo sviluppo e la durata di svolgimento. Esercitando un controllo sui turni e sull'organizzazione dell'interazione, attraverso i suoi comportamenti verbali, è l'insegnante che decide i contenuti del discorso, ciò che è permesso e possibile affrontare e ciò che al contrario non può far parte del discorso, non è appropriato o sbagliato.

Come spiega Orletti: *"il fatto che sia sempre l'insegnante ad avere il controllo della parola, sia iniziando gli scambi che completandoli, comporta una conseguenza importante dal punto di vista della organizzazione tematica del discorso: il tema o i temi intorno a cui si svilupperà l'interazione possono essere introdotti solo dall'insegnante e le eventuali modifiche proposte dai ragazzi diventano argomento di discorso solo se l'insegnante le ingloba nel tema principale"* (Orletti, 2000, p.106).

Ciò attribuisce all'insegnante una grande responsabilità dal punto di vista educativo poiché è lei che determina, in buona parte, non solo l'oggetto degli scambi, rispetto al quale vengono introdotte ed apprese informazioni e significati, ma anche i modi specifici di interpretarlo. L'insegnante ha infatti *"il controllo sulla definizione di quanto è stato detto, cioè di cosa conta come conoscenza rilevante, per-tutti-gli-scopi-pratici"* (Fele, Paoletti, 2003, p.133).

L'intreccio tra i modi di orchestrare l'interazione verbale e la costruzione dei suoi contenuti semantici è molto stretto e complesso. *"Diverse concezioni delle conoscenze scolastiche implicano una ridefinizione del rapporto educativo e delle modalità interazionali; come pure diverse attività e modalità interattive in classe saranno orientate e produrranno tipologie diverse di conoscenze scolastiche. Ciò che appare più interessante è il poter osservare nel concreto ciò che 'passa' come contenuto scolastico nel vivo del flusso incessante dell'attività scolastica. La materia scolastica diventa il risultato di questo processo di strutturazione continuo."* (Fele, Paoletti, 2003, p.170). Sebbene nella scuola dell'infanzia non vi siano delle vere e proprie materie scolastiche, quanto dei "campi di esperienza" che dovrebbero rappresentare degli orizzonti entro cui sviluppare percorsi di apprendimento con i bambini, le insegnanti si pongono verosimilmente degli obiettivi conoscitivi che orientano la produzione del sapere, del senso, dei significati, del contenuto semantico e culturale, che si costruiscono nelle interazioni verbali e non sono trasparenti rispetto alle modalità di conduzione delle stesse.[144]

Diverse idee di conoscenza, di ciò che i bambini possono e devono apprendere, insieme ai significati che le insegnanti attribuiscono ai diversi contenuti e temi esperienziali, danno origine a diverse modalità di conduzione e interazione e queste stesse modalità a loro volta daranno origine a tipologie diverse di conoscenza e di cultura scolastica.

[144] Fele e Paoletti mettono in evidenza che strettamente correlato all'opera di delimitazione e evidenziazione delle conoscenze(materie scolastiche) vi è un'azione parallela volta a far presente che quanto detto in classe costituirà la base di una lezione futura, di una interrogazione, di un test, di un esame. Nella scuola dell'infanzia le pratiche di "valutazione e verifica" non sono così rigidamente strutturate pertanto riteniamo che probabilmente tale aspetto non sia particolarmente incisivo anche se indubbiamente ci sono situazioni in cui il "sapere prodotto" in un'esperienza precedente è chiesto dall'insegnante e sollecitato ad essere ricordato e riprodotto.

Da questo punto di vista il discorso tra insegnante e bambini identicamente "rivela e costruisce" ciò che conta come sapere, conoscenza, pensiero, verità, ecc.

Ciò che conta come rilevante, e lo statuto delle rappresentazioni e dei significati che vengono costruiti nell'interazione, dipende dalle forme dell'interazione stessa: *"A partire da ciò che dice l'insegnante, da come lo dice, da ciò che i bambini dicono e da come l'insegnante replica a ciò che dicono i bambini, si costruisce progressivamente […] [l'oggetto del discorso] sotto una certa descrizione: quella negoziata e condivisa in corsi d'azione e di discorso"* (Caronia, 1997, p.188).

Un'interazione rigidamente organizzata attorno a una tripletta IRE, ad esempio, potrebbe costruire un "sapere" di cui solo l'insegnante è il garante, promuovendo un'idea di conoscenza come verità oggettiva, non discutibile, di cui solo l'adulto è il responsabile.

Tuttavia, anche modalità di gestire l'interazione in modo partecipativo, possono condurre a situazioni in cui di fatto è solo l'adulto a stabilire la "risposta corretta", il risultato da raggiungere, e i bambini guidati, più o meno rigidamente, ad arrivare a quel punto, senza che possano partecipare realmente al suo processo di costruzione.

Le ricerche di orientamento etnometodologico ed etnografico sull'interazione verbale in classe hanno evidenziato come diverse procedure conversazionali hanno la funzione di definire il tema dell'interazione e controllare il contenuto semantico del discorso e la sua evoluzione. Si tratta di strategie analizzate anche precedentemente rispetto al livello del controllo dei turni e di quello strategico, poiché agiscono su diversi piani e si intrecciano indissolubilmente.

Il controllo dei turni, ad esempio, già approfondito precedentemente, non solo è un meccanismo con il quale viene costruito il ruolo dei diversi "partecipanti", non solo attraverso la realizzazione di diversi modelli di partecipazione viene costruita e veicolata un'idea di conoscenza, sapere, verità ecc., ma rappresenta un mezzo attraverso cui l'insegnante controlla il contenuto dello scambio. Ad esempio dare la parola a un bambino piuttosto che a un altro, specialmente nel caso in cui questi abbiano risposto contemporaneamente, automaticamente costruisce un intervento come pertinente e l'altro come sbagliato, offre un'interpretazione positiva del contenuto del primo soggetto e non del secondo, orientando lo sviluppo dell'interazione.

L'organizzazione a tripletta tipica dello scambio didattico rappresenta una struttura entro la quale il terzo turno dell'insegnante è in grado di orientare la direzione semantica del discorso, e può essere utilizzato selettivamente per mantenere una prospettiva, accogliere o meno altri punti di vista.

Non replicando al turno di un bambino, ad esempio, l'insegnante, come già evidenziato, implicitamente lo valuta negativamente o comunque lo svuota di incisività, proprio perché al di

là di come l'insegnante lo valuti, ci si aspetta che in qualche modo lo faccia (Caronia, 1997, p.190-191). Ciò fa si che quel contributo non possa essere preso in considerazione e non possa far parte del discorso, comunicando tale esclusione a tutto il gruppo dei partecipanti all'interazione.

Anche la pratica del rispecchiamento, in tutte le sue diverse forme, che l'insegnante mette in pratica proprio nel suo terzo turno, stabilisce ed orienta il contenuto del discorso, poiché, come già visto, ripetere un contributo significa in ogni caso ratificarlo come pertinente e/o rilevante, dargli importanza, permettere che venga preso in considerazione da altri, che vi si possa riflettere.

Anche tutto il sistema di riparazioni, con i suoi diversi modi di realizzarsi, rappresenta indubbiamente un mezzo molto forte nel determinare il contenuto semantico dell'interazione.[145]

Ad esso è inoltre collegata una procedura conversazionale osservata nei contesti detta *reificazione della risposta*, "cioè il fatto che l'insegnante stabilisce un contenuto preciso come l'unica risposta valida a una domanda aperta" (Fele, Paoletti, 2003, p.167). Si tratta di domande che non hanno oggettivamente una "risposta giusta", ma molte risposte che possono essere considerate idonee. Tuttavia l'insegnante ha già stabilito in anticipo quale risposta vuole ottenere, perché quello è l'argomento che vuole trattare o la conclusione a cui vuole arrivare e attraverso mosse di riparazione giunge ad ottenerla o fornirla ai bambini. Si tratta di una "*procedura conversazionale basilare nel definire quali aspetti di un argomento vanno presi in considerazione, tra i tanti possibili*" (Fele, Paoletti, 2003, p.167).

Anche le *contestualizzazioni, in qunato* indici che segnalano come interpretare l'attività in corso, sono indicate come strategie interessanti da questo punto di vista. Ad esempio Caronia (1997, p.189) evidenzia come, durante una lezione di educazione interculturale in una scuola dell'infanzia, l'insegnante utilizzi l'intonazione prosodica (enfasi), la pronuncia di un nome e il ritmo locutorio della pronuncia per indirizzare i bambini ad interpretare il Brasile, in quanto paese lontano, con le categorie dello stupore, della meraviglia, della stranezza. Attraverso "come dice ciò che dice", cioè che il Brasile è lontano, indica ai bambini come disporsi cognitivamente nei confronti del discorso seguente (riguardante appunto il Brasile), cioè appunto con stupore e meraviglia, aspettandosi qualcosa di strano.

Una procedura analoga è quella delle *formulazioni,* cioè *"dispositivi conversazionali attraverso cui si esplica il processo di monitoraggio della comprensione reciproca tra parlanti, [che] forniscono un'interpretazione di quanto è stato detto o fatto fino a quel momento"* (Fele,

[145] Cfr. par. 2.3.4.

Paoletti, 167). Nella conversazione ordinaria sono gli strumenti principali per mantenere un senso condiviso di ciò che è stato detto, per costruire l'intersoggettività e vengono realizzate attraverso descrizioni, giustificazioni, traduzioni, riassunti, caratterizzazioni della conversazione stessa (Garfinkel, Sacks, 1970, p.350, cit in Fele Paoletti, 2003, p.135). Esse offrono l'occasione per confrontare e verificare la comprensione reciproca. Quando vengono realizzate solitamente non sono frequenti gli episodi di una loro disconferma da parte dell'interlocutore, poiché ciò indicherebbe una incompetenza nel monitorare e riprodurre il senso del discorso. In classe le formulazioni possono invece avere caratteristiche diverse. Innanzitutto sono piuttosto frequenti e hanno un valore diverso a seconda che siano pronunciate dagli alunni o dall'insegnante. Le formulazioni dell'insegnante hanno infatti valore di affermazioni corrette e definitive, mentre quelle degli alunni di interpretazioni provvisorie (Edwards, 1981, p.302). Inoltre, la disconferma della formulazione di un alunno da parte dell'insegnante è interpretata come un mezzo per permettere all'alunno di monitorare la sua comprensione di quanto è stato detto, attraverso la successiva correzione dell'insegnante, spesso realizzata attraverso una formulazione (Fele, Paoletti, 2003, p.168). Il fatto che gli alunni non abbiano diritto di replica su quanto detto dall'insegnante rende più difficile capire e farsi capire rispetto a quanto accade in una conversazione ordinaria, in cui i parlanti, controllando localmente lo scambio di turni, hanno maggiori possibilità di aggiustare la comprensione reciproca (ivi, p.168). Proponendo formulazioni definitive è l'insegnante ad offrire l'interpretazione corretta del discorso, il modo in cui intendere il suo oggetto.

Attraverso queste ed altre strategie verbali, che non possono essere qui descritte in modo esaustivo, viene costruita la pertinenza del discorso e un quadro interpretativo della conoscenza all'interno del quale è possibile attribuirvi significato.

I modi del discorso e la regolazione dell'interazione conversazionale, rivelando e costruendo il significato del discorso, *"recano le tracce di quanto sia saliente l'interpretazione dell'insegnante*" circa ciò che conta all'interno della conversazione e rispetto al significato da attribuire al suo oggetto (Cfr. Caronia, 1997, pp.192-193). Interessante per chiarire questo aspetto è il lavoro di Caronia (1997), già precedentemente citato, sull'analisi discorsiva di una "lezione" di educazione interculturale in una scuola dell'infanzia. La ricercatrice evidenzia infatti come l'insegnante strutturi la conoscenza sul Brasile facendo ricorso alle strutture retoriche dell'opposizione e del contrasto; costruendo un quadro di stupore attraverso prosodia ed espressioni idiomatiche; utilizzando selettivamente il terzo turno dello scambio didattico, replicando ai contributi dei bambini in allineamento con la sua prospettiva e ignorando invece i loro contributi riparatori,

costruendo in tal modo il Brasile come Paese lontano, povero, triste, attraverso il criterio della differenza rispetto all'esperienza dei bambini in Italia.

Realizza così una costruzione del Brasile sotto una descrizione esotista: i contributi dei bambini che vanno in tale direzione vengono trattati come pertinenti (anche se non sempre come rilevanti) gli altri semplicemente ignorati o svuotati di senso. Ciò, nonostante l'insegnante cerchi attivamente la partecipazione dei bambini, che sembrano ben disposti a dire la loro, selezionando dalla loro enciclopedia e sapere sedimentato gli elementi che giudicano pertinenti per contribuire alla discussione ed usandoli nell'interazione. Viene costruito in questo modo non tanto un sapere sul Brasile, ma una rappresentazione del Brasile, prodotta a partire da un punto di vista: quello dell'insegnante.

L'analisi mostra però come non tutti i contributi proposti dai bambini sono e si mantengono in linea con l'interpretazione promossa dall'adulto. Nell'ultima parte della "lezione" i bambini, notando alcuni particolari delle foto che l'insegnante mostra loro sul Brasile, iniziano ad introdurre punti di vista diversi, sfidando quello proposto dall'insegnante. Di fronte all'evidenza delle immagini, l'insegnante è "costretta" a tenere in considerazione i loro interventi, dando spazio alla loro prospettiva, integrando i loro contributi nel discorso. Il Brasile inizia così a costruirsi come un oggetto passibile di descrizioni non solo per differenza, come aveva proposto l'insegnante, ma anche per somiglianza, a seconda dei punti di vista e dell'esperienza personale (p.199). Ciò che è significativo sottolineare è sia come la strutturazione e l'orchestrazione degli scambi interattivi costruisce il contenuto del discorso, sia, come fa Caronia (1997, p.202) che in questo modo ciò che i bambini imparano non è solo qualcosa sul Brasile, *"quanto soprattutto il fatto che ciò si dà in funzione del punto di vista adottato per produrre un'inferenza*".

Il modo di utilizzare e orchestrare l'interazione non co-costruisce dunque solo il contenuto dell'interazione in sé (ciò che i bambini imparano in questo caso del Brasile), ma mette in gioco anche apprendimenti di meta-livello circa ciò che vale come conoscenza, il suo statuto (che in questo caso nella seconda parte dipende da un punto di vista) e il modo di costruirla.

La rappresentazione canonica della realtà, come i soggetti vedono la realtà, in una teoria della conoscenza di ottica costruttivista, guida la percezione e la costruzione stessa di quella realtà e l'interazione sociale entro cui avviene l'incontro tra lo schema canonico e l'oggetto incide profondamente nel processo di costruzione della conoscenza stessa (cfr, Caronia, 1997, p.202-203).

L'incontro dei bambini con le esperienze del mondo è sempre un incontro in qualche modo mediato dal linguaggio degli adulti che accompagnano tale incontro e ne forniscono più o meno

direttamente un'interpretazione. Il modo di utilizzare il linguaggio e di costruire l'interazione verbale che precede, accompagna e segue l'esperienza ha un valore centrale nel determinare i significati che il bambino a sua volta utilizzerà per rappresentarsi la realtà. Sebbene essi possano ogni volta venire costruiti e ricostruiti, nell'interazione con gli adulti e, abbiamo visto, rielaborati anche con i pari (Corsaro, 1997).

Nell'esempio riportato di educazione interculturale, lo "schema canonico" dell'insegnante è per lei talmente saliente da indirizzare fortemente la sua interpretazione di ciò che sta mostrando ai bambini, e da far sì che venga ratificato continuamente dall'interazione discorsiva: ciò che lo smentisce non è ratificato dall'insegnante, non può far parte del discorso, del modo di dare senso a quell'oggetto e a quell'esperienza (Cfr, Caronia, 1997, pp.205-206).

Nell'esempio riportato però tale schema vacilla, perché i bambini iniziano a evidenziare delle contraddizioni, inizialmente ignorate o minimizzate dall'insegnante, ma poi prese in considerazione. È l'insegnante che ad un certo punto permette l'introduzione concreta del punto di vista dei bambini e che determina il grado in cui ciò può essere fatto.

Se si tiene conto della forte relazione asimmetrica che caratterizza l'interazione con i bambini, tali aspetti appaiono ancora più incisivi ed importanti, proprio perché l'interpretazione fornita dall'adulto ha un'incisività e una rilevanza maggiore nel determinare il senso di ciò che si sta dicendo. Un bambino si potrà sentire legittimato ad intervenire con punti di vista diversi solo se l'insegnante è in grado di costruire tale comportamento come accettabile, possibile, desiderabile. I bambini non hanno il controllo diretto sulla presa di turno, dunque nemmeno sulla coerenza del discorso (Fele, Paoletti, 2003), è dunque l'insegnante ad esserne responsabile e a stabilirne la pertinenza rispetto agli obiettivi educativi (Edwards, 1981), ad esserne il garante e a costruirla in modi che non sono neutrali rispetto alla sua stessa interpretazione.

L'insegnante cioè, avendo delle idee e degli obiettivi in mente, tenderà a costruire il discorso coerentemente con essi. Anche laddove le sue intenzioni sono quelle di far partecipare i bambini, l'orientamento dei contenuti tenderà a seguire prevalentemente il suo punto di vista. Ciò non è da interpretare come un aspetto negativo, ma come un dato di fatto di cui è necessario acquisire consapevolezza: *"L'educatore come ogni attore sociale inquadra la realtà attraverso schemi canonici. Come dicono gli etnometodologi, non si può non categorizzare: non si può non attivare un senso comune, fatto di scenari prototipici. […] il fatto non è quello di pretendere che l'educatore si purifichi dal senso comune. Ciò non sarebbe né giusto né sbagliato, sarebbe semplicemente un non-senso. Il punto è la capacità di sospendere tale processo*

impegnandosi in una forma di epochè pedagogica: sospendere il punto di vista attraverso la presa in carica di punti di vista alternativi fino alla contraddizione" (Caronia, 1997, 201).

Non si tratta solo di accogliere i contributi dei bambini, ma di offrire la possibilità di comprendere l'oggetto da altri punti di vista, di confrontarli e discuterli, offrendo la possibilità di impegnarsi in negoziazioni reali, accettare etero-correzioni da parte dei bambini, costruendole tramite un "disegno sul ricevente" (recipient design) (Caronia, 1997, pp.201-202), che parta dal loro punto di vista.

"L'azione educativa centrata sullo sviluppo dei bambini, diretta a produrre un cambiamento concettuale rispetto alle conoscenze di partenza, richiede innanzitutto che l'adulto accetti le idee dei bambini, per trasformarle in oggetti del discorso, costruendo così una conoscenza condivisa tra i partecipanti all'interazione. Avvicinandosi al modo di pensare degli alunni, l'insegnante non li guiderà più su di un percorso precostituito nella sua mente di adulto, ma tenderà a favorire in loro l'elaborazione di un processo cognitivo che li porterà ad appropriarsi di nuove conoscenze" (Selleri, 1994, p.177).

In questo senso una comunicazione flessibile e circolare si traduce nel fatto che l'insegnante accoglie la ricchezza dei significati che emergono dall'interazione con i bambini utilizzandoli per arricchire il suo quadro di riferimento generale considerato ipotetico e relativo, prestando attenzione ai loro messaggi di ritorno e alle risposte adulte alle loro proposte e domande. Cosa che non può accadere se si adotta un modello incentrato sul mantenimento di una situazione educativa preordinata da obiettivi specifici che rendono difficile accettare le informazioni di ritorno dei bambini che ne minacciano in qualche modo la compattezza (Compagnoni, Zirilli, 1989, p.32).

In questo processo due aspetti sottolineati da più parti come significativi per i processi di apprendimento trovano un luogo di potenziale realizzazione. Uno è legato alla necessità di partire dai bisogni, dagli interessi, dalle idee, dalle conoscenze, dalle esperienze dei bambini per costruire un contesto di apprendimento che sia realmente efficace, in cui tali aspetti possano trovare un luogo di espressione ed elaborazione. L'altro, connesso con questo, riguarda il fatto che il contenuto informativo veicolato dal linguaggio non conduce in modo diretto e lineare a nuove conoscenze, ma viene reinterpretato, selezionato, anche distorto, a partire dalle concezioni presenti in chi ascolta (Orsolini, 1988, p.20).

È dunque importante che il bambino abbia la possibilità di esprimere e confrontare con altri, pari e insegnante, le sue teorie, idee, esperienze, concezioni e che queste vengano prese in seria considerazione. Perché ciò avvenga, l'insegnante deve poter utilizzare i suoi interventi verbali

con consapevolezza, orientadoli in tale direzione. La situazione comunicativa che sembra favorire l'esplicitazione dei significati dei messaggi dei bambini e la disponibilità a percepire incongruenze e contraddizioni con quelli di altri, compresi quelli dell'insegnante, è propriamente quella della *discussione* (Pontecorvo et al., 1991) nella quale i bambini sono incoraggiati ad esprimere il proprio punto di vista e confrontarlo con quello dei pari, con il supporto dell'insegnante, che utilizza i suoi interventi verbali per favorire l'espressione dei bambini aiutandoli a chiarire il proprio pensiero e renderlo intellegibile agli altri e per sollecitare il confronto tra bambini. Si tratta di una situazione comunicativa che, come esplicitato anche in precedenza, rompe il classico schema della tripletta e introduce la possibilità di uno scambio tra compagni, mentre l'insegnante utilizza i suoi turni per realizzare interventi di rispecchiamento con i quali rilanciare alcuni contenuti e permettere ai bambini di chiarirne altri.

È necessario però ricordare che l'interazione conversazionale produce senso al di là di come il medium viene utilizzato. Anche quando l'insegnante non è consapevole del fatto che nell'interazione verbale sta costruendo il significato dell'esperienza e dell'incontro con il mondo da parte dei bambini, offre loro un orizzonte interpetativo entro cui dare senso all'esperienza.

"L'adulto fornisce l'impalcatura semantica all'interno della quale il bambino sviluppa i propri processi di costruzione e decostruzione del significato […] l'influenza dell'adulto è qui esclusiva, tuttavia non si esprime attraverso un'azione finalistica sul bambino. L'adulto non trasmette, non 'insegna' dei contenuti semantici, ma crea dei contesti conversazionali provvisti di significato" (Ugazio, 1996, p.31).

Ugazio fornisce un esempio tra madre e bambino piccolo che implica anche una definizione del sé, ma può essere utile per comprendere il meccanismo che è alla base dei processi di significazione. Se un bambino piccolo allunga il braccio verso la madre, questa può interpretare il gesto in modi differenti, poiché si tratta di un gesto ambiguo. Potrà dire: "guarda come sei affettuoso, mi vuoi dare una carezza?", oppure: "Ma sei davvero cattivo, cosa vuoi fare… mi vuoi graffiare?". Un'altra potrà girarsi verso un poster appeso dietro di lei dicendo: "Sei proprio intelligente, ti piace proprio quel leone… ha la criniera…", e così via. Tutte queste madri, fa notare Ugazio, "non soltanto attribuiscono significato al comportamento del loro bambino, ma introducono costrutti semantici diversi che influenzeranno in modo indiretto i processi di costruzione e decodificazione del significato e di strutturazione del Sé del bambino" (Ugazio, 1996, p.31). Se la madre interpreta più volte il messaggio del bambino come aggressivo non vuol dire che il bambino strutturerà se stesso in tal modo, ma che per lui il costrutto "aggressività-dolcezza" sarà rilevante.

Lo stesso possiamo pensare accada nelle interazioni tra l'adulto e i bambini nei contesti prescolari, i significati veicolati dall'adulto andranno a costituire gli aspetti semanticamente rilevanti per organizzare la realtà e conoscerla, che sono tipici di quella specifica cultura scolastica e in tal modo la costruiscono.

Ciò, è bene ricordare, anche al di fuori dei contesti "educativamente e didatticamente" predisposti per l'apprendimento, come attività didattiche, conversazioni strutturate, ecc., ma anche nella quotidianità degli scambi verbali ordinari che caratterizzano la vita della sezione, con le sue routine (come l'ingresso, il pasto, il bagno, il gioco libero, ecc.).

Ciò di cui si parla e come se ne parla rappresentano aspetti centrali per i processi di crescita dei bambini e dipendono in larga parte dal comportamento verbale dell'adulto, in ogni situazione in cui è presente, anche quando, volontariamente, sceglie di non intervenire, offrendo la possibilità ai bambini di parlare tra loro. È l'adulto che stabilisce il tema, i contenuti ad esso pertinenti e i significati accettabili per interpretarlo, aprendosi o meno alle proposte e alle idee dei bambini; stabilisce come si può parlare del tema, definendone così lo statuto e potendo offrire ai bambini uno spazio di parola che può essere anche spazio di espressione, argomentazione e confronto, dunque di pensiero o semplice spazio di trasmissione di informazioni.[146]

[146] Rispetto alla questione della "trasmissione delle informazioni", si ritiene importante sottolineare che non si ritiene sbagliato o negativo che l'adulto ne introduca di nuove nell'interazione, offrendo le sue conoscenze ai bambini, ma che debba essere consapevole dei modi in cui lo fa e con cui costruisce la conoscenza. Si è del resto già descritta come startegia ritenuta produttiva quella dei "contributi paritari" offerti dall'insegnante. Cfr. par. 2.4.2.

SECONDA PARTE

La ricerca empirica

Capitolo 3

LA RICERCA SUL CAMPO:

STRUTTURAZIONE DEL PROCESSO DI INDAGINE E DI ANALISI

3.1 Premesse e obiettivi della ricerca

La ricerca che si presenta nelle prossime pagine ha indagato le modalità con cui le insegnanti parlano con i bambini nel contesto educativo della scuola dell'infanzia. Scopo del lavoro è stato capire che cosa pensano e che cosa "fanno" quotidianamente le insegnanti con le parole nei contesti prescolari e come questo incida sulla *qualità* delle interazioni con i bambini e dunque potenzialmente sui loro processi di sviluppo, crescita e apprendimento.

La ricerca, che come anticipato si colloca nella tradizione di studi sull'infanzia e i servizi propria della pedagogia dell'infanzia (Mantovani, 2003, Bobbio, 2011), ha adottato una prospettiva ecologica, partecipante e situata (Mortari, 2007), rivolta a comprendere ciò che le insegnanti *pensano del linguaggio* e *fanno con il linguaggio* nei contesti.

Il lavoro empirico è infatti stato costruito attorno a due dimensioni intrecciate: l'esplorazione delle idee, dei significati e delle credenze delle insegnanti relative al *parlare quotidiano* con i bambini a scuola, e l'osservazione e l'analisi dei comportamenti verbali e delle pratiche discorsive messe in atto dalle insegnanti stesse nei contesti. Le parole delle insegnanti "sul" parlare con i bambini e quelle usate "per" parlare con i bambini sono state fatte dialogare all'interno di una prospettiva pedagogica più ampia volta a esplorare il contesto della scuola dell'infanzia dal punto di vista eminentemente discorsivo, approfondendo in particolare il ruolo dell'adulto in situazioni di dialogo di gruppo, osservate nel corso di alcune giornate scolastiche.

Nel processo della ricerca si è cercato di tenere insieme una postura osservativa e fenomenologica sulla realtà e sulle pratiche discorsive – volta a esplorare le situazioni di interazione verbale nei loro contesti anche attraverso il coinvolgimento dei protagonisti - e uno sguardo interpretativo ed euristico - volto a evidenziare le dimensioni e le ricadute educative del "parlare" e del "pensare il parlare".

Il percorso empirico, costruito sulla base dei presupposti teorici ed epistemologici illustrati nella prima parte di questo lavoro, ha preso forma e si è sviluppato a partire da tre assunti preliminari.

In primo luogo, la consapevolezza del valore educativo (a diversi livelli: linguistico, comunicativo, sociale, cognitivo, meta-cognitivo, dell'apprendimento di senso e conoscenze) della dimensione discorsiva nei contesti prescolastici, a fronte di una più ampia tradizione di studi, in particolare in contesti anglofoni, che prendono in considerazione questa dimensione principalmente nella scuola primaria. Il tema del potenziale educativo del discorso nei contesti educativi, evidenziato e messo a fuoco a livello teorico dai paradigmi del socio-costruttivismo e socio-culturali che fanno da sfondo a questo lavoro (cfr. capitolo 1), si esprime ed è realizzato concretamente nei modi in cui è costruita la dinamica dell'interazione discorsiva tra adulti e bambini nei contesti: le forme, le strutture, i contenuti delle interazioni verbali, che scandiscono e significato le attività dei bambini nella vita quotidiana della scuola dell'infanzia, sono radicate nei contesti e profondamente influenzate dall'atteggiamento dell'adulto che ha un ruolo di "guida socio-culturale", "sostegno" e di strutturazione dei processi discorsivi stessi (Rogoff, 1990).

In secondo luogo, la convinzione che sia possibile – oltre che necessario oggi data la complessità socioculturale e multilinguistica che caratterizza i contesti di vita quotidiana - studiare la qualità discorsiva dei contesti prescolastici, così pregnante e nel contempo pervasiva al punto da essere lo sfondo implicito e a volte invisibile dei processi educativi, adottando una postura osservativa situata, qualitativa ed etnografica (Duranti, 1992, 1997) che si avvale degli strumenti e della "grammatica conversazionale" messa a punto, con un orientamento etnometodologico (Garfinkel, 1967), dagli studi di analisi della conversazione e del discorso. Si deve infatti a questi studi l'aver messo a tema la possibilità di studiare, attraverso una postura osservativa micro-analitica, la strutturazione del discorso e la sua evoluzione, anche semantica, evidenziando i meccanismi conversazionali "situati" entro cui si costruiscono i processi educativi e di apprendimento mediati dalla parola. In questa direzione lo sguardo analitico posto sulle pratiche discorsive può essere volto non solo verso la specificità delle strutture interattive colte in singole sequenze, ma soprattutto verso il discorso più ampio che queste costruiscono e il verso il suo sviluppo dinamico in cui si intrecciano aspetti strutturali e semantici. Nella ricerca che si presenta questa prospettiva sarà intrecciata con le indicazioni, provenienti in particolare dai lavori di Lumbelli (1982, 1987) e Pontecorvo (1991), sulle strategie discorsive adottabili dalle insegnanti per sostenere la creazione di ambienti discorsivi di "qualità", realmente dialogici, che facilitino la partecipazione dei bambini, il confronto e la discussione di punti di vista, divenendo luoghi di co-costruzione di conoscenze e significati e di sperimentazione e acquisizione di processi riflessi e meta-riflessivi. L'idea di qualità implicita alle strutture e alle forme del parlare nei contesti prescolastici è qui intesa non come valutazione di un esito in termini di

apprendimento, ma in termini di "processo", in relazione a ciò che il discorso permette nel qui ed ora del suo realizzarsi.

L'assunto è che le indicazioni emergenti dagli approcci teorici e metodologici sopra delineati che intrecciano l'attenzione verso il discorso nella "naturalità" del suo darsi ad alcune indicazioni relative a come distinguere e definire verso comportamenti verbali e situazioni interattive ritenuti "facilitanti", possano offrire degli strumenti per far luce sulla "qualità" e la complessità socio-culturale della dimensione discorsiva che caratterizza la vita dei bambini nei contesti per l'infanzia in una prospettiva pedagogica di ricerca-formazione, attenta anche alla dimensione formativa dei processi stessi della ricerca sul campo.

In terzo luogo, alla base di questo lavoro empirico vi è l'idea che la dimensione verbale dello stare insieme tra insegnanti e bambini a scuola sia un aspetto che, proprio per la sua pervasività e in un certo senso *naturalezza*, rischia di essere sottovalutato e in qualche caso agito con scarsa consapevolezza da parte delle insegnanti che tendono a tralasciare questa dimensione dai loro intenti di progettazione. Come evidenzia Mortari (2007b, p.104) infatti *"nel quotidiano i fenomeni più importanti, come appunto sono gli atti discorsivi, tendono a passare inosservati e maggiore è la tendenza a lasciarli nell'impensato e più problematica diventa la forza performativa che questi esercitano".* Ciò richiama la necessità di offrire alle insegnanti prospettive e strumenti di riflessione per aumentare la consapevolezza della loro azione verbale, che ha nell'interazione un "potere strutturante", in grado di orientare in modo incisivo gli esiti della sua realizzazione e in tal modo le opportunità discorsive, conoscitive, formative e – in una parola, di apprendimento - offerte ai bambini.

Alla luce di queste considerazioni preliminari, la ricerca che si presenta si è posta l'obiettivo di intrecciare la dimensione dei "discorsi sul parlare con i bambini" con quella "dei comportamenti verbali agiti nell'interazione", affiancando la rilevazione delle credenze e delle pedagogie delle insegnanti, con l'osservazione dei comportamenti agiti nei contesti. Più precisamente, lo studio ha adottato un approccio etnografico-qualitativo – mediato dall'osservazione videoregistrata - rivolto a comprendere *dall'interno* i significati e le forme delle pratiche discorsive agite nei contesti quotidiani, approfondendo in particolare le situazioni di conversazione, discussione, confronto di "gruppo" (tra insegnante e un gruppo di bambini). Lo scopo è stato quello di avvicinarsi alla dimensione discorsiva che accompagna la vita dei bambini nei contesti per l'infanzia coinvolgendo le insegnanti-protagonistiche, e comprendendo nell'analisi delle forme dell'interazione le loro stesse rappresentazioni, credenze, preoccupazioni.

I principali macro-interrogativi che hanno guidato le azioni intraprese per raggiungere tali obiettivi sono sintetizzabili in tre domande:

1. Che cosa accade dal punto di vista discorsivo nelle scuole dell'infanzia? Come si parla e di che cosa si parla con i bambini (in senso poliadico-di gruppo) nella scuola dell'infanzia? Qual è il ruolo dell'adulto-insegnante in questi processi discorsivi?
2. Che cosa pensano le insegnanti del *parlare* con i bambini? Quali credenze hanno le insegnanti rispetto alla comunicazione verbale e quali sono le loro "pedagogie implicite" (Bruner, 1996)?
3. E' possibile aggiornare e ampliare le conoscenze pedagogiche e i modelli educativi che sostengono la pedagogia della scuola dell'infanzia a partire dall'analisi della dimensione discorsiva che la caratterizza oggi in contesti socio-culturali e multi-linguistici sempre più complessi? Quali sono i nuovi bisogni formativi degli insegnanti rispetto alla dimensione culturale del parlare nella scuola dell'infanzia?

Si tratta naturalmente di domande tra di loro intrecciate che sono state affrontate contemporaneamente nel corso della ricerca, sebbene alcuni momenti siano stati maggiormente indirizzati all'esplorazione dell'una piuttosto che dell'altra.

I focus di attenzione rispetto ai quali tali domande sono state declinate nelle azioni pratiche della ricerca sono rappresentati in particolare da tre elementi. In primo luogo, la ricerca parte dall'idea che il contesto della scuola dell'infanzia sia un "contesto culturale specifico" per studiare il tema dei nessi tra linguaggio e processi educativi, all'interno del quale è possibile assumere una postura osservativa rivolta a comprendere la natura e le funzioni della cultura discorsiva con un approccio scevro da intenti valutativi che sono più propri della prospettiva didattica-didatticistica. In secondo luogo, la ricerca rivolge i suoi interessi all'azione verbale e al ruolo dell'adulto, considerati aspetti "strutturanti" delle interazioni seguendo le prospettive teoriche di analisi delle interazioni discorsive nei contesti illustrate nel secondo capitolo di questo lavoro. Infine, sono privilegiate le situazioni di interazione verbale poliadiche, in cui cioè l'adulto ha a che fare con un gruppo di bambini piuttosto che con i singoli, dal momento che è proprio la dimensione sociale-comunitaria della vita dei bambini nei contesti per l'infanzia che rende i contesti prescolastici luoghi di discorso in gruppo, comunità di discorso condivise tra pari e tra adulti e il gruppo dei bambini. I processi di dialogo tra adulto e il gruppo dei bambini caratterizza infatti i contesti prescolari ed è valorizzato dalla prospettiva socio-costruttivista e

culturale, in direzione dello sviluppo del pensiero e della costruzione della "cultura della scuola" (Rogoff, 2003, Molinari, 2010).

Le domande del primo punto riguardano l'intreccio tra la giornata scolastica, organizzata in routine caratteristiche per la scuola dell'infanzia, e la dimensione discorsiva, con particolare attenzione alla quotidianità dell'accadere verbale tra l'insegnante e i bambini. L'interesse verso il contesto verbale della scuola dell'infanzia si è poi rivolto ad approfondire alcuni momenti specifici di interazione tra l'insegnante e gruppi di bambini, per descriverne l'evoluzione dal punto di vista sequenziale e del contenuto, con particolare attenzione al ruolo in essi giocato dall'adulto, al fine di evidenziare ciò che questo "fa" con le parole e ciò che queste "azioni" producono nei confronti dei bambini, il tipo di esperienze che costruiscono, per loro, insieme a loro.

Benché quotidianamente i bambini partecipino a interazioni verbali con gli adulti, imparando a parlare, a pensare, a dare senso al mondo, i modi in cui l'interazione verbale è prodotta, strutturata e articolata *non sono neutrali* rispetto a tali apprendimenti; essi, piuttosto, ne sono la base e l'espressione. Questo vuol dire che modi diversi di agire l'interazione comunicativa avranno effetti diversi, non tanto in relazione a probabilità astratte di apprendimento, ma ai modi e ai contenuti in cui questi si concretizzano. Le ricerche condotte in contesti culturali diversi sono testimonianza di tale complessità (Rogoff, 1990; Duranti, 1992; Ochs, 2006) e indicano la necessità di interrogarsi rispetto a ciò che le interazioni verbali che si danno nei contesti educativi, nella scuola dell'infanzia nel nostro caso, producono per e con i bambini, poiché si tratta di saperi e apprendimenti che costituiscono la base per i processi di crescita non solo dei bambini stessi, ma della società e della cultura più allargati.

In un contesto complesso da un punto di vista socio-culturale quale quello della scuola dell'infanzia, la differenza nei modi di costruire i processi discorsivi dipende in larga parte dall'adulto-insegnante, posto in una posizione asimmetrica e dunque, sempre, in qualche modo "strutturante". È già stato approfondito nel secondo capitolo di questo lavoro questo aspetto e le diverse dimensioni della sua realizzazione, sottolineandone le potenzialità rispetto all'adozione di modalità discorsive che possano facilitare e sostenere i processi di crescita, sviluppo e apprendimento dei bambini, in una direzione "dialogica" e "partecipativa". Le modalità discorsive e il tipo di possibilità offerte dall'adulto tramite l'interazione verbale determinano infatti la qualità dell'esperienza educativa realizzata nell'interazione con l'altro, andando a costituire un nodo centrale della professionalità educativa. Come evidenzia Mortari (2007): *"studiare i contesti educativi per comprendere la qualità delle esperienze che offrono*

significa investigare la qualità degli ambienti discorsivi cui i soggetti partecipano per comprendere quali mondi simbolici essi possono costruire. Analizzando la pratiche discorsive si può comprendere quale mondo simbolico si viene a strutturare in un contesto, precisamente quali dimensioni esperienziali rende accessibili a chi co-costruisce il contesto e quali vincoli operativi impone. In particolare, identificare gli atti linguistici di un educatore significa comprendere quale posizionamento sceglie e, dunque, quale tipo di posizionamento rende possibile agli altri parlanti" (Mortari, 2007, p.102).

Ne consegue che ciò che ciascuno fa con le parole, va ri-condotto a ciò che ciascuno pensa, più in generale, del linguaggio e dell'uso-funzione della parola nei contesti educativi: una postura "emica" attenta per quanto possibile ai significati che, attribuiti dai soggetti alle loro pratiche quotidiane, contemporaneamente le orientano, consente dunque di avvicinarsi alla densità delle forme del parlare quotidiano tenendo contemporaneamente conto della natura, dei significati e delle strutture dell'interazione.

Le rappresentazioni sul linguaggio e le interazioni verbali da parte delle insegnanti, connesse a quelle più ampie di bambini, educazione, processi di apprendimento, fanno infatti parte di quella che Bruner chiama "pedagogia popolare[147]", (Bruner, 1996), e dunque guidano, più o meno consapevolmente, il loro modo di agire (anche) verbalmente nei contesti e il modo di organizzarli dal punto di vista discorsivo, orientandone la traduzione in pratiche ed esperienze discorsive quotidiane.[148]

Il tema delle idee o credenze e più precisamente dei nessi tra "rappresentazioni" e pratiche educative è stato ampiamente approfondito nella ricerca sulle rappresentazioni sociali e culturali (Farr, Moscovici, 1984) che ha ispirato gli studi delle idee degli adulti sull'infanzia e lo sviluppo (Capitanio, 1990; Emiliani, Molinari, 1995; Emiliani, 2002; Bove, 2004), mostrando il legame tra le pratiche educative visibili, agite nei contesti, e le rappresentazioni sociali, i modelli, le teorie di riferimento meno direttamente osservabili, delineando ambiti di ricerca empirica volti all'indagine delle dimensioni implicite dell'agire educativo, avviando processi riflessivi utili per realizzare pratiche maggiormente consapevoli nei contesti.[149]

[147] La "pedagogia popolare" è intesa da Bruner come insieme di "teorie ingenue" o inconsapevoli sul funzionamento della mente del bambino, sul suo sviluppo, sull'apprendimento, ecc. che vengono agite e tradotte nell'azione educativa. Si tratta di assunti impliciti e intuitivi in parte di senso comune e in parte assimilati dall'insegnante durante la sua formazione iniziale e lo scambio con i colleghi (Bruner, 1996).

[148] Ciò è stato empiricamente mostrato ad esempio dalle ricerche cross-culturali di Tobin nelle scuole dell'infanzia di diversi Paesi, che mostrano come le idee delle insegnanti strutturino, anche verbalmente, ciò che viene offerto ai bambini (Tobin, Wu, Davidson, 1989; Tobin, Hsueh, Karasawa, 2009). Cfr. cap. 1 par.1.5.

[149] Tali ricerche si sono basate sulla prospettiva elaborata da Serge Moscovici (Farr, Moscovici, 1984) rispetto al costrutto di "rappresentazioni sociali", immagazzinate nel linguaggio e apprese in un complesso ambiente umano, che

Infine, l'ultimo gruppo di domande, emerse dalle osservazioni e dalle interviste e connesse con la peculiarità della ricerca in ambito educativo, riguardano l'opportunità e i termini nei quali è possibile sviluppare una riflessione teorica ed empirica rispetto alla dimensione conversazionale e discorsiva della scuola dell'infanzia, rispetto alla quale questo lavoro vorrebbe porsi come prima fase esplorativa. Tale aspetto rappresenta lo sfondo che ha motivato l'avvio e lo sviluppo della ricerca e il suo possibile risvolto nel campo della riflessione pedagogica e della formazione delle insegnanti, sebbene il suo oggetto non abbia compreso come attenzione specifica quella della sperimentazione di strumenti per la formazione. È il punto di vista pedagogico, entro cui come già detto la ricerca è nata e si è sviluppata, che ha naturalmente ricompreso l'interesse verso alcune possibili piste per affrontare con le insegnanti una riflessione rispetto al ruolo che l'interazione verbale ha nello sviluppo e nella crescita dei bambini, al ruolo che loro stesse giocano tutti i giorni all'interno di tale possibilità e all'analisi delle loro produzioni discorsive, al fine di poter agire verbalmente con maggiore consapevolezza.

L'intento non è stato quello di individuare singoli comportamenti "virtuosi" che le insegnanti devono adottare (alcuni dei quali sono già per altro stati evidenziati e presi in considerazione), quanto cercare di comprendere che cosa accade dal punto di vista discorsivo in classe e di individuare alcune dimensioni significative per avviare una riflessione sempre più approfondita sul comportamento verbale, potenzialmente utili anche per la riflessione sul loro comportamento da parte delle insegnanti. Come sottolinea Caronia (1997b, p.179) *"tra la prospettiva descrittiva che domina in discipline che come la sociolinguistica e l'analisi del discorso si occupano dell'evento educativo come uno tra i tanti fenomeni sociali, e la prospettiva normativa propria a certi enunciati pedagogici ("bisogna…", "si deve…") che si limitano troppo spesso a prescrivere agli insegnanti ciò che si deve fare facendo economia di una conoscenza empirica controllata si colloca una possibilità di ricerca, consistente nel ricavare dall'analisi empirica degli eventi educativi direzioni e indirizzi d'azione per l'intervento educativo".*

sorreggono e orientano le relazioni che i soggetti intrattengono con il mondo fisico e sociale che li circonda, orientando comportamenti e azioni.

3.2 Contesti e protagonisti della ricerca

La ricerca è stata svolta con intenti idiografici, dunque senza obiettivi di generalizzabilità, all'interno di due Scuole dell'Infanzia del Comune di Milano, [150] rispetto alle quali si ritiene opportuno esplicitare alcune caratteristiche al fine di delineare la cornice entro la quale è possibile leggere, interpretare e dare validità ai materiali raccolti, circoscrivendo l'ambito in cui essi possono risultate significativi.

Le due scuole, gestite direttamente dall'amministrazione comunale, sono state coinvolte in momenti successivi e con modalità parzialmente diversificate. In entrambe le scuole, in periodi consecutivi, è stata realizzata una fase esplorativa/osservativa, seguita e in parte accompagnata da momenti di approfondimento delle idee delle insegnanti tramite interviste. Nella seconda scuola è stata successivamente svolta la fase di approfondimento delle pratiche discorsive.

Si tratta in generale di scuole che, come tutti i servizi alla prima infanzia del Comune di Milano, hanno vissuto intorno agli anni '80-'90 un periodo di grande sviluppo e fermento educativo, in cui i servizi del capoluogo lombardo, molti dei quali innovativi, hanno rappresentato un punto di riferimento significativo come modelli educativi all'avanguardia. Successivamente a quegli anni gli interventi formativi si sono progressivamente ridotti, così come l'innovazione pedagogica che li caratterizzava, mentre attualmente i servizi stanno vivendo una fase di transizione e riorganizzazione in cui si stanno sperimentando ed avviando nuovi percorsi di formazione, di riflessione pedagogica e di organizzazione funzionale e strutturale.

Per quanto riguarda le scuole dell'infanzia si è sviluppato in quegli anni un approccio educativo per progetti di cui si sente in modo più o meno forte e coerente l'eco nelle pratiche e nelle parole delle insegnanti.

Nello specifico, le due scuole coinvolte sono situate in due diverse zone della città, ma entrambe in posizione centrale, con un bacino di utenza appartenente prevalentemente a una fascia sociale medio-alta. I bambini che le frequentano sono perlopiù figli di professionisti e vivono in contesti piuttosto agiati. Nella seconda scuola coinvolta, a tale utenza si affiancano bambini appartenenti a famiglie in condizioni socio-culturali più basse, di appartenenze culturali diversificate.

[150] I Servizi all'Infanzia del Comune di Milano al momento della ricerca erano organizzati in 24 Poli Territoriali. Ciascun Polo comprende diverse Unità Educative formate ciascuna da diversi servizi (Nidi, Scuole dell'infanzia e Servizi integrativi). A capo di ogni unità si trova una Funzionaria, responsabile dei servizi a lei afferenti. Per ciascun Polo esiste inoltre una Posizione Organizzativa, solitamente anche Funzionaria di un piccolo gruppo di servizi, che funge da figura di riferimento per i servizi di tutto il Polo Territoriale afferente. Entrambe le scuole coinvolte appartengono allo stesso Polo Territoriale e alla medesima Unità Educativa, hanno dunque la stessa Posizione Organizzativa e anche la stessa Funzionaria di riferimento e condividono in alcune occasioni incontri di scambio-formazione.

La composizione socio-culturale dell'utenza – mediamente buona e in grado di offrire ai bambini una diversificazione di esperienze di crescita e di apprendimento - appare un dato particolarmente significativo poiché ad esso fanno riferimento alcune insegnanti all'interno delle interviste per giustificare parte dei comportamenti comunicativi dei bambini.

La prima scuola cui si è avuto accesso è composta da 5 sezioni, con un totale di 12 educatrici (2 per sezione, più l'insegnante aggiuntiva e una per il sostegno) e circa 125 bambini. Si tratta di sezioni eterogenee per età (la maggior parte vede la presenza di bambini di tutte e tre le età), con una presenza di circa il 15/20% di bambini figli di genitori immigrati (in media 3-4 bambini per sezione). La maggior parte delle educatrici che lavorano in questa scuola e che ha partecipato alla ricerca ha molti anni di esperienza come insegnante e diverse lavorano in questa stessa scuola da 15-25 anni. Solo una di loro ha meno esperienza, lavorando nei servizi da 5 anni e da 3 in questo. La sezione coinvolta per le osservazioni accoglie 26 bambini, di due età: bambini del primo anno e dell'ultimo, 4 dei quali hanno origini culturali differenti.

La seconda scuola è più piccola, è composta da 3 sezioni, con 6 educatrici, più un'educatrice di sostegno e circa 60 bambini, dei quali il 30-35% figli di genitori immigrati (circa 8/9 per sezione). Due sezioni sono eterogenee per età, composte da bambini di due fasce d'età differenti mentre una sezione è omogenea (quando ho avuto l'accesso a scuola i bambini erano al loro secondo anno). Le quattro educatrici di questa scuola coinvolte direttamente nella ricerca vi lavorano da circa 10-15 anni e hanno qualche anno di precedente attività lavorativa in altri servizi. La sezione coinvolta nella fase osservativa e di rilevazione tramite videocamera accoglie 25 bambini, di due età: bambini del primo anno e dell'ultimo, dei quali 9 di origini culturali differenti.

In generale dunque le insegnanti coinvolte lavorano da molti anni, sono negli stessi servizi da molto tempo e appartengono a fasce d'età che superano i 40, ma anche i 50 anni, rappresentando così una parte specifica del personale educativo, del quale non possono essere rappresentative nel senso tradizionale del termine.

La scelta di questi specifici servizi e la rappresentatività degli stessi ai fini della ricerca è derivata dalla loro disponibilità al coinvolgimento nella ricerca piuttosto che dalla presenza di elementi distintivi particolari che hanno fatto cadere la scelta su di essi perché particolarmente significativi o perché caratterizzati da elementi generalizzabili a tutti i contesti, seppur essi non presentino peculiarità tali da farli considerare eccezioni lontane dalla media delle scuole dell'infanzia milanesi. Si è ritenuto infatti importante privilegiare come aspetto prioritario la disponibilità e l'interesse da parte dei soggetti coinvolti, cui si richiedeva una collaborazione attiva alla ricerca, in particolare rispetto alla fase intensiva, in cui sono stati utilizzati anche audio

e video registrazione, chiedendo in tal modo alle educatrici di esporsi all'osservazione e in qualche modo alla "valutazione" di altri.

La prima scuola dell'infanzia è stata coinvolta in una fase preliminare ed esplorativa della ricerca (aprile-giugno 2010), con osservazioni in una delle sue sezioni e scambi con le educatrici. Inoltre, nella seconda fase della ricerca (gennaio-giugno 2011) sono state coinvolte, con delle interviste, altre sei insegnanti.

La seconda scuola è stata coinvolta in un secondo tempo (a partire da ottobre 2010 fino a giugno 2011). In particolare, in una delle sue sezioni sono stati realizzati alcuni momenti di osservazione esplorativa, raccolta di materiali audio e video registrati e scambi con le educatrici. Anche in questo caso con quattro delle insegnanti (comprese le due della sezione in cui sono state svolte le osservazioni) sono state realizzate delle interviste.

Sono inoltre stati effettuati incontri e scambi informali con la responsabile dei servizi durante tutto il percorso, per confronti reciproci sull'andamento della ricerca.

Sebbene la ricerca non coinvolgesse direttamente i genitori, questi sono stati informati della sua realizzazione, sono stati loro spiegati i motivi di fondo del lavoro svolto e chieste le necessarie autorizzazioni per il coinvolgimento dei loro figli.

3.3 Il metodo

3.3.1 Quadro metodologico e orientamenti di fondo

Il lavoro descritto in queste pagine si inscrive in un paradigma di ricerca di tipo ecologico (Mortari, 2007) ed entro una tradizione empirica di tipo qualitativo,[151] che privilegia un approccio idiografico volto alla descrizione, comprensione e interpretazione dei fenomeni "educativi" situati e circoscritti. Entro tale quadro acquisiscono rilevanza l'unicità e la particolarità dell'esperienza analizzata e una postura del ricercatore volta ad andare in profondità nei "dati", evidenziandone la "qualità", piuttosto che tendere alla standardizzazione e alla quantificazione con pretese di validità generale. I "dati", appositamente posti tra virgolette per sottolineare la loro relatività rispetto allo sguardo di chi li "raccoglie" e li "osserva", sono considerati in un'ottica socio-costruttivista come dati co-costruiti, a partire da una "teoria" o da

[151] La letteratura sulla ricerca qualitativa in educazione è molto ampia e variegata e non è tra le finalità di questo lavoro una discussione esaustiva e approfondita in merito. I riferimenti che hanno fatto da sfondo alla costruzione dell'impianto metodologico sono stati in particolare a livello nazionale: Demetrio (1992), Caronia (1997), Mantovani (1998), Mortari (2007), Baldacci (2001), Bove (2009) e a livello internazionale Denzin e Lincoln (2000) e Silverman (2000, 2008).

uno sguardo, da una "rete interpretativa" che li fa emergere come eventi significativi (Caronia, 2011).

In questo quadro è una filosofia fenomenologico-ermeneutica (Bertolini, 1988; Tarozzi, 1997; tarozzi, Mortari 2010; Caronia, 2011), che offre la prospettiva idonea per valorizzare le potenzialità della relazione tra soggetto e oggetto della conoscenza, il cui rapporto si struttura sull'idea che non esiste oggetto senza soggetto, così come quest'ultimo non può prescindere dall'oggetto che sta guardano. Entrambi fanno parte di un fenomeno, il cui senso e significato è imprescindibile dall'intenzionalità del soggetto stesso, che richiede cura e rigorosità descrittiva, non finalizzati a cogliere l'oggettività e la comprensione definitiva della realtà, ma la sua significatività.

In questa direzione, secondo un approccio olistico caratteristico della prospettiva ecologica, lo sviluppo della ricerca si è compiuto in una continua tensione tra l'approfondimento delle prospettive teoriche che hanno originato l'interesse per l'oggetto d'indagine (il discorso e il linguaggio nell'interazione tra adulti e bambini nei contesti per l'infanzia) e il tentativo di analizzarlo empiricamente nella pratica educativa, conoscendolo per ciò che esso significa per i protagonisti dell'interazione educativa, in particolare per le insegnanti, ma anche per ciò che può rappresentare per i bambini, per il loro sviluppo e la loro cultura.

L'attenzione ai fenomeni e all'esperienza nel loro darsi concreto nei contesti educativi è stata guidata da un orientamento "micropedagogico" attento a cogliere i "*micro eventi ordinari* dell'esperienza educativa" sui quali la micropedagogia (Demetrio, 1992) invita a focalizzarsi, frazionando l'accadere educativo per renderlo accessibile all'analisi e alla riflessione. In questa direzione è stata posta attenzione al parlato nei contesti, descrivendo in modo puntuale gli accadimenti discorsivi di eventi linguistici circoscritti.

Cercando di comprendere nel processo conoscitivo e interpretativo dell'oggetto di indagine il punto di vista di coloro che sono quotidianamente coinvolti nelle relazioni discorsive con i bambini e che rappresentano un punto specifico di attenzione rispetto al tema della ricerca, cioè le insegnanti, si è cercato di affiancare alle prospettive teoriche soggiacenti al proprio sguardo un punto di vista interno ai contesti con cui dialogare costantemente, intrecciando i diversi sguardi "teorici e pratici". Ciò ha significato porsi in una prospettiva di ricerca etnografica e partecipativa.[152] Con il temine etnografico si vuole intendere *"quel procedimento di indagine empirica che intende illustrare e descrivere la vita quotidiana e l'esperienza dei soggetti così*

[152] Pare qui necessaria una precisazione circa il fatto che la ricerca non può essere considerata "partecipativa" in senso integrale, in quanto i soggetti non hanno contribuito all'ideazione e all'organizzazione del processo di ricerca, né questa ha avuto intenti trasformativi diretti sui contesti coinvolti.

come appaiono nei contesti di vita naturali, rileggendoli attraverso la conoscenza e la comprensione dei processi di attribuzione di senso ai fenomeni studiati da parte dei soggetti" (Bove, 2009, p.41). In questa direzione i momenti osservativi, le interviste e i colloqui più o meno formali con le insegnanti e la funzionaria dei servizi hanno seguito la logica di un approccio al problema generativo della ricerca che fosse il più possibile vicino al punto di vista di coloro che lo vivono quotidianamente, nella consapevolezza che osservare i contesti e raccogliere dati discorsivi tra i loro attori non fosse sufficiente per comprendere il loro modo di dare senso alla realtà, e che fosse dunque necessario offrire e creare occasioni per cogliere diversamente il loro punto di vista.

Il coinvolgimento delle insegnanti in un'ottica partecipativa oltre a permettere di restituire la parola ai soggetti, valorizzando il loro sapere, e di comprendere il loro punto di vista, restituendo descrizioni e interpretazioni della realtà coerenti con i loro sguardi, permette di innescare nei soggetti processi riflessivi sulla realtà e sul proprio agire. La dimensione partecipativa rappresenta così anche il luogo in cui si può realizzare il suo risvolto formativo (Mortari, 2007, Bove, 2009). Sebbene non fosse nelle finalità di questo lavoro intraprendere con le insegnanti un vero e proprio processo di formazione si ritiene che la possibilità di prendere parte attiva alla ricerca esprimendo idee e punti di vista sul suo oggetto (attraverso l'intervista, scambi informali e visione di parte dei filmati) possa aver costituito l'occasione per le insegnanti di ripensare al proprio agire educativo. La proposta di tali momenti di scambio, oltre ad offrire l'opportunità di raccogliere dati rispetto alle loro idee sul parlare con i bambini, ha costituito il tentativo di iniziare a proporre un percorso di riflessione, indagandone le possibilità e le modalità di realizzazione. In questo senso il risvolto formativo della ricerca si proietta in una dimensione futura, attraverso il tentativo di elaborare alcune indicazioni utilizzabili dalle e/o con le insegnanti per riflettere su alcuni aspetti della dimensione discorsiva nella scuola dell'infanzia, evidenziando l'opportunità e i termini in cui è auspicabile porre al centro della riflessione pedagogica tale aspetto della realtà.

Evidenziando questa prospettiva si vuole infine sottolineare come il senso generale della ricerca sia volto a produrre un sapere che possa essere utile per orientare la pratica educativa, sostenendo le insegnanti nella loro azione verbale quotidiana e dunque rappresentare un tipo di ricerca che è, in ultima analisi, *"per i bambini"* (Mortari, 2009).

In questo quadro epistemologico di fondo, da un punto di vista metodologico la ricerca si colloca in continuità con la tradizione di studi empirici sul campo in educazione (Lumbelli, 1980; Demetrio, 1992; Mantovani, 1998; Denzin, Lincoln, 2000) e adotta una prospettiva multi-

metodologica che intreccia diversi strumenti mutuati dalla tradizione di ricerca qualitativa in ambito educativo (Lumbelli, 1980, 1984; Demetrio, 1992; Mantovani, 1998; Bove, 2009), volti a far emerge la "cultura del parlare" propria delle insegnanti e "le pratiche del parlare" tipiche di questi contesti.

Per l'analisi dei dati si sono intrecciate indicazioni emergenti da diverse prospettive di analisi della conversazione e del discorso, inscritte in una più ampia prospettiva etnografica, volta non a verificare ipotesi pre-formulate, né ad analizzare comportamenti sulla base di categorie a priori, quanto a costruire ipotesi sulla base di "categorizzazioni empiriche" dei comportamenti, cioè attraverso l'uso di categorie interpretative costruite a partire dal materiale raccolto, dunque attraverso quelle stesse categorie utilizzate dai partecipanti per interpretare gli eventi.

Il meticciamento di differenti dispositivi sia di raccolta che di interpretazione dei materiali permette di offrire una più ampia e approfondita conoscenza del fenomeno, cercando di non chiuderla entro un'unica prospettiva.

3.3.2 Fasi, metodi e strumenti del percorso

La ricerca si è articolata in tre fasi, che si sono in alcuni punti intrecciate e sovrapposte fra loro. Un primo momento esplorativo-osservativo (Lumbelli, 1998) finalizzato a "indagare e chiarire meglio le domande di ricerca" è stato seguito da una fase di raccolta dati più intensiva tramite "interviste alle insegnanti" e da una di raccolta di "dati visuali" relativi ad alcuni momenti di interazione verbale tra adulti e bambini, emersi come significativi dalle prime osservazioni e interviste alle insegnanti.

Nei paragrafi che seguono saranno illustrate nel dettaglio le diverse fasi della ricerca e le procedure di analisi dei dati.

Fase 1. L'accesso al campo e la fase esplorativo-osservativa

La prima fase di avvio della ricerca, di "accesso al campo" e di indagine "esplorativo-osservativa", può essere definita come una fase preliminare, finalizzata a raccogliere "suggestioni dal contesto" rispetto al tema individuato per la ricerca.

In tale fase sono stati presi i primi contatti con le strutture coinvolte, realizzati i primi colloqui con la responsabile dei servizi, indagata la disponibilità e l'interesse per il tema della ricerca ed infine è stata chiesta ed ottenuta l'autorizzazione per accedere alle sezioni in cui si sono realizzate le osservazioni.

Queste sono state realizzate in momenti successivi e progressivamente approfondite. In particolare, nella sezione della prima scuola sono state svolte alcune giornate di osservazione, adottando un metodo reattivo,[153] nel mese di Aprile 2010 con cadenza bisettimanale, raccogliendo alcune note osservative carta-matita in classe, seguendo lo sviluppo della giornata dall'entrata dei bambini verso le 8.30 fino alla loro uscita alle 16.00. Successivamente è stato realizzato un incontro di restituzione e commento dialogato delle stesse con le due insegnanti della sezione.

Nella sezione della seconda scuola sono state realizzate osservazioni più intensive e prolungate, poi sfociate, nella terza fase della ricerca, nella raccolta di materiali visuali utilizzati per le analisi in profondità.

In particolare, è stata effettuata una settimana nel mese di Dicembre 2010, alcune giornate tra gennaio e febbraio 2011 e, nella terza fase, due settimane nel marzo 2011. In questi periodi si sono svolte alcune "osservazioni partecipanti" nel corso delle giornate scolastiche (8.30/16.00).

Le osservazioni sono state realizzate inizialmente in modo aperto, e progressivamente con un approccio sempre più mirato affiancando in alcuni casi il registratore all'uso di carta e matita, allo scopo di comprendere le caratteristiche dell'ambiente discorsivo della sezione e del ruolo delle insegnanti nell'organizzazione e conduzione della comunicazione verbale in classe, partendo dal presupposto, già più volte esplicitato, che i loro comportamenti verbali (e non solo) abbiano una "valenza strutturante", dalla quale dipendono le possibilità discorsive offerte ai bambini (anche quella, eventuale, di poter a loro volta essere gli "attivatori" di processi verbali con gli altri bambini e con l'adulto).

In particolare, l'attenzione si è progressivamente orientata sui seguenti aspetti dell'ambiente discorsivo:

- chi partecipa agli scambi comunicativi e chi prende l'iniziativa,
- quali sono le occasioni in cui le insegnanti parlano con i bambini e che caratteristiche hanno (grande gruppo, piccolo gruppo, singolo),
- a che scopo adulti e bambini parlano tra loro,
- di che cosa parlano e quanto durano gli scambi verbali,

[153] Il metodo osservativo "reattivo" è stato così definito da Corsaro ed è caratterizzato dal fatto che l'osservatore si pone a lato delle attività che i bambini stanno svolgendo aspettando che siano i bambini stessi a iniziare l'interazione, facendo attenzione a non intervenire nelle dinamiche tra i piccoli, a non risolvere contrasti e a evitare di iniziare o terminare un'attività. Questo non vuol dire che l'osservatore non possa mai prendere l'iniziativa, ma che deve prestare attenzione al modo in cui interviene, al momento in cui lo fa e al ruolo che i bambini gli stanno attribuendo (Corsaro, 1997) Nella ricerca si adottata una postura eminentemente non-partecipativa, ma ricomprendendo anche il posizionamento proposto da Corsaro, rispondendo cioè alle sollecitazioni dei bambini e interagendo con loro in situazioni specifiche. Il metodo sarà meglio descritto nella parte relativa alle osservazioni.

- strategie comunicative messe in campo dalle insegnanti,
- comportamenti comunicativi sollecitati nei bambini.

La griglia osservativa ha funzionato come modello orientativo per l'attenzione, che altrimenti, considerata l'ampiezza del fenomeno osservato, sarebbe stata dispersa verso i diversi accadimenti della sezione.

Le osservazioni, accompagnate dagli scambi più o meno formali con le insegnanti, hanno avuto lo scopo di "familiarizzare con i contesti", osservare l'evoluzione della giornata in sezione, con la sua organizzazione e le sue routine, e di raccogliere primi materiali e prime suggestioni rispetto all'organizzazione e alle caratteristiche dei discorsi realizzati al loro interno, costruendo un quadro delle ricorsività discorsive, seppure non avvallato da dati quantitativi. È stato così possibile individuare un intreccio tra le tipiche routine della scuola dell'infanzia e le interazioni verbali, i momenti del loro darsi, i loro protagonisti, i loro oggetti, le loro motivazioni, evidenziando alcune delle loro caratteristiche più evidenti.

Tale passaggio si è rivelato utile oltre che per poter avere un quadro dell'ambiente discorsivo generale, anche per poter individuare situazioni di interazione verbale da osservare e analizzare in maggiore profondità, sia, infine, per poter contestualizzare e interpretare tali situazioni alla luce dell'ambiente più ampio in cui sono state realizzate.

Dalle prime osservazioni si è avuta la possibilità di definire le modalità di prosecuzione del percorso, ampliando lo sguardo sull'oggetto d'indagine, sia a livello teorico che empirico, indirizzando la comprensione delle interazioni verbali tra adulti e bambini nella scuola dell'infanzia verso una prospettiva "interna", volta a comprendere le idee delle insegnanti sul parlare con i bambini e le loro pratiche agite nei contesti.

Fase 2. Le interviste alle insegnanti

A partire dalla fase preliminare, parallelamente alla realizzazione delle osservazioni, sono state condotte alcune interviste con le insegnanti al fine di cogliere, dall'interno, la loro "cultura del parlare con i bambini" espressa nei loro racconti, per poi analizzare in profondità alcune delle loro pratiche discorsive. [154]

Obiettivo delle interviste è stato quello di esplorare le pre-comprensioni delle insegnanti rispetto alla comunicazione verbale tra adulti e bambini nella scuola dell'infanzia, che le orientano nella

[154] Le interviste sono state realizzate con 6 insegnanti della prima scuola (senza coinvolgere le insegnanti della sezione in cui è stato realizzato il primo periodo osservativo, poiché queste avevano già avuto modo di confrontarsi ed esprimersi rispetto al tema della ricerca durante l'incontro di restituzione delle osservazioni) e 4 insegnanti della seconda (Comprese le due insegnanti della sezione osservata, nel periodo in cui venivano effettuate osservazioni e videoregistrazioni) secondo la loro disponibilità e il loro desiderio di essere coinvolte nella ricerca.

pratica discorsiva nei contesti. Si sono voluti così indagare i significati che attribuiscono al parlare in classe, le loro idee sul ruolo e la funzione educativo-didattica del "discorso a scuola", sia in riferimento alle occasioni e ai significati del suo darsi, sia alle finalità e ai comportamenti verbali che le insegnati stesse dicono di adottare o pensano sia corretto adottare. Si voleva inoltre comprendere se la "dimensione discorsiva", al centro di molte ricerche sui processi di crescita, sviluppo e apprendimento dei bambini, rappresentasse anche per le insegnanti una prospettiva di riflessione significativa e se le dinamiche di insegnamento-apprendimento, co-costruzione di saperi, processualità riflessive e di "socializzazione linguistica", sostenute dalla dimensione interattiva di gruppo (entro cui si sono sviluppate maggiormente le ricerche sull'interazione verbale tra adulto e bambini) rappresentassero per loro un orizzonte di azione significativo o un obiettivo educativo raggiungibile attraverso la conversazione.

Trattandosi di un tema molto vasto e ipotizzando che fosse piuttosto inusuale per le insegnanti riflettere su cosa dicono e come parlano con i bambini a scuola, le interviste hanno avuto un carattere esplorativo e una struttura non direttiva-narrativa aperta (Kanizsa, 1998, 1998b; Demazier, Dubar, 1997). Mortari parla a questo proposito di tecnica di intervista conversazionale, intendendo *"un modo di interpellare l'altro guidato da alcune domande precise, preparate allo scopo di sondare la questione di ricerca, le quali, però, non costituiscono un'architettura codificata in modo definitivo, ma un orizzonte da cui interpellare l'altro; per tale ragione le domande vengono poi declinate in maniera situata, cioè tenendo conto della qualità dello scambio dialogico che si viene attuando con i singoli partecipanti alla ricerca"* (Mortari, 2010, p.5). In questo modo è possibile raccogliere dati circa *"un sapere che non è mai completamente documentato, ma molto del quale rimane nello spazio invisibile del pensiero dei docenti"* (ibidem).

Per la conduzione delle interviste è dunque stata utilizzata una guida tematica, che si è parzialmente modificata nel corso delle interviste stesse, [155] che si è di volta in volta adattata alle direzioni narrative prese dalle insegnanti, realizzandosi in modo piuttosto libero.

La traccia presenta una prima domanda generale riguardo al tema proposto, al fine di far emergere le prime idee che l'argomento suggerisce alle insegnanti e si articola poi su altre dimensioni di possibile esplorazione, che sono state scelte per indagare il tema della ricerca in riferimento ad alcune direzioni che le prospettive teoriche evidenziano come rilevanti in

[155] Quella presentata negli allegati rappresenta la versione centrale, costruita dopo le prime interviste e che nel tempo è diventata meno articolata, lasciando più spazio alle idee espresse dalle insegnanti.

riferimento all'uso del linguaggio nei contesti educativi. Alcuni temi sono stati inoltre introdotti perché emersi dalle osservazioni o dalle interviste stesse.

Più specificamente, le aree tematiche esplorate sono state le seguenti:

- Quando si parla ai bambini a scuola: in questa prima area di indagine, si è chiesto alle insegnanti di ragionare sui momenti per loro più significativi per parlare con i bambini (momenti di scambio individuale, in gruppo, in piccolo gruppo, su un tema, casuali, avviati dall'insegnante, dai bambini, ….);
- Perché si parla ai/con i bambini a scuola: in questa seconda area si è chiesto alle insegnanti di ragionare sul significato del parlare con i bambini a scuola tenendo presente sia i loro obiettivi, sia la prospettiva dei bambini;
- Come si parla ai bambini a scuola: in questa area si è esplorato il ruolo dell'insegnante negli scambi verbali con i bambini, sollecitandone la descrizione;
- Di che cosa si parla? I temi più ricorrenti delle conversazioni con i bambini (al fine di esplorare gli argomenti che sono oggetto maggiore di scambio nella cultura scolastica, che maggiormente vengono ricordati dalle insegnanti o che vengono esclusi).
- La partecipazione dei bambini agli scambi verbali.
- Eventuali differenze tra i bambini di oggi e i bambini di qualche anno fa (tema emerso spontaneamente da alcune interviste).
- La situazione dei bambini di diverse provenienze geografico-culturali (si tratta di una spetto emerso da alcune interviste in cui i bambini stranieri venivano nominati in riferimento alla loro difficoltà di partecipazione).
- Eventuali difficoltà incontrate dagli adulti nel parlare con i bambini ed eventuali elementi che sembrano invece facilitare questi scambi.

Infine, sono state poste alcune domande di chiusura per dare la possibilità alle insegnanti di aggiungere altri elementi o aspetti non emersi nel corso dell'intervista stessa, ma ritenuti da queste importanti, e di capire se il tema era già stato oggetto di riflessione da parte loro.

Nel condurre l'intervista si è cercato, per quanto possibile, di sospendere le categorie e gli orizzonti di senso derivanti dalla riflessione teorica, per accogliere quelli utilizzati dalle insegnanti, per poi recuperare i primi in fase di analisi, al fine di costruire una descrizione e un'interpretazione pedagogicamente fondata di quanto emerso dalle interviste e dalle osservazioni.

Fase 3. Videoregistrazione e revisione condivisa delle pratiche discorsive

Nella terza fase della ricerca l'osservazione si è orientata a raccogliere materiali specifici su alcune situazioni, o "eventi discorsivi" (Duranti, 1992), ritenuti particolarmente significativi: sono stati pertanto video-registrazioni alcuni episodi di interazione verbale tra le insegnanti e il gruppo dei bambini riprendendo in particolare quelli che sembravano emergere come più tipici del contesto indagato.

Complessivamente sono state realizzate 26 videoregistrazioni, due delle quali sono state poi selezionate e analizzate in profondità con un approccio micro-analitico.

Le videoregistrazioni

La scelta di utilizzare lo strumento della videoregistrazione si ispira alle recenti indicazioni teoriche e di metodo introdotto nell'area della videoricerca, un filone di studi che utilizza la dimensione visuale nelle scienze dell'apprendimento (le learning sciences, Goldman et al., 2007) *"per documentare e riprodurre fedelmente i fenomeni studiati nei loro contesti naturali offrendo ai ricercatori testi da analizzare secondo specifiche procedure e strategie* (Bove, 2009, p.82). Gli studi sulle interazioni verbali in diversi ambiti disciplinari utilizzano oggi diffusamente tale strumento, accompagnato da procedure di trascrizione e analisi dei testi, finalizzati allo studio microanalitico e dettagliato degli scambi e delle forme del parlare.[156]

I dati video permettono infatti di avere un materiale di analisi maggiormente ricco e puntuale, che comprende dati contestuali e permette di individuare con maggiore accuratezza i parlanti e la dimensione non verbale. Permette inoltre di velocizzare, rallentare o interrompere la revisione delle immagini, soffermandosi e rivedendo spezzoni non chiari o aspetti non immediatamente evidenti che altrimenti passerebbero inosservati. Il video consente così di tornare ricorsivamente sui dati da analizzare, costruendo sistemi di analisi e di codifica direttamente dalle immagini e in un tempo successivo alla rilevazione dei dati, identificando fenomeni nuovi e nuove categorie interpretative anche a distanza di tempo e alla luce di nuove domande di ricerca, di nuove cornici teoriche o di molteplici ambiti disciplinari (Goldman et al., 2007). Infine il materiale videoregistrato può essere rivisto con altri, non solo ricercatori, ma anche protagonisti delle interazioni, costituendo un reattivo maggiormente efficace nell'attivare e sostenere processi di pensiero che facilitano l'esplicitazione delle idee, facendo emergere i punti di vista dei soggetti coinvolti nella discussione ed attivando processi di riflessione e confronto (Bove, 2009).

[156] Diversi degli studi presi in considerazione nella parte di approfondimento teorico hanno utilizzato questo strumento per la raccolta dei dati.

L'uso della videocamera nei contesti e i modi di videoregistrare (il punto di vista, cosa includere nell'inquadratura), non sono aspetti neutrali o secondari all'interno dell'impianto metodologico e della strutturazione della ricerca, poiché riflettono gli orientamenti dell'impostazione teorica e dunque "ciò che si sta cercando", portando alla "raccolta" di dati visuali che rappresentano una prima interpretazione della realtà. Gli strumenti tecnici a disposizione e il numero di ricercatori, insieme alle caratteristiche del contesto, rappresentano un'ulteriore aspetto che influisce sulle possibilità e modalità di videoriprendere che possono rappresentare vincoli da tenere in considerazione. Infine, esiste il "problema" dell'influenza che la presenza della videocamera può avere sul comportamento dei soggetti che vengono ripresi, che va comunque tenuto in considerazione, sebbene in genere si ritenga che con il tempo i partecipanti alla ricerca tendano a "dimenticarsi" dello strumento, o a considerarlo parte "naturale" dell'ambiente (Goldman et al., 2007).

Alla luce di queste considerazioni metodologiche preliminari, diviene significativo fornire alcune informazioni relative alle scelte "tecniche" che hanno accompagnato l'introduzione della videocamera in classe. In primo luogo, va detto che la telecamera è stata introdotta in sezione anche precedentemente alle due settimane in cui sono state effettuate le videoriprese, perché bambini e insegnanti potessero prendervi confidenza, riducendo così la naturale reattività alla presenza dell'osservatore e dei suoi "strumenti".[157]

Per realizzare le videoregistrazioni senza essere di intralcio ai movimenti di bambini e insegnante ed essere il più discreti possibile, non è stato utilizzato il cavalletto. Piuttosto, ci si è posti lateralmente alle situazioni, ad una distanza abbastanza significativa, in modo da non incombere con la videocamera sulle situazioni, mantenendo un'inquadratura abbastanza ampia, che potesse comprendere tutto il contesto interattivo, anziché i singoli parlanti. Si è privilegiata un'inquadratura che potesse includere quanto più possibile l'insegnante, ma, laddove è stato necessario fare una scelta, in considerazione del fatto che c'era un'unica "ricercatrice" sul campo, si è preferito inquadrare di fronte i bambini e l'adulto di spalle o lateralmente, per garantire una maggiore comprensione dei turni dei bambini e dei loro messaggi, in quanto le

[157] Da ciò che si è potuto osservare, a parte una iniziale curiosità, la videocamera non sembra aver costituito un elemento di disturbo rispetto al fare dei bambini. Solo in alcune occasioni, in situazioni di passaggio tra alcuni momenti della giornata, alcuni di loro hanno fatto smorfie, saluti e sorrisi verso l'obiettivo, che sono terminati quando la loro attenzione è stata attirata da ciò che invece sarebbe accaduto poco dopo in sezione. Durante le videoriprese delle situazioni strutturate sono invece molto sporadiche, seppure non completamente assenti, le volte in cui i bambini guardano direttamente la videocamera, manifestando dunque un certo grado di attenzione verso la sua presenza. Per il resto la loro attenzione non sembra essere catalizzata su di essa. Per quanto riguarda le insegnanti, seppure naturalmente consapevoli di essere videoregistrate, non è sembrato esservi un cambiamento nei loro modi di interagire prima e dopo l'introduzione dell'apparecchio. Loro stesse, durante scambi informali, hanno espresso tranquillità rispetto alla videoregistrazione, pur riconoscendo di ricordare la sua presenza.

parole delle insegnanti erano riconoscibili anche da posizioni meno favorevoli, sebbene ciò abbia comportato la perdita di alcuni aspetti del comportamento non verbale dell'adulto.

Circoscrivere il campo: che cosa riprendere e perchè

Alla luce delle esplorazioni preliminari, dei dati osservativi e di quelli raccolti tramite interviste, che avevano permesso di individuare delle "situazioni discorsive" ricorrenti e, almeno parzialmente, riconosciute dalle insegnanti, sono state videoregistrate tutte le situazioni strutturate di interazione verbale tra l'insegnate e gruppi di bambini. Si intende per "strutturate" le "occasioni intenzionalmente progettate e predisposte dall'insegnante a fini educativo-didattici" non solo, e non esclusivamente, comunicative. Sono quindi state tralasciate le situazioni di interazione verbale che si realizzavano solo tra l'adulo e il singolo bambino e quelle che, pur coinvolgendo più bambini, non avvenivano in situazioni in un certo grado "progettate" dall'insegnante, ad esempio le conversazioni spontanee con i bambini durante i momenti di gioco e attività libere, le interazioni con più bambini in caso di litigi e i momenti di routine come il pasto o il bagno.

La scelta di prendere in considerazione solo tali situazioni, nonostante la significatività dei momenti di interazione più "informali", indubbiamente anch'essi molto rilevanti rispetto al ruolo "linguistico e comunicativo" dell'adulto e alle potenzialità educative mediate dalle parole, è stata necessaria per delimitare il focus di attenzione e riflette l'impostazione teorica iniziale. Compiendo tale scelta è stato posto un significativo sguardo interpretativo sul reale, del quale è necessario essere consapevoli in particolare in riferimento ai "risultati" emersi dall'analisi dei dati, poiché le decisioni teoriche iniziali, che vengono prese molto prima della fase di analisi, comprendono decisioni anche rispetto a quando iniziare e interrompere le riprese, che portano a *"fonti di dati che sono già plasmate da un'impostazione teorica"* (Barron, 2007, p.243).

Dal punto di vista dei protagonisti dell'interazione infatti, la differenza per certi versi non appare così sostanziale, in particolare per i bambini. La "strutturazione" da parte dell'adulto dell'interazione discorsiva sembra infatti essere preponderante in ogni situazione comunicativa che in qualche modo lo coinvolga. È sostanzialmente l'adulto che "orchestra" l'interazione con e tra i bambini, indipendentemente dalle modalità del suo darsi, anche laddove è dato loro molto spazio di iniziativa.

La scelta di focalizzare l'attenzione sui momenti più strutturati è stata determinata, da un lato, dalla considerazione di un ipotetico maggior controllo e finalizzazione della produzione verbale da parte dell'insegnante che si pensava potesse caratterizzare tali occasioni, in quanto pensate,

organizzate e agite in riferimento a specifici obiettivi educativo-didattici e dall'altro anche da limitazioni di ordine contestuale, tecnico e strumentale, che non avrebbero permesso la raccolta di videoriprese qualitativamente adeguate in momenti più caotici e dispersivi come quelli "liberi".

Nel complesso sono state videoregistrate le seguenti situazioni:

- 10 conversazioni del mattino sul tappeto (5 per ciascuna insegnante)
- 9 situazioni di attività (colori della paura, tzunami e terremoto, collage arcimboldo, pittura dal vero verdura, ritratto di profilo, fazzoletti di carta, libro con fazzoletti di carta, pregrafismo, costruzione acquario diretta da un bambino)
- 4 interazioni sul tappeto durante la giornata (3 transizioni verso le attività e 1 su Unità d'Italia e Primavera)
- 3 momenti di lettura

Unità di analisi

Queste "situazioni discorsive" sono state individuate e prese in considerazione come possibili unità d'analisi significative per lo studio della lingua nel suo contesto socio-culturale (Duranti, 1992, p.35) e già ci offrono alcune indicazioni sulla frequenza di scambi verbali strutturati di tipo poliadico. Si tratta di situazioni riconoscibili, delimitate e categorizzate sia dai protagonisti che dall'osservatore esterno come tali e dunque definibili come "eventi linguistici" specifici (Hymes, 1974, Duranti, 1992), con una precisa collocazione spazio-temporale, in quanto caratterizzati da contorni esterni ben definiti che ne delimitano i confini di apertura e chiusura, differenziandoli rispetto ad altre attività. Infatti, come segnala Duranti (1992), *"una serie di accadimenti (sia verbali che non verbali) possono costituire un 'evento' se presentano quelli che chiameremo* confini spaziali *e* confini temporali *e se tali confini sono riconoscibili dai parlanti e/o dai membri della cultura in cui tale evento ha luogo. I confini sono, dunque, delle dimensioni definitorie che permettono sia ai partecipanti che agli osservatori di raggruppare una serie di comportamenti comunicativi in una stessa unità di analisi".* (Duranti, 1992, p.46). La nozione di "evento linguistico" è inoltre concettualmente vicina a quella di *frame* (Bateson, 1972; Goffman, 1974) o *attività* (Leont'ev, 1978; Wells, 1993), in quanto accomunate dal fatto che si tratta di *"unità di azione significative e riconoscibili per i partecipanti, anche se questi sono impegnati in ruoli diversi e hanno opinioni o sensazioni divergenti riguardo all''essere lì'"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.131).

Si tratta di un'unità di analisi sovraordinata rispetto alle singole azioni o mosse che la costituiscono e che richiede una specificazione rispetto alla sua interpretazione. Duranti, da cui si è mutuato il termine parla di "evento comunicativo" invitando a superare la distinzione tra i termini "evento" e "situazione" proposti originariamente dall'antropologo americano Hymes (1974), secondo il quale per analizzare l'uso del linguaggio la linguistica etnografica dovrebbe partire dagli "eventi comunicativi" piuttosto che dagli "enunciati" in essi prodotti o dalle "situazioni comunicative" più ampie in cui essi si realizzano e nelle quali il linguaggio ha un ruolo subordinato nel definire l'interazione sociale.

Duranti propone di mantenere il solo termine "evento linguistico" non per distinguere un tipo di evento rispetto ad altri, ma come prospettiva di studio propria di chi *"studia un evento sociale dal punto di vista dell'interazione linguistica che in esso ha luogo. […] [così], lo studio di un evento in quanto evento linguistico si prefiggerà come scopo la descrizione il più completa possibile dei fatti di uso linguistico all'interno dell'evento, mirando al tempo stesso a un livello esplicativo che mantenga il più costantemente possibile il legame con i codici non verbali e le aspettative culturali dei parlanti in quanto partecipanti all'attività sociale in questione"* (Duranti, 1992, p.38).

In tale prospettiva in questo lavoro i due termini "evento" e "situazione" saranno utilizzati indistintamente come definizione di "una serie di accadimenti" riconoscibili come unità a sé stanti dall'osservatore e dai partecipanti.

Rispetto ad essi, in particolare in relazione a due specifici "eventi educativi", una conversazione del mattino sul tappeto e una situazione di attività, scelti per essere analizzati in profondità, si cercherà di realizzare una descrizione il più completa possibile di ciò che vi accade dal punto di vista linguistico, o per meglio dire "discorsivo", che tiene conto cioè delle inter-azioni reciproche e circolari tra i partecipanti, senza dimenticare il contesto entro cui sono si realizzano e che contemporaneamente costruiscono e contribuiscono a definire e alla luce del quale sono interpretate.

Rivedere i materiali videoregistrati con "i protagonisti"

Al fine di raccogliere nuovi dati su ciò che ritengono importante le insegnanti quando parlano con i bambini a scuola e per offrire alle insegnanti-protagoniste un momento di meta-riflessione e confronto sul proprio comportamento è stato realizzato un incontro, con entrambe le insegnanti della sezione, in cui sono stati loro riproposti due estratti dei video utilizzati per l'analisi delle pratiche discorsive. A livello di metodo la strutturazione di questa proposta ha

ripreso le indicazioni di metodo introdotte in ambito educativo dall'antropologo dell'educazione Joseph Tobin (1989, 2009) nei suoi lavori di "etnografia visuale e multivocale" secondo cui le immagini proposte attraverso i video costituiscono dei reattivi, delle domande indirette, che accelerano l'accesso ai significati attribuiti dalle insegnanti alle loro pratiche. Si parla, in questo caso, di "video non come dato, ma come fonte di dati" (Goldman et al., 2007; Bove, 2009), in grado di creare una connessione tra pratiche osservate e processi di significazione da parte dei protagonisti e degli spettatori delle scene riprodotte.

Alle insegnanti sono stati riproposte due parti degli "eventi comunicativi" che sono stati poi oggetto di analisi in profondità, uno relativo alla conversazione del mattino sul tappeto e l'altro ad una attività sui colori della paura. Ciascun video ha come protagonista una delle due insegnanti coinvolte e durante l'incontro entrambe hanno partecipato alla revisione di tutte e due i video, commentandoli e confrontandosi tra loro.

La riproposizione delle interazioni sottoforma visuale è stata realizzata lasciando libere le insegnanti di commentare le immagini e discuterle, cercando di avere un ruolo non direttivo nella conduzione dell'incontro, ma contemporaneamente sollecitando la loro riflessione riproponendo le loro interpretazioni di quanto accaduto e lasciando emergere il loro punto di vista, aiutandole così a soffermarsi su alcuni scambi verbali da loro prodotti in situazione, ritenuti significativi rispetto alle modalità adottate da ciascuna per condurre la situazione.

Le polarità attorno alle quali tale incontro si è costruito sono state l'identificazione di aspetti rilevati come "positivi" e "critici" dalle insegnanti stesse, alle quali è stato anche chiesto di individuare possibili strategie alternative al loro comportamento verbale adottato in situazione.

Obiettivo della visione condivisa del filmato è stato quello di far emergere la prospettiva delle insegnanti sulle situazioni a loro presentate, avvicinando il loro punto di vista, raccogliendo i significati che per loro avevano avuto le interazioni verbali prodotte e verificando se e su quali aspetti il rivedersi potesse far attivare iniziali processi riflessivi.

3.3.3 Analisi dei dati e restituzione dei risultati emersi

Le diverse fasi in cui si è articolata la ricerca hanno portato alla raccolta di diversi materiali relativi alle interazioni verbali. Materiali riguardanti le interazioni verbali osservate in sezione (note scritte, audio e video registrazioni e protocolli verbali) e materiali riguardanti le idee delle insegnanti rispetto a tali interazioni (incontri di confronto, interviste, revisione dei video).

Il processo di analisi dei dati ha intrecciato movimenti induttivi e deduttivi, volti da un lato a far emerge dai dati le categorie e gli assi interpretativi con i quali organizzare il materiale stesso,

seguendo un approccio all'analisi di tipo grounded (Tarozzi, 2008) e dall'altro mutuando da diverse prospettive che si sono occupate del "linguaggio in interazione" le categorie interpretative utili per l'analisi, di volta in volta selezionate secondo quanto emerso dalle descrizioni stesse.

Così alla descrizione "densa" (Geertz, 1973) delle parole delle insegnanti nei contesti di intervista e in quelli di interazione con i bambini, volta a far emergere significati e sensi da queste attribuiti alle interazioni discorsive quotidiane e alle pratiche educative che in tal modo costruiscono, si è accompagnato un processo di analisi che ha utilizzato ed integrato diverse categorie teoriche per interpretare, in chiave pedagogica, i dati empirici raccolti.

L'analisi delle interviste

Che cosa dicono le insegnanti sul parlare con i bambini a scuola? Come descrivono le loro interazioni verbali nella vita quotidiana in sezione? I testi trascritti dalle interviste sono stati analizzati seguendo un approccio ermeneutico-interpretativo, volto cioè a rimanere aderente alle parole e ai significati espressi dalle singole insegnanti, pur ricercando collegamenti tra i diversi aspetti e significati della singola intervista e il discorso trasversale che si può leggere attraverso la totalità del corpus di dati, che si è intrecciato a un lavoro "induttivo" di individuazione di categorie e aree tematiche che potessero costituire dimensioni significative in relazione alle idee delle insegnanti, che potessero risultare utili per un confronto tra le diverse interviste senza tuttavia perdere di vista la singolarità di ciascun parlante. Complessivamente il percorso di analisi dei dati è stato effettuato attraverso un processo di rilettura e interpretazione ricorsiva che ha affiancato un movimento induttivo ad uno deduttivo, volto a ricercare nel testo le categorie tematiche e interpretative utilizzate per la strutturazione dell'intervista.

Le prime letture ed analisi sono state realizzate contemporaneamente alla loro stessa conduzione, al fine di modificare parzialmente la traccia utilizzata e di ampliare o chiedere chiarimenti alle insegnanti in riferimento ad alcuni aspetti che sembravano emergere come significativi. Tale fase ha permesso di individuare anche alcuni temi pedagogico-didattici e alcune dimensioni critiche relative all'uso del linguaggio nella scuola dell'infanzia.

Una volta raccolto un buon numero di interviste si è passati ad una analisi più approfondita e induttiva, attraverso la quale si è cercato di realizzare una codificazione "dal basso", frammentando le interviste in "stringhe di significato" che poi sono state ri-aggregate in aree più grandi, all'interno delle quali si delineavano differenze e collegamenti. Si è cercato così di far emergere nuclei significativi "dal testo", che hanno permesso di cogliere alcuni aspetti non

ricompresi nelle domande iniziali, in un processo ispirato alle indicazione della "Grounded Theory" (Tarozzi, 2008).

Infine, in una terza fase, si è ritornati alle interviste originarie, rileggendole integralmente ed evidenziando significati ed aspetti trasversali, ponendo attenzione alla singolarità di ciascuna intervista e ai termini utilizzati per parlare del tema sollecitato, intrecciando movimenti induttivi e deduttivi.

La finalità dell'analisi delle interviste è stata quella di far emergere le prime pre-comprensioni delle insegnanti rispetto al tema, gli assi di significato entro i quali sembrano muoversi e interpretare tale dimensione del reale, mantenendo un approccio piuttosto ampio e aperto.

Tale analisi ha permesso di evidenziare alcune aree tematiche rispetto alle quali le educatrici hanno esplicitato le loro idee e raccontato le loro pratiche, alcune sollecitate dalle domande dell'intervista altre emerse trasversalmente dai discorsi delle insegnanti, evidenziando alcuni elementi tematici trasversali di una "cultura condivisa del parlare con i bambini".

L'analisi delle interazioni verbali

Anche i materiali osservativi raccolti sul campo sono stati analizzati all'interno di un approccio metodologico fenomenologico-ermeneutico, adottando una prospettiva etnografica, nel tentativo di realizzare un'analisi di tipo induttivo, che partisse dalle interazioni stesse, piuttosto che dall'applicazione ad esse di griglie di analisi predefinite, in modo indistinto e indipendente da un'attenzione rispetto a ciò che le interazioni permettevano di evidenziare. Il processo di analisi ha seguito un andamento ricorsivo "ad imbuto", intrecciato con le prospettive teoriche, dalle quali si sono mutuati i termini e le direzioni interpretative.

Non è semplice rendere qui, in modo lineare, un processo tanto complesso. Per renderlo accessibile al lettore esso può essere suddiviso in due momenti: (1) un primo momento ha preso in considerazione il contesto discorsivo nella sua totalità, nella quotidianità della giornata educativa e fa riferimento all'insieme dei materiali raccolti sulle interazioni verbali (note di campo, audio e videoregistrazioni) con l'obiettivo di descriverne e delinearne le caratteristiche principali rilevate nei contesti; (2) un secondo momento ha preso in considerazione due eventi discorsivi specifici, analizzandoli in profondità, al fine di restituire le modalità concrete di utilizzo delle parole da parte delle insegnanti nel conteso e di delineare un modello interpretativo che possa essere utile, in prospettiva futura, per la formazione delle insegnanti.

Il processo che ha legato i due momenti ha visto un restringimento progressivo dell'attenzione, da una dimensione discorsiva allargata e quasi "caotica" all'occhio del "ricercatore esterno",

propria delle prime osservazioni, all'individuazione di una ritualità intrecciata di routine educative, modalità interattive e pratiche discorsive articolate in "eventi comunicativi" riconoscibili all'osservazione. La progressiva attenzione posta su tali momenti e la loro osservazione più puntuale grazie all'uso di audio e videoregistrazioni, ha poi reso imprescindibile analizzare nel dettaglio, in modo microanalitico (Demetrio, 1992), alcuni di tali eventi, rispetto ai quali, nel tentativo stesso di descriverli ed interpretarli in modi "pedagogicamente rilevanti", si sono individuati i livelli e gli aspetti utili all'analisi. Livelli che dunque non sono stati applicati ai "dati" dall'esterno, ma che sono emersi dal processo stesso di analisi, sebbene questo abbia attinto da diverse prospettive sul linguaggio gli strumenti e le categorie euristiche per dar loro un senso dal punto di vista dell'azione educativa.

L'analisi in profondità è stata effettuata rispetto a due "eventi linguistici" selezionati come significativi e realizzata sui protocolli verbali affiancati dalle immagini video, partendo dalla descrizione attenta delle interazioni verbali, utilizzando la terminologia propria dell'analisi del discorso e della conversazione, in particolare in contesti scolastici, adottando termini e schemi interpretativi suggeriti dalla situazione stessa, piuttosto che scelti a priori, ed emersi come indicativi rispetto a quelle dimensioni dell'interazione verbale che sono apparse come significativamente interconnesse con la sfera più propriamente pedagogica e educativo-didattica.

L'obiettivo dell'analisi infatti, pur utilizzando strumenti dell'analisi della conversazione e del discorso, non è stato quello di identificare la regolarità dell'interazione e della sua strutturazione, evidenziando schemi interattivi "universali", bensì quello di mettere in luce alcuni aspetti socio-culturali dell'interazione in connessione con il senso che questi hanno per l'azione educativa dell'adulto, dunque per le possibilità che tale strutturazione offre ai bambini e per quelle che offre alla riflessività delle insegnanti.

Scelta degli "eventi comunicativi" da analizzare in profondità

L'eterogeneità delle situazioni videoregistrate, intrecciata con i contenuti emersi dall'analisi delle interviste, nell'ottica esplorativa adottata per la ricerca, ha suggerito di privilegiare un'analisi in profondità di due "eventi comunicativi" esemplificativi. Uno relativo a una situazione di conversazione del mattino sul tappeto, l'altro a una attività sui colori della paura, ciascuno condotto da una delle due insegnanti della sezione.

La scelta di questi due specifici eventi è stata determinata innanzitutto dall'idea di prendere in considerazione due "momenti diversi" di interazione verbale tra insegnanti e bambini tipici della

vita nella scuola dell'infanzia: il momento di scambio e confronto che avviene ogni mattina sul tappeto, riconosciuto dalle insegnanti come rito quotidiano, e il momento dell'attività strutturata finalizzato al 'fare qualcosa insieme' e riconosciuto dalle insegnanti come un tempo e uno spazio finalizzato all'apprendimento.

All'interno di queste due "situazioni" sono stati selezionati i due eventi che si ritenevano maggiormente ricchi e significativi rispetto agli obiettivi della ricerca, volti ad evidenziare ciò che le insegnanti "fanno" con le parole insieme ai bambini. Essi inoltre sono apparsi piuttosto esemplificativi rispetto a quelli che potrebbero essere definiti come gli "stili conversazionali" delle insegnanti osservati in sezione, seppure ovviamente non coincidano con essi e non sia tra le intenzioni della ricerca quella di cristallizzare ed identificare le insegnanti con tali profili. Le interazioni evidenziano infatti strategie apparse come ricorrenti, in quanto osservate più volte e rintracciabili anche in altri dati, ma alcune di esse appaiono in alcuni punti quasi evidenziate dalla specifica situazione contestuale, mentre altre sono strettamente connesse con questa. Come indicato da Zuccherini *"in realtà,* ogni situazione è irripetibile*, e va analizzata per quello che è, senza pretendere di trarne deduzioni generalizzabili. Lo scopo dell'esame è di scoprire gli elementi 'lineari' inconsapevoli del proprio comportamento, e questi emergono in qualsiasi momento della attività didattica proprio perché sono interiorizza ti e 'spontanei'"* (Zuccherini, 1991, p.91).

Tali eventi vogliono dunque essere esemplificativi nel senso di rappresentare degli esempi di ciò che le insegnanti fanno con le parole insieme ai bambini, senza coincidere ed esaurirsi in questo.

Infine, si tratta di videoriprese qualitativamente buone, sia rispetto alle immagini (inquadratura e nitidezza), che all'audio e ciò, in riferimento all'analisi dell'interazione verbale, appare una caratteristica non trascurabile.

Trascrizione degli eventi comunicativi

Una fase importante nel processo di analisi di dati verbali riguarda il momento della loro trascrizione in forma scritta. Non si tratta di un passaggio necessario, poiché l'analisi potrebbe essere effettuata anche direttamente da audio e/o videoregistrazioni, ma di una possibilità che sostiene il processo di analisi, permettendo di soffermarsi più a lungo sui dati disponibili, cosa che audio e video non permettono, poiché scorrono, senza avere la possibilità di fermare il parlato. Questo infatti può essere riascoltato più volte facendo tornare indietro il "nastro", accompagnato da immagini che ne aiutano la comprensione, la descrizione e l'interpretazione, ma non offre la possibilità di fermarsi sulle parole e di avere davanti il loro susseguirsi. La forma

scritta permette inoltre la restituzione, la condivisione e la discussione del protocollo ove non sia possibile avere file audio e/o video a disposizione.

In generale, comunque, le ricerche che si occupano di studiare le interazioni verbali, realizzano le loro analisi a partire dalla loro trascrizione in protocolli. In letteratura sono riportati ed utilizzati diversi metodi di trascrizione impiegati in differenti ambiti di studio che hanno ad oggetto le interazioni verbali, ciascuno legato ai presupposti e agli obiettivi specifici del proprio campo di indagine.

Tale varietà si presenta anche all'interno di uno stesso filone disciplinare, come può essere ad esempio quello relativo all'analisi della conversazione, che presenta differenze nelle norme e nei simboli utilizzati, che sono andati complessificandosi con lo scorrere del tempo e la maggiore consapevolezza degli elementi significativi del parlato. L'operazione di trascrizione non è comunque mai neutrale e rappresenta in ogni caso un passo del processo analitico stesso, che viene compiuto a seconda dei propri scopi, delle proprie prospettive e dei significati attributi all'interazione (Duranti, 1992; Ochs, 2006).

Si tratta di un passaggio spesso necessario, rispetto al quale è bene essere consapevoli che la trascrizione su carta non sono "i fatti" (come neanche l'audio e/o il video da cui viene prodotta), ma una loro rappresentazione parziale, che risponde alle necessità e alle esigenze di chi fa ricerca.

Per gli scopi del presente lavoro le interazioni verbali raccolte durante i periodi osservativi tramite audio e video registrazioni sono state parzialmente trascritte. La trascrizione dei primi protocolli è stata effettuata trasponendo per iscritto le parole pronunciate dai partecipanti, mentre, man mano che le analisi proseguivano e obiettivi e unità di analisi andavano affinandosi anche la trascrizione ha assunto forme maggiormente complesse, indirizzate a fornire una trascrizione del parlato che potesse contenere gli elementi principali per la sua analisi e interpretazione. Per le trascrizioni degli "eventi comunicativi" presi in considerazione per l'analisi in profondità si è deciso di produrre dei testi che potessero in qualche modo rendere possibile al lettore esterno la comprensione della situazione, senza però appesantirne la struttura specificando troppi elementi, al fine di non perdere il senso globale dell'interazione permettendo una sua agevole lettura. Sfumature di intonazione, cadenze, accelerazioni e rallentamenti sono stati così tralasciati nella trascrizione, lasciando eventuali specificazioni in tal senso alla restituzione dell'analisi. Avendo a disposizione i video da affiancare alle trascrizioni in sede di analisi, si è optato per tale scelta, piuttosto che rendere difficile la lettura del materiale,

che viene rallentata notevolmente dall'aggiunta di elementi per la sua interpretazione, che tra l'altro difficilmente riescono ad essere resi tramite la lettura.

Nella consapevolezza che nulla di scritto potrà restituire l'interazione verbale così come è accaduta si è deciso di riportare nella trascrizione quegli elementi ritenuti maggiormente significativi per la sua comprensione generale, tralasciandone altri, non tanto perché poco significativi, quanto perché non necessari alla comprensione del senso di ciò che sta accadendo. Come indicato anche più sopra, alcune specificazioni rispetto a tratti sovrasegmentali del linguaggio saranno riportate in sede di analisi, garantendo al lettore la comprensione di quanto accaduto dal punto di vista verbale in senso generale e al ricercatore la possibilità di utilizzare direttamente il video quale strumento da affiancare ai protocolli scritti per l'analisi del parlato, in grado di restituire anche alcuni aspetti non verbali e contestuali dell'interazione. Anche questi saranno specificati in parte del protocollo di trascrizione, mentre, dove ulteriori specificazioni saranno necessarie, in sede di restituzione dell'analisi.

Le norme e i simboli di trascrizione utilizzati per la costruzione dei protocolli verbali sono riportati negli allegati e fanno riferimento a quelli che, a partire dalla tradizione di analisi della conversazione, sono oggi maggiormente diffusi, avendo assunto un certo grado di validità e riconoscibilità, rappresentando una base comune di segni convenzionali che possono essere condivisi e discussi in modo agevole da chi si occupa di interazioni verbali (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.30).

Obiettivi e procedura di analisi degli "eventi comunicativi"

L'analisi dei dati raccolti ha avuto come obiettivo quello di mettere in evidenza il ruolo del comportamento verbale degli adulti nella strutturazione e nell'evoluzione dell'interazione verbale realizzata nelle situazioni discorsive di gruppo prese in considerazione, sia rispetto all'organizzazione del discorso, che ai suoi contenuti, in riferimento alle possibilità esperienziali e di apprendimento che tali modalità di costruzione dell'interazione offrono ai bambini.

Si è in questa direzione compiuta un'analisi qualitativa e descrittiva degli scambi verbali, adottando una prospettiva etnografica e socioculturale, che si è avvalsa di suggestioni provenienti dagli studi sul discorso in classe sviluppati in questa stessa prospettiva (Fele, Paoletti, 2003, Mercer, 2004, 2010, Pontecorvo, 2005), integrati da spunti provenienti da ambiti

di ricerca ad essa vicini, come le ricerche sulla discussione in classe (Pontecorvo, et. al., 1991) e sui comportamenti non direttivi (Lumbelli, 1982, 1987).[158]

In linea con tale quadro l'analisi non è focalizzata sulle caratteristiche sintattiche e prosodiche del linguaggio, ma sul suo uso, mantenendo un'attenzione costante ai modi di svilupparsi delle sequenze dialogiche e su come i singoli contributi si articolino in una struttura discorsiva coerente capace di produrre significati. In linea con gli approcci etnografici (Hymes, 1974; Duranti, 1992, 1997; Ochs, 2006), l'analisi socioculturale del discorso, di ispirazione etnometodologica (Garfinkel, 1967), mette inoltre in risalto la necessità di adottare un punto di vista emico e di tenere conto del ruolo del contesto in cui il discorso è collocato e che contribuisce a costruire, da cui dipende la comprensione del senso delle azioni.

La domanda principale da cui è partita l'analisi è stata: "che cosa fa l'adulto con il linguaggio all'interno di questi eventi discorsivi di gruppo? E che cosa produce ciò che fa?". Da questa domanda si sono sviluppati e dipanati ulteriori interrogativi maggiormente specifici, determinati da un lato dall'attenzione microanalitica posta all'interazione verbale e dall'altro dalle prospettive teoriche di riferimento, in un processo in cui i due aspetti si sono reciprocamente intrecciati.

L'analisi infatti è stata realizzata intrecciando una prospettiva fenomenologica, etnografico-descrittiva e etnometodologica, attenta a rimanere "aderente al reale" e a comprendere il significato delle interazioni per i suoi protagonisti, ad alcune suggestioni provenienti dall'ambito teorico, in particolare dagli strumenti dell'analisi della conversazione e del discorso e dagli studi condotti in contesti scolastici e prescolastici sul tema dell'interazione verbale nella sua connessione con l'apprendimento e lo sviluppo (es. Lumbelli, Pontecorvo, Orsolini, Caronia, Mercer, Wells).

È necessario chiarire che l'analisi effettuata non vuole essere un'analisi della conversazione e del discorso in senso proprio. L'approccio, gli strumenti e le griglie interpretative di tali specifici modelli di analisi sono stati adottati con flessibilità e "piegati" alle esigenze emergenti dalle interazioni verbali prese in considerazione e dello sguardo pedagogico su di esse posto.

Tali modelli, insieme allo sfondo teorico su cui essi poggiano, sono parsi come approcci utili per un'analisi volta ad evidenziare il ruolo del comportamento verbale dell'adulto nel costruire uno specifico ambiente discorsivo, poiché hanno permesso di evidenziare alcuni aspetti dell'interazione sui quali sembra utile e proficua una riflessione educativa che possa evidenziare ciò che l'adulo fa con il linguaggio insieme ai bambini a scuola, rendendo maggiormente

[158] Tali prospettive sono state illustrate teoricamente nei capitoli teorici della tesi.

consapevoli le insegnanti del suo uso, aiutandole ad ampliare la prospettiva rispetto a ciò che tutti i giorni fanno parlando.

Hanno permesso di mettere in luce alcuni "snodi significativi" di attenzione e riflessione rispetto all'uso del linguaggio nelle situazioni educative e a ciò che esso produce, in particolare rispetto al ruolo di *scaffolding* (Wood et al., 1976) agito dal verbale nella zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1934) che permette ai bambini di agire in modo competente e di raggiungere obiettivi che non sarebbero in grado di adempiere individualmente. Insieme a questi costrutti, la nozione ad essi correlata di "partecipazione guidata" (Rogoff, 1990) è stata assunta come lente significativa per interpretare situazioni in cui l'insegnante utilizza il linguaggio per sostenre i bambini nella partecipazione al discorso, nella costruzione di nuove conoscenze e nel portare a termine un'attività intrapresa.

Si tratta di approcci, analisi e studi che si sono rivelati significativi nell'offrire sguardi interpretativi sull'interazione verbale che potessero favorire una riflessione pedagogico-didattica sul ruolo dell'adulto nelle situazioni discorsive prese in considerazione, rispetto ad alcune dimensioni indicate in letteratura come rilevanti nella strutturazione dell'interazione verbale con ricadute interessanti sul piano educativo-didattico.

Nel costruire la descrizione e l'analisi interpretativa, si è prestata dunque attenzione a diversi aspetti dell'interazione verbale, indicati dalla letteratura come significativi in relazione alla strutturazione delle pratiche discorsive e delle possibilità da queste offerte, descritti nel secondo capitolo teorico di questa tesi.

Si tratta di dimensioni dell'interazione emerse come significative dai dati raccolti, ma presenti in letteratura e da più parti indicate come significative e costitutive dell'interazione verbale, perlomeno nella prospettiva adottata dalla ricerca. Alcune di queste sono inoltre particolarmente significative nell'evidenziare il ruolo discorsivo giocato dall'adulto ed è alla luce di tale aspetto che sono state maggiormente approfondite. Interpretando l'interazione verbale come luogo di costruzione di senso e significati, di apprendimento e di sviluppo, si sono esplorate le dimensioni identificate come connesse con tali aspetti.

L'analisi è partita dall'individuazione delle unità analitiche da prendere in considerazione, cioè i due eventi discorsivi precedentemente specificati, presi in considerazione nella loro totalità. La loro rilettura e revisione, accompagnata da una prima descrizione dei comportamenti verbali dei protagonisti, ha permesso l'individuazione di diverse fasi del suo sviluppo, all'interno delle quali sono state individuate una molteplicità di "sequenze discorsive", composte a loro volta dalle singole mosse di insegnante e bambini. Un riassunto schematico della struttura discorsiva in tal

modo individuata è riportata all'inizio dell'analisi di ciascun evento che sarà illustrata nel capitolo successivo.

L'analisi è consistita nella descrizione microanalitica del comportamento verbale delle insegnanti, affiancato a quello dei bambini, sia a livello di forma che di funzione delle singole mosse conversazionali, evidenziando ciò che tale comportamento produce a livello interattivo.

Piuttosto che applicare ai dati raccolti una griglia interpretativa pensata a priori, si è cercato di accostare le interazioni verbali con uno sguardo attento e il più possibile consapevole rispetto alle premesse epistemologiche che guidavano l'analisi e i suoi obiettivi e rispetto a ciò che le interazioni verbali stesse richiamavano in relazione alla letteratura esplorata.

Vi è stato dunque un duplice movimento, da un lato una rilettura e una revisione dei dati discorsivi scelti per l'analisi in profondità accompagnata da una descrizione degli interventi verbali e della loro successione, attenta al ruolo che questi giocano nell'evoluzione dell'interazione, a ciò, man mano che l'analisi proseguiva, si sono affiancate altre attenzioni, rispetto a dimensioni che emergevano dalla descrizione, ma che trovavano riscontro anche in letteratura, costruendo in tal modo un sistema di analisi che, dichiarando le proprie premesse e man mano riconoscendole ed esplicitandole, cercava di restare aderente ai dati, pur sostenendo l'analisi interpretativa con riferimenti significativi nel mettere in evidenza diverse sue caratteristiche.

In particolare, le dimensioni cui si è prestata attenzione, emerse come rilevanti nel determinare la "qualità" dell'interazione verbale e le sue ricadute pedagogico-didattiche, che rappresentano aspetti evidenziati in modo significativo dalla letteratura sulla conversazione e sul discorso, emerse anche dalla riflessione teorica sul comportamento verbale dell'adulto, illustrata nel secondo capitolo del presente lavoro, sono state:

- ORGANIZZAZIONE SEQUENZIALE (TURNI) E STRUTTURA DI PARTECIPAZIONE (PATTERNS DI INTERAZIONE)

Uno degli aspetti maggiormente significativi nello studio delle interazioni verbali, comprese quelle che si svolgono in classe, è quello della loro organizzazione sequenziale, che prende in considerazione lo sviluppo dell'interazione a livello verticale, cioè il susseguirsi dei turni tra i partecipanti.

Tale successione dei turni di parola viene presa in considerazione dall'analisi della conversazione da un duplice punto di vista. Da una parte quello della struttura che i turni di parola vanno a costituire quando due o più soggetti interagiscono tra loro, sviluppando una successione più o

meno lunga di interventi. Dall'altra parte quello del tipo di sequenze che tale successione di interventi realizza, organizzate in mosse comunicative interdipendenti sulla base di determinate regolarità, che producono mosse preferenziali rispetto ad altre. Al livello dell'analisi sequenziale è stato riconosciuto, nell'ambito dell'analisi della conversazione in classe, un ruolo essenziale per la comprensione dell'interazione e dei significati da essa veicolati. Gli studi in tale ambito hanno infatti concentrato la loro attenzione proprio sulle strategie e le regole che governano gli scambi comunicativi tra insegnanti e allievi, alla luce dell'asimmetria insita in tale relazione, che rende le mosse dell'adulto significative rispetto alle possibilità e ai modi di partecipazione dei bambini.

Come abbiamo illustrato in precedenza le analisi sul discorso in classe mettono in evidenza come esso sia caratterizzato da una successione dei turni diversa da quella ordinaria, che è agita localmente e non predeterminata (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), poiché in classe è solitamente l'adulto ad avere il controllo sulla presa di turno, a porre domande, a stabilire chi può intervenire e poi a riprendere il turno di parola (Mehan, 1979; Cazden, 1988).

Oltre alle regole locali di tipo generale che sono state studiate dai conversazionalisti sono state dunque messe in luce delle regole specifiche che sono proprie di un "contesto di apprendimento", poiché in esso è comunque presente un adulto o un compito da lui proposto (Pontecorvo, 1991, p.69), le cui azioni sono orientate dal punto di vista educativo/didattico. Vi è un insegnante che ha degli obiettivi più o meno espliciti o formalizzati, che orienta l'interazione da una posizione inevitabilmente "di potere".

Come visto in precedenza la struttura tipica di tale interazione prende la forma tripartita IRF (Initiation-Response-Follow up) (Sinclair, Clouthard, 1975), poi rinominata IRE (Initiation-Response-Evaluation) (Mehan, 1979) ed è stata tradizionalmente legata a un modello di insegnamento-apprendimento monologico, rigidamente controllato dall'insegnante. Il superamento di tale posizione (Wells, 1993, 1999, 2007) ha portato a riconsiderare in senso maggiormente positivo tale tripartizione evidenziando che i suoi effetti dipendono dal modo in cui è utilizzata (dal tipi di domanda e dalla forma del terzo turno) che può essere funzionale al ruolo di sostegno e guida dell'insegnante. Ciò vuol dire che è possibile identificare situazioni in cui viene favorito il dialogo anche in presenza di strutturazioni tripartite e di un'insegnante che non rinuncia al suo ruolo di guida e di controllo, ma lo esercita in modo dialogico, favorendo dialoghi basati sulla reciprocità e la condivisione.[159]

Per questo l'attenzione all'articolazione dei turni che verrà posta sugli eventi discorsivi non avrà come obiettivo quello di analizzare quantitativamente la presenza di sequenze tripartite,

[159] Cfr. cap. 2 par. 2.2.1.

prendendole in considerazione come unità di analisi, ma piuttosto quella di osservare, nella descrizione delle interazioni, il tipo di alternanza dei turni che viene prodotta e il tipo di partecipazione al discorso che viene in tal modo promossa.

La questione della "partecipazione" al discorso è stata evidenziata in particolare dagli orientamenti antropologici ed etnografici sul linguaggio (Duranti, 1997) ed è uno dei concetti chiave attorno a cui si è sviluppata la loro ricerca, in quanto permette di studiare le strutture linguistiche senza perdere di vista il ricco tessuto sociale, collettivo e distribuito entro il quale sono utilizzate.

Inoltre gli approcci attivista, interazionista, socio-costruttivista e culturale, descritti nella prima parte di questo lavoro, da anni evidenziano l'importanza della partecipazione attiva dei bambini alle attività e alle interazioni come aspetto fondamentale per l'apprendimento.

Analizzare l'organizzazione sequenziale vuol dire allora prestare attenzione alla successione dei turni, al loro modo di organizzarsi ed alternarsi e alla struttura di partecipazione che viene in tal modo sollecitata, cioè ai ruoli assegnati ai diversi soggetti coinvolti (parlanti e ascoltatori, emittenti e destinatari dei messaggi). Il sistema della "presa di turno", cioè le modalità con le quali i turni vengono assegnati o auto-assegnati,[160] al di là della strutturazione a tripletta, permette di evidenziare chi parla a chi, chi ha il diritto di parola, chi può auto-selezionarsi per parlare e chi deve aspettare che gli venga assegnata la parola, su che contenuti si può esprimere, quando e per quanto tempo. Tali aspetti determinano la struttura di partecipazione che viene attivata e promossa, che, all'interno di una relazione asimmetrica quale è quella tra insegnante e bambini viene determinata dall'adulto, anche quando ai bambini è lasciato ampio spazio di intervento e di iniziativa.

Organizzazione sequenziale e struttura di partecipazione riguardano dunque i ruoli e le aspettative reciproche dei partecipanti, che evolvono nelle diverse fasi di interazione.

Tali aspetti evidenziano il ruolo attribuito ai bambini, ciò che ci si aspetta da loro ed è loro permesso, evidenziando chi ha il controllo della situazione e la possibilità di intervenire e partecipare.

Si tratta di dimensioni che non determinano di per se stesse una "buona" o "cattiva" situazione interattiva, ma offrono un'idea di come l'interazione si realizzi e sia organizzata: chi ha il diritto

[160] Modalità che sono alla base della struttura organizzativa che viene utilizzata per regolare qualsiasi conversazione. Il livello più basso di tale organizzazione è infatti l'articolazione del turno di discorso, con il quale l'enunciato di un parlante vincola quello del parlante successivo (su tale base sono state individuate le "coppie adiacenti" della conversazione e la "tripletta" tipica dell'interazione scolastica) Cfr. cap. 1.2.

di prendere la parola e di iniziare una sequenza interattiva e chi non ce l'ha, chi si rivolge a chi, chi fa domande e chi risponde, ecc…

Si può certamente dire che in un'ottica di apprendimento attivo, quale è quella promossa in una prospettiva socio-costruttivista, una struttura di partecipazione che permette ai bambini di prendere la parola, di auto selezionarsi per dare il loro contributo, di parlare rivolgendosi anche ai compagni oltre che all'insegnante, offrendo ai bambini l'opportunità di un assumere un ruolo di protagonisti, di confrontarsi anche tra pari in una dimensione di cooperazione e opposizione, favorirebbe l'apprendimento di competenze comunicative e cognitive e l'acquisizione critica dei contenuti proposti.

Acquisisce dunque rilevanza per l'analisi della "qualità" della partecipazione tenere in considerazione due aspetti: il primo legato alla possibilità di intervento data ai bambini (se i bambini possono intervenire e come: se possono ad es. auto-selezionarsi) e ai tipi di intervento che questi possono realizzare (ad es. più o meno articolati e prolungati) e il secondo relativo alla possibilità di realizzare partecipazioni poliadiche, plurime, in cui i bambini possano rivolgersi l'un l'altro per "pensare insieme" (Doise, Mugny, 1981; Perret-Clermont, 2005; Pontecorvo, et al. 1991). Un altro aspetto significativo riguarda i tempi di attesa offerti ai bambini dopo la sollecitazione dell'insegnante o a seguito di una loro pausa nel parlare, perché appaiono rilevanti rispetto alla possibilità che intervengano e lo facciano in modo articolato, offrendo inoltre anche all'adulto uno spazio di riflessione e pensiero per intervenire in modo più consapevole.[161]

Vi è però da tenere in considerazione il fatto che la connessione tra partecipazione e caratteristiche dell'interazione non è così lineare e automatica, poiché anche altre dimensioni appaiono significative nel determinare la "qualità" dell'ambiente discorsivo costruito da insegnante e bambini.

Come evidenzia anche Duranti, *"nell'analisi di un evento linguistico si deve fare particolare attenzione al modo in cui i partecipanti si succedono nel prendere la parola"* poiché *"uno dei modi in cui certi eventi si differenziano da altri è dato appunto dalle regole di assegnazione della parola"* ma *"per un'analisi etnografica del parlato è importante cercare di stabilire il rapporto tra tipo di organizzazione sequenziale del parlato e altri aspetti del contesto socio-culturale quali, ad esempio, i rapporti sociali tra i presenti, gli scopi societari dell'evento, la forma e il contenuto dei turni"* (Duranti, 1992, p.57-58).

Questi ultimi due aspetti, la forma e il contenuto, rappresentano infatti le ulteriori dimensioni sulle quali si è concentrata l'attenzione per l'analisi e l'interpretazione dei dati. Essi ci aiutano a

[161] Cfr. cap. 2 par. 2.3.1.

comprendere i modi in cui concretamente l'adulto "guida la partecipazione dei bambini" (Rogoff, 2003), qualunque forma essa assuma, alle pratiche discorsive e/o alle attività condivise.

- TIPO E FUNZIONI DI COMPORTAMENTO VERBALE

La concezione pragmatica del linguaggio come "azione", propria di questo lavoro di ricerca, pone come dimensione estremamente significativa nell'analisi dell'interazione verbale l'attenzione alla "forma" e alla "funzione" che gli atti comunicativi prodotti dai partecipanti svolgono nell'evoluzione dell'interazione stessa.

Come evidenziato anche dagli studi di analisi dell'interazione verbale in classe la forma (asserzioni, domande, ripetizioni, ecc.) che assumono i turni di parola realizza funzioni comunicative specifiche (es. indicare, incoraggiare, sollecitare la partecipazione, ecc.) , non strettamente correlate in modo deterministico dalla struttura grammaticale in cui sono formulate.

Per gli scopi del presente lavoro, nella descrizione degli eventi comunicativi scelti per l'analisi, sono prese in considerazione in modo specifico le forme e le funzioni degli interventi verbali realizzati dall'insegnante e le conseguenti possibilità che vengono offerte in tal modo ai bambini

Le forme e le funzioni con cui l'adulto utilizza il linguaggio definiscono infatti ciò che è sollecitato e sostenuto nei confronti dei bambini, definendo le forme e le funzioni linguistiche che possono essere da loro utilizzate, i comportamenti e le azioni cognitive e pratiche richieste.

Si tratta del modo in cui il linguaggio viene utilizzato per "fare" qualcosa e l'attenzione a questa dimensione permette di evidenziare cosa il linguaggio produce, che contesto dialogico costruisce insieme ai suoi interlocutori. Le modalità di interpretare la funzione del linguaggio, nel tentativo di non assumere posizioni arbitrarie, coerentemente con quanto accade nella prospettiva etnometodologica e nell'analisi della conversazione, fanno riferimento in modo particolare al modo in cui questo è interpretato dall'interlocutore e destinatario dell'intervento: *"il modo in cui chi ascolta ha interpretato un enunciato è verificabile direttamente nel turno successivo, quando l'ascoltatore, ora divenuto parlante, esibisce un'azione verbale, per esempio una risposta o un commento, orientata a quella appena accaduta"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.22).

Tipo e funzioni di atti verbali dell'adulto non sono stati analizzati attraverso l'uso di rigide griglie interpretative, ma attraverso descrizioni che potessero restituire la complessità del loro accadere e delle loro implicazioni.

Nella descrizione degli eventi comunicativi presi in considerazione i turni dell'insegnante sono descritti di volta in volta utilizzando i riferimenti offerti dall'analisi della conversazione e del discorso in classe.

In particolare verrà prestata attenzione ad alcuni elementi rivelatesi particolarmente significativi, richiamati anche a livello teorico nel secondo capitolo di questo lavoro.

Verrà prestata così particolare attenzione al tipo di domande utilizzate dall'insegnante, soprattutto in riferimento a ciò che sollecitano nei bambini, se si tratta ad esempio di domande aperte, di processo, o di domande chiuse, fattuali, retoriche.

Sarà prestata attenzione alla forma assunta dai turni di "follw up" delle insegnanti e agli effetti che hanno sui bambini e sull'evoluzione dell'attività, in particolare se si tratta di formulazioni semplici o articolate, in quanto queste ultime indicate come maggiormente produttive per sollecitare la partecipazione e l'evoluzione del discorso. Si presterà attenzione anche all'uso di eventuali "risposte ad eco" (Lumbelli, 1972, 1992) che, come precedentemente indicato, sembrano favorire la partecipazione dei bambini e possono essere utilizzate per rimandare al gruppo alcuni aspetti o sollecitare il confronto tra pari (Pontecorvo, 1991).

Rispetto al terzo turno, sebbene non sia una dimensione presa in considerazione in modo approfondito, sarà tenuto in considerazione l'aspetto delle dinamiche relazionali. I commenti dell'insegnante che seguono interventi dei bambini veicolano infatti non solo informazioni di contenuto, ma anche di relazione (Bateson, 1972; Watzlavick, 1967), andando a definirne e renderne pubblica la qualità, potendo qualificare o squalificare non solo il contenuto ma anche il bambino che lo ha prodotto, all'interno di un contesto sociale che rende pubblica tale definizione. Verrà così prestata attenzione agli interventi di conferma, disconferma o squalifica utilizzati dall'insegnante e la creazioni di eventuali situazioni di mistificazione o doppio vincolo, individuati dalla letteratura come "errori nella comunicazione verbale" (Lumbelli, 1987; Mantovani, 1987).

Un'altra area di attenzione è costituita dalle "sequenze di riparazione", indicate come particolarmente significative nella costruzione del discorso scolastico, in quanto spazi intersoggettivi di mediazione rispetto al significato di ciò che sta accadendo (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977; Fasulo, Pontecorvo, 1999; Fele, Paoletti, 2003).

Anche rispetto a questa dimensione dell'analisi l'utilizzo di determinate forme e/o di specifiche funzioni, non è deterministicamente collegato con la "qualità" dell'ambiente discorsivo prodotto, ma offre una chiave di lettura interessante rispetto a ciò che viene attraverso di esse creato, favorito e "trasmesso". Se si assume un'idea dell'interazione verbale come luogo

dialogico, entro il quale i soggetti hanno la possibilità di esprimere la propria opinione e il proprio punto di vista perché siano ascoltati e discussi con altri, allora, ad esempio, la presenza di ripetizioni, riformulazioni e rispecchiamenti, con la funzione di comunicare comprensione, accettazione, rilancio verso il gruppo, confronto tra pari, può essere evidenziata come aspetto positivo, ma la presenza di tali comportamenti non determina necessariamente la creazione di un contesto di ascolto e di dialogo autentico.

D'altra parte domande chiuse, incanalamenti del discorso verso obiettivi predeterminati dall'adulto, se per un verso possono essere letti come aspetti critici, dall'altro possono essere strategie in parte utili per aiutare i bambini a partecipare con efficacia a un discorso e/o a portare a termine un compito.

L'intreccio di vari aspetti costruiti nell'interazione determina ciascun specifico contesto discorsivo e le sue caratteristiche. Anche per questo motivo si è preferito non adottare una griglia interpretativa rigida, con la quale produrre dati quantitativi, che rimangono comunque aspetti potenzialmente interessanti nell'indicare alcune caratteristiche del parlato, ma si è deciso di utilizzare un approccio qualitativo maggiormente descrittivo e denso nel restituire la complessità delle mosse interattive e di ciò che queste producono, esplicitando di volta in volta i riferimenti teorici adottati e lo sfondo rispetto al quale se ne offre un'interpretazione dal punto di vista pedagogico-didattico.

In questo sfondo, come ricordato in precedenza, una prospettiva che si tiene in considerazione è legata al ruolo di "guida", di scaffolding che l'adulto può esercitare nella Zona di Sviluppo prossimale, che può essere espresso attraverso diverse strategie verbali, comunque indicative delle modalità in cui viene "guidata la partecipazione" che producono e "trasmettono" specifici significati.

- TEMI, CONTENUTI E OGGETTI DELL'INTERAZIONE VERBALE

L'interazione verbale che si realizza tra insegnante e bambini in classe non è costituita solo da aspetti strutturali, di forma e funzione, come quelli precedentemente indicati, ma contemporaneamente ad essi dà luogo all'emergere di una co-costruzione di significati socioculturali, che rappresentano il contenuto dello scambio, "ciò che si dice".

Per questo, un'ulteriore dimensione dell'analisi, importante per la riflessione pedagogica, riguarda lo sviluppo tematico dell'interazione, le modalità di emersione dei temi sui quali si articola lo scambio verbale, la loro ratificazione e le modalità di costruzione del loro sviluppo e dei loro contenuti.

Si tratta di un aspetto che è stato preso in considerazione in particolare dagli studi di analisi del discorso o da quelli che integrano analisi del discorso e della conversazione, del resto, come già illustrato, non è facile delineare i confini precisi di tale ambito di ricerca. Si tratta di una dimensione che acquisisce una significativa importanza in una prospettiva di pedagogia culturale (Bruner, 1996) e fenomenologica (Bertolini, 1988, 1994, Caronia, 1997, 2011) che pongono al centro dell'azione educativa proprio la co-costruzione di senso e significato.

Il contenuto dell'interazione, ciò di cui si parla, dipende da quali temi vengono proposti, accettati, valorizzati o abbandonati dai partecipanti. In ambito scolastico, all'interno di una relazione per sua natura asimmetrica, il potere decisionale sul contenuto risulta essere in larga parte dell'adulto, anche se i bambini hanno il loro ruolo, a volte determinante, nella sua evoluzione.

Il fatto che venga sviluppato e approfondito un tema non dipende solo dal fatto che esso sia introdotto dai partecipanti nel momento giusto. Piuttosto, l'avvio, lo sviluppo e la modificazione tematica all'interno dell'interazione dipendono da un processo negoziato e co-costruito dai partecipanti all'interazione stessa, nel quale viene deciso non solo cosa conta come oggetto di interazione, ma anche le modalità in cui se ne può parlare.

Questo permette anche di mostrare ciò che è ritenuto rilevante in un dato contesto e di evidenziare le possibilità di ragionamento permesse ai bambini, il tipo di pensiero che viene sollecitato, sostenuto e messo in campo nell'interazione.

Si tratta di aspetti del discorso complessi, che si intrecciano a diversi livelli, rispetto ai quali non si ha l'obiettivo di fornire una descrizione interpretativa esaustiva.

Anche in questo caso, come per i livelli precedenti, si cercherà di prestare attenzione ad una descrizione fenomenica della costruzione del contenuto, prestando attenzione a chi lo propone, se i bambini hanno "il potere" di introdurre nuovi temi o di modificare la direzione del discorso, se il contenuto dei loro interventi viene preso in considerazione e in che modo, quali sono i significati che sembrano emergere dalle parole degli adulti non solo rispetto ai contenuti oggetto del discorso, ma alle idee che li sostengono (ad esempio idee di memoria, conoscenza, apprendimento).

Significativa appare ad esempio la possibilità di accogliere contributi "oppositivi e contrastanti" dei bambini, che permettono di ampliare e moltiplicare le prospettive e i processi di significazione costruiti nel discorso, in una direzione produttiva anche per il pensiero.

Un altro aspetto, già evidenziato nella parte teorica di questo lavoro, riguarda il fatto che il contenuto delle mosse dell'insegnante e gli obiettivi entro cui si inscrive, sia chiaro e condivisibile dal bambino, non tanto nel senso dell'accordo, ma della comprensione.
Come già sottolineato la chiarezza rispetto a ciò che si sta facendo, la condivisione del contesto discorsivo e delle sue finalità (Siegal, 1997), la comprensione in termini linguistici e concettuali dell'oggetto del discorso rappresenta il primo passo per co-costruirlo permettendo ai bambini una partecipazione attiva e consapevole, dunque motivante. Ciò appare particolarmente significativo ed oggetto di necessaria attenzione anche in riferimento all'età dei bambini, che hanno inevitabilmente conoscenze, competenze comunicative e linguistiche quantitativamente e qualitativamente differenti rispetto all'adulto, che, trovandosi in una posizione di "vantaggio" dovrebbe farsi garante della chiarezza e della comprensione dei bambini rispetto alla situazione.

Nell'analisi e nella discussione che ha preso in considerazione l'intreccio di tali dimensioni l'attenzione è stata posta al comportamento verbale dell'adulto, ma l'interpretazione che se ne restituisce è realizzata attraverso un'attenzione a ciò che tale comportamento permette ai suoi interlocutori, proprio perché come ben ricordano Fasulo e Pontecorvo: *"le scelte discorsive dell'insegnante organizzano i contributi dei bambini*" (1999, p.133).
È l'intreccio tra questi aspetti, piuttosto che la loro considerazione in modo isolato, che ha caratterizzato il denso lavoro di descrizione e interpretazione del linguaggio in interazione negli eventi discorsivi presi in considerazione. Ciò perché è il loro intreccio che permette di comprendere i significati veicolati dall'interazione nel contesto e il ruolo strutturante in esso giocato dall'adulto.
Come evidenzia Pontecorvo (1991) il discorso è interessante se viene assunto come strumento, e non come trasparente rivelatore, del pensiero e dell'organizzazione concettuale dei partecipanti: "*ciò che viene apportato nel discorso mostra il modo in cui si modella socialmente il pensiero in quanto "pratica discorsiva situata", cioè collocata in un particolare contesto di attese e valori"* (Pontecorvo, 1991, p.67). Non si può però assumere un tipo di discorso come prova di una concezione di pensiero sottostante, poiché il discorso è determinato dalla situazione, "è funzione del contesto in cui è prodotto, delle domande che sono poste e delle azioni sociali realizzate attraverso il parlare." Edwards propone l'analisi del discorso come strumento per capire in che modo il contenuto del discorso è determinato dal contesto nel quale si svolge. In questa prospettiva concetti, memoria e pensiero non sono rivelati dal discorso, ma è possibile

studiare come i partecipanti considerano il pensiero, il ricordo, la comprensione, studiando le situazioni specifiche in cui queste attività cognitive vengono socialmente sollecitate, negoziate, costruite.

Le tre dimensioni sulle quali si è posta maggiore attenzione nel realizzare la descrizione e l'analisi degli eventi discorsivi presi in considerazione, con tutte le implicazioni che caratterizzano il loro intreccio, permettono di comprendere quale idea di conoscenza, apprendimento, memoria ha l'insegnante, che viene riprodotta e costruita nell'interazione con i bambini, venendo in tal modo anche a loro "trasmessa". Si tratta delle dimensioni entro cui si realizza la "socializzazione al linguaggio e attraverso il linguaggio", dunque al suo uso, ai ruoli, ai modi culturali di costruire e interpretare la conoscenza, che rappresenta un nodo di riflessione significativo rispetto all'uso di tale "artefatto" nei contesti per l'infanzia, poiché *"teorie implicite su cosa sono e come funzionano l'apprendimento e il linguaggio […] sono rilevabili all'interno delle pratiche discorsive tipiche del contesto scolastico e anzi, più esattamente, coincidono con esse"* (Fasulo, Girardet, 2002, p.59).

Le dimensioni o livelli individuati per l'analisi, strettamente intrecciate tra loro, pensiamo possano permette di rilevare la qualità delle interazioni nella loro complessità, senza ancorarsi a dati quantitativi o a singoli aspetti che da soli non sono in grado di rendere le molteplici caratteristiche che emergono dalle interazioni discorsive e che ne costruiscono il più ampio significato.

Capitolo 4

ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

4.1 Premessa

In questo capitolo saranno presentati e discussi i dati emersi dal lavoro di ricerca empirica: l'obiettivo è quello di ricostruire criticamente la "cultura discorsiva" che sembra caratterizzare le scuole dell'infanzia coinvolte nella ricerca ripercorrendola sia dal punto di vista dei "discorsi" delle insegnanti (le rappresentazioni) sia dal punto di vista dei comportamenti agiti (le pratiche) nei contesti.

La presentazione dei dati sarà suddivisa in tre sezioni, ciascuna corrispondente alle diverse fasi della ricerca e così articolate.

Nella prima parte (Sezione I) verranno illustrate e discusse le pratiche discorsive osservate nei contesti educativi, offrendo al lettore una "mappa orientativa" dei modi in cui l'interazione verbale è organizzata nel corso della giornata educativa, delle routine discorsive che caratterizzano la scuola dell'infanzia e di alcuni comportamenti verbali delle insegnanti "ricorrenti" ("le costanti culturali", Rogoff, 2003) e nel contempo significativi anche da un punto di vista teorico. Nelle pagine conclusive di questa prima parte sarà proposta una "descrizione densa" (Geertz, 1973) del "parlare con i bambini nella scuola dell'infanzia", intesa quale sfondo e nel contempo premessa del lavoro di rilevazione empirica.

Nella seconda parte (Sezione II), verranno illustrate e discusse le idee delle insegnanti sul "parlare con i bambini": saranno presentati i dati emersi dall'analisi delle interviste, evidenziando i significati che le insegnanti attribuiscono alle loro stesse "azioni discorsive" nella quotidianità della scuola, le idee che esse hanno rispetto alle finalità del "parlare con i bambini" e agli orientamenti educativi/pedagogici sottesi ai propri interventi verbali.

Nella terza parte (Sezione III) verranno analizzati due "eventi discorsivi" selezionati tra il materiale videoregistrato raccolto nei contesti e individuati in quanto "esemplificativi" e nel contempo "rappresentativi" (Tobin, 1989) della cultura discorsiva delle scuole coinvolte nella ricerca. L'analisi di questi due "eventi" sarà proposta intrecciando i livelli interattivo, strategico e dei contenuti semantici. Ciascuna situazione sarà descritta e analizzata da un punto di vista

pedagogico, intrecciando poi le pratiche verbali osservate con i significati e le rappresentazioni delle insegnanti coinvolte sia nella fase osservativa, sia nella revisione critica di una parte dei propri comportamenti videoregistrati e commentati a posteriori.

4.2 Sezione I - La scuola dell'infanzia dal punto di vista discorsivo: uno sguardo preliminare

In questa prima parte del quarto capitolo, finalizzato a illustrare e discutere i dati raccolti nel corso della ricerca, saranno presentati i contenuti emergenti dalle osservazioni effettuate nei contesti coinvolti dalla ricerca durante i periodi di "immersione etnografica", volti a rilevare ciò che accade nelle sezioni di Scuola dell'Infanzia da un punto di vista eminentemente discorsivo.
Si proverà cioè a restituire cosa avviene quotidianamente nei contesti partendo da ciò che accade a livello "verbale" tra i bambini e gli insegnanti, in una prospettiva di ricerca situata e rivolta a descrivere le interazioni verbali tra adulti e bambini in classe.
Obiettivo del capitolo è quello di offrire al lettore una "mappa orientativa"[162] dei modi in cui l'interazione verbale è organizzata nel corso della giornata educativa, delle routine discorsive che caratterizzano la scuola dell'infanzia e di alcuni comportamenti verbali delle insegnanti "ricorrenti" e significativi da un punto di vista teorico.

4.2.1 Routine educative e routine discorsive

Osservare una giornata in una sezione di scuola dell'infanzia dal punto di vista discorsivo vuol dire trovarsi immersi in una molteplicità di situazioni e stimoli che inizialmente appaiono piuttosto caotici e difficili da codificare e interpretare. Molti bambini parlano tra loro contemporaneamente in coppie o in piccoli gruppi, alcuni lo fanno a bassa voce, altri con un tono più alto, in alcuni casi le interazioni sono tranquille e fluide, in altri caotiche e sfociano in scontri e litigi. L'insegnante può essere impegnata in diversi tipi di interazione con singoli bambini o con piccoli gruppi, può essere sollecitata dai bambini stessi (che iniziano l'interazione) o avviare in prima persona degli scambi. Quando è impegnata con un bambino o un piccolo gruppo a queste interazioni si possono intrecciare ulteriori scambi sollecitati da qualcosa che

[162] La mappa illustrata non ha l'obiettivo di essere esaustiva, ma di evidenziare alcuni aspetti rilevati come particolarmente significativi e alcune linee interpretative che sono state utili per orientarsi rispetto alla complessità che inevitabilmente la dimensione verbale porta con sé. Le dimensioni rispetto alle quali le osservazioni si sono articolate sono stati presentati in modo più dettagliato nel capitolo precedente (paragrafo 3.3.2).

accade in classe o dalla richiesta di altri bambini. A ciò si deve aggiungere che nella maggior parte dei casi, dopo le 10 del mattino, le insegnanti in sezione sono due e dunque le possibilità interattive si moltiplicano.

Inoltre, prevedibilmente, sono pochi i momenti liberi da scambi verbali e diversi i tipi di situazioni discorsive che si possono osservare: tra pari, tra insegnanti e singoli bambini, tra insegnanti e gruppi, delle insegnanti tra loro. Vi sono interazioni che accompagnano diverse attività (momenti di gioco o attività didattiche e momenti di routine) o momenti in cui l'interazione verbale è l'attività stessa (conversazioni sul tappeto, scambi in piccoli gruppi su un tema, interviste a singoli bambini, lettura di libri). O, ancora, vi sono situazioni in cui sono i bambini a dare avvio allo scambio e altre in cui è l'insegnante a farlo; situazioni create e pensate dalle insegnanti e altre più spontanee.

All'inizio non è semplice distinguere occasioni e momenti diversificati, poiché questi sono davvero innumerevoli e pervasivi. Come diranno anche le insegnanti nelle interviste, l'impressione è che, in qualche modo, "si parli sempre", in ogni momento, sebbene la sensazione non sia di disordine e caos (se non in alcuni momenti), quanto piuttosto di modi e rituali di scambio condivisi, rispetto ai quali esistono regole che vengono costantemente riprodotte e più o meno esplicitamente richiamate (si parla con un tono di voce sotto una certa soglia, si rispettano i turni, si può prendere la parola secondo regole che dipendono dalle situazioni, ecc.). Appare chiaro, stando nei contesti, che partecipando agli scambi i bambini acquisiscono "sul campo" precise competenze conversazionali e contemporaneamente ad esse le "regole del gioco" di quello specifico *"dominio della vita sociale"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999), articolato su differenti situazioni discorsive che i bambini imparano a riconoscere e in cui agiscono di conseguenza.

Se il fatto che "si parla sempre" può essere da un lato vero e nel contempo "naturale" (sebbene chiaramente sia le insegnanti che i bambini, nei fatti, non sono costantemente impegnati a parlare, quanto piuttosto sempre "esposti" al doverlo o volerlo fare), dall'altro la permanenza nei contesti ha permesso di cogliere, oltre a comportamenti verbali che potrebbero essere definiti "propri" della scuola rispetto al mondo esterno (es. quello familiare), differenze interne, relative a specifiche situazioni che si presentano nella quotidianità della giornata educativa, intrecciate con la ritualità che caratterizza i contesti prescolari stessi.

Innanzitutto, osservando le interazioni discorsive nelle sezioni è stato infatti possibile rilevare come alla ritualità quotidiana attorno alla quale si articola la giornata scolastica, simile nei contesti osservati, corrispondono routine discorsive specifiche, caratterizzate da modi e

possibilità differenti di realizzare le interazioni verbali tra adulti e bambini e tra bambini e come siano queste stesse interazioni a costruire, mediare, strutturare le ritualità e le attività condivise attorno a cui si articola la quotidianità.

La rilevanza delle routine ripetitive per l'organizzazione della giornata nei servizi è stata rilevata da diversi studi e approfondimenti teorici, che indicano come queste costituiscano situazioni ed eventi che, susseguendosi regolarmente, in modo prevedibile e riconoscibile, attraverso azioni reciprocamente conosciute sia dai bambini che dall'insegnante, permettono di poter essere ripetute più volte, senza dover costantemente ridefinire la situazione, facendo sì che i partecipanti possano "dare per scontato" il loro uso quotidiano, condividendo con altri il loro significato e i loro scopi e trasformando gli elementi di novità in qualcosa di familiare e comprensibile (Emiliani, Carugati, 1985, Carugati, Selleri, 1996). Tali routine, che rappresentano *"una parte rilevante della cultura condivisa tra insegnanti e alunni"* (Selleri, 2004, p.65), acquistando regolarità, indirizzano i comportamenti sociali dei partecipanti, costituendo "*schemi di eventi"* che organizzano la situazione dal punto di vista cognitivo (Carugati, Selleri, 2001). Tali schemi costituiscono rappresentazioni del compito previsto dalla routine (cosa si deve fare) e contengono anche la modalità della sua soluzione (come deve essere fatto ciò che si deve fare) (Selleri, 2004, p.65). Le routine diventano così *"costanti istituzionali"* (ibidem), vere e proprie regole di comportamento nel contesto, indicando ciò che si deve/può fare e dire e come.

Intrecciate alle routine in cui si articola la giornata scolastica è possibile così osservare *routine discorsive*, modelli di discorso propri di ogni situazione, che le caratterizzano e le rendono riconoscibili ai suoi membri. Adottando una prospettiva antropologica e sociolinguistica è possibile interpretare le diverse situazioni che si susseguono ciclicamente come tipi di *"attività"* (Leont'ev, 1978), *"frame"* (Goffman, 1974) o *"eventi linguistici"* (Duranti, 1992), che orientano le azioni dei partecipanti. Come sottolinea Selleri (2004, p.64), *"pur non richiamando in causa esplicitamente la nozione di routine, il frame indica allo stesso modo una sequenza di gesti e di azioni che adulto e bambino producono congiuntamente e che uno dei due può attivare sollecitando l'altro a continuare; si tratta di una condizione importante per riconoscere una routine, che per essere tale richiede il coinvolgimento di entrambi i soggetti"*.

Il modo di interpretare il "frame", la cornice, o "attività", in quanto definiscono *"il piano più generale dell'interpretazione socioculturale che i partecipanti impongono al contesto"* (Pontecorvo, 1991, p.70), determina i modi di agire al suo interno, anche a livello discorsivo. Infatti le routine quotidiane, i macroframe, sui quali si articola la giornata scolastica sono a loro volta costruiti sulla base di frame più specifici, analitici e complementari, su routine presenti nei

discorsi quotidiani tra adulti e bambini, che *"offrono un'indicazione per cogliere, attraverso l'andamento dell'interazione, il rapporto tra le specifiche aspettative di ruolo, le strategie per eliminare le ambiguità, la progressiva costruzione socialmente condivisa delle regole che governano l'attività didattica [ed educativa]"* (Selleri, 2004, p.65).

Questi frame più piccoli guidano i partecipanti nella ricostruzione del significato dell'attività, consentendo tutte le possibili trasformazioni semantiche che questa può avere. Le *routine discorsive* sono definite come "principi organizzatori" dell'attività, perché ne indirizzano lo svolgimento riducendo gli ambiti di ambiguità. Quando hanno successo divengono parte della cultura della classe e vengono messe in atto sistematicamente *"aiutando così i partecipanti a ricondurre il lavoro all'interno di schemi conosciuti e abituali"* (Selleri, 2004, p.65).

La definizione del macro-frame, dell'attività, cui si sta partecipando ne definisce il senso e gli obiettivi, determinando il comportamento appropriato per ciascuna situazione, sia da parte dell'adulto che dei bambini. Ciò vuol dire che entrambe le parti agiranno secondo la definizione apportata alla situazione, al modo di interpretarla, che non sempre coincide, ma rispetto al quale l'adulto ha un potere strutturante, orientando, attraverso le modalità di gestire le interazioni, l'andamento e l'evoluzione della situazione, determinando le possibilità e le modalità partecipative dei bambini e il contenuto dell'interazione. Alcune ricerche svolte nella scuola dell'infanzia in contesti culturali differenti su specifiche situazioni di interazione mostrano ad esempio che l'orientamento verbale delle insegnanti è differente a seconda delle diverse situazioni in cui sono coinvolte (ad es. nel momento di lettura, del pasto e del gioco libero in programmi Head Start della Pennsylvania: Gest et al., 2006; nel momento della frutta e in quello della lettura al nido e in conversazioni in cerchio e libere nella scuola dell'infanzia italiana: Majorano, Cigala, Corsano, 2009;) e anche, a livello transculturale, a seconda degli obiettivi educativi legati alla situazione, ai valori sottostanti e all'orientamento pedagogico di fondo (es. differenti situazioni di scambio verbale in Paesi diversi: Tobin et al., 1989, Tobin et al., 2009; un'interpretazione del momento del pasto come situazione di silenzio piuttosto che di conversazione come accade in contesti simili: Bardley, Reinking, 2011; differenze nella conduzione del "circle time" in contesto americano e spagnolo: Michaels, 1981; Poveda, 2001). Questo rende particolarmente interessante prestare attenzione all'intreccio emerso dalle osservazioni tra le "routine quotidiane" e le "routine discorsive", queste ultime qui intese come caratteristiche verbali generali che contraddistinguono le diverse situazioni e il loro succedersi.[163]

[163] In questo caso la nozione di "routine discorsive" fa riferimento a caratteristiche delle interazioni verbali piuttosto generali, ed es. chi parla chi, il modello di partecipazione attivato, i ruoli permessi, i segnali discorsivi condivisi, piuttosto che a routine più specifiche e analitiche quali sono state individuate in letteratura (es. della domanda-

In entrambe le sezioni la giornata ha avvio con l'ingresso dei bambini,[164] che avviene tra le 8.30 e le 9.00, caratterizzato dall'arrivo dei piccoli in sezione e da giochi e attività libere nei vari spazi in cui queste sono organizzate.[165] Dal punto di vista discorsivo si tratta di un tempo in cui sono privilegiate le interazioni verbali tra pari e quelle tra l'insegnante e i singoli bambini che arrivano. L'insegnante li accoglie, favorendo il passaggio nel contesto istituzionale, scambiando qualche parola con chi li accompagna e avviando brevi interazioni con ogni bambino, al quale ad esempio chiede se va tutto bene, come sta, o fa qualche domanda su oggetti portati da casa. Spesso sono i bambini stessi a iniziare lo scambio con l'insegnante, mostrandole o raccontando qualcosa accaduto all'esterno della scuola, ad esempio la mattina a casa o il pomeriggio precedente. Si tratta di scambi che sembrano mediare il passaggio "casa-scuola", mostrando interesse e accoglienza verso il bambino perché si possa sentire accolto e inserirsi serenamente nel gruppo. In genere infatti terminano quando la transizione si compie e i bambini si impegnano in qualche attività libera, da soli o con i pari. Tra l'arrivo di un bambino e l'altro, generalmente, le insegnanti, proprio come accade nei momenti della giornata dedicati al gioco e alle attività libere, si rivolgono ai bambini per lo più per risolvere qualche conflitto o regolarne il comportamento (es. il tono di voce o l'uso di spazi e materiali) e i bambini si rivolgono all'insegnante soprattutto per fare richieste (es. di qualche materiale) o mostrare qualcosa, ad es. disegni, costruzioni, ecc. Gli scambi sembrano comunque essere piuttosto brevi e non attivamente cercati dall'adulto, a meno che non vi sia un'esigenza pratica, in caso contrario sono soprattutto sollecitati dai bambini. Una tendenza inversa, cioè una maggiore sollecitazione a scambi verbali attivata dall'adulto, è stata osservata invece in alcune giornate soprattutto quando i bambini in sezione erano pochi e dunque il contesto tranquillo sembrava facilitare le interazioni e la loro articolazione più prolungata.

Al termine dell'ingresso, intorno alle 9.00, i bambini vengono riuniti in gruppo nell'angolo morbido, invitati a sedersi sul tappeto o su alcune panchine che lo circondano, e viene dato avvio al rituale della "conversazione". Si tratta di un momento che si ripete quotidianamente e in tutte le sezioni, condotto dall'insegnante, cui partecipano, più o meno attivamente, tutti i

---

risposta-valutazione, domanda ambigua, routine per prove ed errori, suggerimento allusivo, scomposizione del problema in sottoparti, riduzione verbale, domanda con risposta implicita, routine organizzative: dell'assegnazione del turno, del contributo atteso, della partecipazione) (cfr. Selleri, 2004, pp.66-76).

[164] Le osservazioni sono state realizzate sull'orario base di presenza dei bambini (8.30-16.00), senza tener conto di pre e dopo scuola.

[165] Come in molte scuole dell'infanzia le sezioni osservate sono organizzate in "angoli" dedicati a diverse attività. Presenti in entrambe le sezioni sono un'area con i tavolini (utilizzati anche per il pasto) dove i bambini solitamente si dedicano ad attività grafiche, un angolo morbido, "del tappeto", caratterizzato da materassi a terra e panchine con libri a diposizione, l'angolo della casetta e diversi altri angoli con i giochi, ad es. angolo con gli animali, con le costruzioni, ecc.

bambini. Ciò che accade una volta che i bambini sono seduti e l'insegnante prende posto insieme a loro varia quotidianamente e in parte da insegnante a insegnante, pur mantenendo uno sfondo comune "culturalmente specifico". Vi è infatti un'alta variabilità di "attività" (o sotto-attività) possibili, ma insieme ad essa si notano alcune caratteristiche di fondo che rimangono sempre uguali. Si tratta di uno spazio e di un tempo che in primo luogo si realizza tutti i giorni, più o meno alla stessa ora, in cui tutti stanno seduti in gruppo e l'insegnante si siede insieme ai bambini, pur assumendo un posto "privilegiato", sulla panchina (dove però sono seduti anche alcuni bambini) e in genere non modificabile. È chiaramente l'insegnante che prende la parola e dirige ciò che accade, sebbene spesso, in diversi modi, sembri introdurre temi, questioni e attività partendo da quelli che possono essere gli interessi dei bambini e sembri desiderare e sollecitare la loro partecipazione. I bambini sono chiamati in primo luogo a sedersi e ad ascoltare rispondendo alle sollecitazioni dell'adulto, intervenendo quando richiesto, sebbene non siano rare le occasioni in cui sono loro stessi ad avviare gli interventi. In genere viene fatto l'appello e spesso viene chiesto di segnalare la propria presenza rispondendo a una domanda (es. il nome di un animale, cosa hai fatto ieri pomeriggio, cosa vorresti…), a volte viene introdotto un tema o un argomento rispetto al quale i bambini sono invitati a dire la loro, altre volte viene mostrato un oggetto portato da qualcuno che dà origine a scambi sulle sue caratteristiche e confronti su ciò che hanno portato o hanno a casa altri bambini. In alcune occasioni viene accolto un racconto proposto da un bambino, spesso viene proposta la lettura di un libro, che può dare origine a qualche scambio verbale, ma vengono anche fatti piccoli giochi (es. telefono senza fili, riprodurre versi con la bocca, toccare parti del corpo nominate dalle insegnanti) o cantate delle canzoni. Infine posso essere affrontate questioni accadute in classe (es. litigi, rottura di oggetti) e viene stabilito cosa si farà durante la giornata.

La "conversazione del mattino" rappresenta dunque un momento di interazione verbale tra l'adulto e i bambini riconosciuto e prevedibile, che si sviluppa attorno a differenti tematiche e che può essere realizzato utilizzando diversi tipi di strutture interattive: domanda dell'adulto e risposte a turno dei bambini, seguendo l'ordine del cerchio o per alzata di mano o per interventi successivi; racconto da parte di un bambino o dell'insegnante; domande da parte dei bambini, ecc. Si tratta di interazioni verbali che vengono realizzate in modi differenti non solo rispetto all'oggetto del discorso, ma anche a seconda dell'insegnante, del suo "stile personale" e del modo in cui questa decide di "orchestrare" l'interazione. I temi e gli argomenti che vengono nominati e diventano oggetto di interazione sono veramente molto ampi e, come espresso dalle insegnanti nelle interviste, l'impressione è che davvero si possa parlare di tutto anche se

dall'esterno è chiaro il potere dell'insegnante nel decidere ciò di cui si parla e come se ne parla, insieme al fatto che spesso alcuni temi non sono oggetto di attenzione approfondita, ma di nominazione superficiale. Ciò può essere ricondotto sia al fatto che le sollecitazioni di contenuto provenienti dall'interazione sono molteplici e dunque non tutte possono essere seguite, sia ad una caratteristica peculiare di questo evento, cioè la presenza di tutti i bambini, che possono arrivare ad essere 26, e dunque la necessità da parte dell'insegnante di coordinare interazioni molteplici controllando turni e partecipazione.

Si tratta di un rituale significativo per i bambini e le insegnanti, chiaramente riconosciuto da tutti come tale e alla cui costruzione tutti, con i loro ruoli, collaborano attivamente, rispettando regole di interazione che variano spesso, anche all'interno di un unico "evento". Questo infatti, articolandosi sulla successione di diversi tipi di "sub-eventi" o "sotto-attività", presenta una certa variabilità di situazioni e occasioni di scambio che i bambini sembrano però ben riconoscere adattandosi con competenza alle diverse richieste dell'insegnante.

Si tratta inoltre di un rituale *culturalmente situato* caratteristico delle scuole dell'infanzia italiane, di cui si trova menzione anche in letteratura (es. Molinari, 2010; Majorano et. al, 2009; Zuccherini, 1991). Soprattutto a livello internazionale, in diversi Paesi, si ritrovano diverse ricerche su una situazione discorsiva che può essere ad essa assimilabile, diversamente nominata: circle-time, rug-time, sharing time, show and tell, news session.[166] Al di là degli specifici termini con cui tale evento viene individuato esso indica un evento ricorrente (Kantor at al. 1992, p.131, Michaels, 1981), un rituale (Reich, 1994, p.55), una routine familiare (Harris, Fuqua, 2000, p.44), costituita da un insieme di attività praticate soprattutto nei servizi prescolari e nei primi anni delle scuole primarie, sia in classi monolingui che bilingui,[167] che, al di là di

[166] La letteratura di area anglosassone ha studiato ad esempio il circle time o *rug time* (tempo del cerchio o del tappeto), le *news session* o *news time* (la sessione o il tempo delle notizie), lo *sharing time* (il tempo della condivisione) o *show and tell* (mostra e parla) come attività tipiche dei servizi prescolari e dei primi anni della scuola primaria (Michaels, 1981, 1988, 1990, 1991; Cazden, 1985, 1988; Ernst, 1994, Danielewicz, Rogers, Noblit, 1996, Méndez Barletta 2008; Housego, Burn, 1994; Harris, Fuqua, 2000; Kantor et al., 1989; Dickinson, 2001). In Spagna, dove questo momento è stato analizzato da diversi autori anche nei Kindergarten(Méndez, Lacasa, 1997, Poveda, 2001) prende il nome di *circulo*, *asemblea*, o *ronda*. Studi su questo evento comunicativo si trovano anche in Australia (Baker, Perrott, 1988), in Svezia (Reich, 1994), negli Emirati Arabi (Yazigi, Seedhouse, 2005) e in Arabia Saudita (Alsafi, 1994).

[167] Il Circle Time, in particolare nella forma dello "sharing time", inteso come momento di condivisione di narrazioni di esperienze ed eventi da parte dei bambini è considerato un'attività produttiva ai fini dell'apprendimento di competenze comunicative e linguistiche, per questo viene promosso in servizi e scuole bilingui, come contesto in cui esercitare l'espressione della seconda lingua. Una ricerca interessante in merito è quella svolta da Rana Yagizi e Paul Seedhouse (2005) in una scuola privata di lingua inglese negli Emirati Arabi, che accoglie bambini dai 4 anni (che accedono al Kindergarten). In particolare, la ricerca è stata realizzata nella classe dei bambini dai 6 agli 8 anni, ma nella fase esplorativa e di interviste sono state coinvolte tutte le insegnanti della scuola. Rispetto al nostro lavoro la promozione di tale attività nei contesti bilingui offre l'opportunità di riflettere sulle possibilità di apprendimento della lingua che attività per certi aspetti molto simili (ed eventualmente potenziabili in tale direzione con la promozione di eventi comunicativi più specifici) presenti "naturalmente" nei "nostri" contesti prescolari possono offrire non solo ai

possibili variazioni da un contesto all'altro presenta alcune caratteristiche comuni.[168] Si tratta in genere di momenti che aprono la giornata scolastica, in cui insegnanti e bambini (a volte con i genitori nei servizi che prevedono la loro presenza, come in Svezia, Reich, 1994) si riuniscono, posizionandosi seduti in cerchio (ma sono possibili anche configurazioni diverse), in un preciso spazio dell'aula (in genere su di un tappeto) per condividere una serie di attività, per un tempo variabile, che va dai 10 ai 30 minuti circa. Tali attività, da alcuni definite come sub-eventi costituitivi del più ampio evento contestuale chiamato "circle time" o "rug time" (es. Reich, 1994; Michaels 1981; Kantor et al 1992), comprendono ad esempio cantare insieme delle canzoncine, suonare, fare giochi di gruppo, raccontare una storia, fare l'appello, il calendario, verificare il tempo atmosferico, fornire informazioni ai bambini, pianificare le attività della giornata, nominare i responsabili e parlare ("*talk*", Reich, 1999; "*talking*", Kantor et al, 1992). Quest'ultima attività sembra poter assumere configurazioni diverse. Si può parlare di un tema specifico, spesso relativo a tematiche come l'ambiente, la flora, la fauna, le stagioni o le feste annuali (Reich, 1994), si può discutere di problemi e questioni inerenti la vita della sezione (Poveda, 2001), oppure si può trattare dell'occasione per i bambini di condividere la descrizione di un oggetto o di un'esperienza realizzata fuori dal contesto scolastico (il week-end, le vacanze, le proprie preferenze). Questo secondo tipo di evento, che è stato oggetto di specifica attenzione da parte di diversi ricercatori in particolare in area anglosassone, viene da alcuni identificato come evento comunicativo specifico in se stesso, indicato con i termini "sharing time" o "show and tell", poiché è da tutti riconosciuto come tale ed è delimitato da una chiara formula di apertura dell'insegnante e si articola su proprie e specifiche regole discorsive, la più importante delle quali è che il contenuto dell'attività è il racconto e la descrizione da parte dei bambini di un oggetto (show and tell) o di un'esperienza che vogliono condividere con gli altri (sharing time). La terminologia utilizzata in riferimento a questa area è piuttosto imprecisa e in alcuni casi i diversi termini si sovrappongono nell'indicare lo stesso tipo di attività (Yazigi, Seedhouse, 2005). I tipi di contenuto e le modalità di partecipazione e strutturazione degli scambi discorsivi sembrano poi articolarsi in modi differenti nei diversi contesti, in particolare in

bambini italiani, ma anche (e soprattutto) ai sempre più numerosi bambini "stranieri". Gli autori della ricerca realizzata nel contesto L2 evidenziano inoltre che ci sono anche interessanti aspetti culturali in questo genere di conversazione, creati dal fatto che i bambini presenti a scuola provengono da differenti Paesi di origine. Gli argomenti che i bambini scelgono di condividere "parlano" di questo setting internazionale e multiculturale, i loro discorsi evocano attività tipiche delle loro culture.

[168] Il "circle time" è utilizzato anche in ambito psicologico e terapeutico quale intervento supportivo di gruppo con finalità di supporto e condivisone emotiva e con tali finalità è a volte utilizzato anche in ambito educativo e scolastico, ma non è in riferimento a tali situazioni che si prende qui in considerazione tale pratica, poiché in tali termini essa non può essere considerata un evento comunicativo quotidiano e routinario "tipico" della quotidianità delle scuole dell'infanzia, ma piuttosto uno strumento o una pratica utilizzata in specifici contesti con specifiche finalità che non rientrano negli obiettivi del nostro lavoro.

riferimento a differenti obiettivi educativo-didattici, correlati anche con i diversi contesti culturali dei diversi Paesi. Soprattutto nei contesti americani la possibilità per i bambini di condividere con altri la narrazione di un'esperienza o la descrizione di un oggetto è considerata un'attività importante per stimolare lo sviluppo del linguaggio, delle capacità di espressione verbale e delle abilità di "literacy", legate cioè all'acquisizione delle capacità di lettura e scrittura e dunque all'alfabetizzazione, anche in relazione al successo scolastico nei gradi più alti di istruzione, poiché permette ai bambini di utilizzare le strategie discorsive che servono per colmare il "gap" tra le competenze del discorso orale che acquisiscono a casa e quelle necessarie al discorso scritto, permettendo loro di sperimentarsi in interazioni faccia-a-faccia, davanti a un pubblico, con la necessità di elaborare un pensiero e tradurlo in un discorso comprensibile, ricevendo un feed-back ed improvvisando risposte di fronte alle domande di insegnanti e compagni (Michaels, 1981, Cazden 1985, 1988, Alsafi, 1994, Dickinson, 2001).[169]

Altre ricerche sottolineano in particolare come partecipando a questo rituale i bambini imparano le regole della comunicazione propriamente "scolastica", del discorso pubblico e delle relazioni formali, diventando partner competenti e "buoni alunni", apprendendo ciò che si aspetta l'insegnante ed acquisendo l'abilità di interpretare le sue richieste in modi coerenti "all'adulto" o "al curriculum", fin da molto piccoli, anche a 3-4 anni (Baker, Perrott, 1988, Kantor et al. 1992, Danielewicz, Rogers, Noblit, 1996). Viene sottolineato il ruolo dell'insegnante nel dirigere la conversazione, attraverso domande, commenti e direttive che determinano chi parla, per quanto tempo e che argomento generale o specifico può essere affrontato. Contemporaneamente l'insegnate può espandere, chiarificare o modificare il testo discorsivo, in accordo con le proprie, spesso implicite, aspettative circa ciò che conta come testo appropriato e efficace e allo stesso tempo può fornire assistenza e supporto al bambino per espandere il suo argomento (Mèndez Barletta, 2008, Michaels, 1981, 1984).

In altri casi maggiore enfasi è posta alla dimensione sociale, alla possibilità di costruire e migliorare relazioni e conoscenza reciproca tra insegnante e bambini e tra bambini, sostenendo la socializzazione, l'interazione positiva e la creazione di un senso di comunità, coesione, sicurezza, appartenenza, sia morale[170] che culturale (Reich, 1994, Poveda, 2001, Yagizi, Seedhouse, 2005). In relazione a questa dimensione lo studio comparativo di Poveda (2001) su

[169] Si tratta di una preoccupazione che appare significativa in tali contesti, tanto che esistono specifici programmi per lo sviluppo delle competenze comunicative e di "literacy", in particolare relativamente ai programmi Head Start, destinati ai bambini che vivono situazioni sociali e culturali di emarginazione.

[170] Con comunità morale è inteso un gruppo sociale che interagisce regolarmente e diventa più di un aggregato di individui impegnati in attività che sanzionano e regolano il loro comportamento reciproco e che dimostrano cura per l'altro così come condividono significati e procedure interpretative (Poveda, 2001, p.305).

“sharing time” e “ronda”, dunque su scuole dell’infanzia di contesti americani e spagnoli, mette in evidenza come in Spagna la “ronda” è costruita primariamente come un evento di socializzazione, finalizzato a creare una comunità di classe che condivide una serie di comportamenti e contenuti affettivi e cognitivi, mentre in USA lo “sharing time” è costruito soprattutto come un evento didattico e istruttivo, in cui vengono sviluppate e praticate le competenze linguistiche e discorsive. Tale differenza influisce sul modo in cui è costruita l’interazione, sui contenuti permessi e sui diritti/doveri conversazionali dei partecipanti.

Altre finalità educative connesse con il “circle time” sono la questione dell’apprendimento e dello sviluppo del pensiero, sottolineate in particolare da ricerche sui contesti scolari, in cui viene evidenziato che tali aspetti sono sostenuti dall’uso un discorso “esplorativo” (exploratory talk), in cui ai bambini è permesso esporre le loro idee, negoziarle, contestarle (Gallas, 1992, Housego, Burns, 1994; Yagizi, Seedhouse, 2005). Queste stesse ricerche mettono inoltre in luce un’altra caratteristica dello Sharing Time, pensata per migliorare l’apprendimento, relativa all’immagine positiva di sé che secondo le insegnanti stesse viene costruita e sostenuta in queste situazioni, che permettono di aumentare “la fiducia in sé stessi e l’autostima”, “facendo sentire gli studenti importanti” e “sviluppando l’orgoglio”, in tal modo i bambini sarebbero maggiormente predisposti a impegnarsi, a fare domande e ipotesi e così a imparare.

Si tratta nel complesso di dimensioni e finalità riconducibili al parlare insieme e alla situazione specifica della “conversazione del mattino”, ma che non sembrano essere valorizzate in modo particolare nei contesti osservati, nei quali l’orientamento delle insegnanti pare essere concentrato sulla dimensione sociale della condivisione, come emergerà anche dalle interviste.

Tornando allo sviluppo della giornata, dopo la conversazione vi è un momento in cui i bambini in gruppo, accompagnati dall’insegnante, vanno in bagno. I momenti del passaggio sezione-bagno-sezione, così come i tempi di attesa tra le diverse situazioni, sono in genere caratterizzati da scambi verbali tra pari, ma anche da scambi, in genere piuttosto brevi, tra l’insegnante e singoli bambini o piccolissimi gruppi, sollecitati in genere dai bambini stessi, che sembrano approfittare del momento “libero” sia loro che dell’insegnante per raccontarle qualcosa. Anche in questo caso l’oggetto degli scambi può essere variegato, solitamente riguarda qualcosa che il bambino ha fatto fuori dalla scuola, di cui vuol rendere partecipe l’insegnante o qualcosa accaduto tra compagni. Anche in queste situazioni l’insegnante utilizza l’interazione verbale, oltre che per rispondere alle richieste dei bambini, per controllare il loro comportamento e permettere la transizione tra i diversi momenti e le attività che richiedono (ad es. all’interno del bagno, quando lo ritiene necessario, sollecita i bambini a fare presto, a stare attenti, ecc.).

Tornati in sezione, dove in genere si aggiunge anche la seconda insegnante, vengono avviate, sempre su indicazione degli adulti, le attività della giornata, che durano fino alle 11.30 circa, in cui i bambini possono giocare divisi negli angoli, oppure vengono coinvolti nelle attività previste dal progetto. Spesso vengono divisi in due gruppi, uno dei quali si reca all'esterno della sezione, ad esempio in laboratorio o in salone/corridoio.

Le situazioni di gioco e attività libere, similmente a quanto accade durante l'ingresso, sono caratterizzate soprattutto da scambi tra pari, in cui l'insegnante in genere non interviene a meno che non vi siano richieste in tal senso da parte dei bambini o non accadano discussioni, litigi o comportamenti che richiedono una mediazione. In genere i bambini si rivolgono all'insegnante in caso di problemi particolari, per chiedere aiuto in caso di difficoltà, per chiedere il permesso per fare/prendere qualcosa, oppure per mostrare un disegno, una costruzione, ecc. Il gioco libero sembra dunque rappresentare il luogo "protetto" degli scambi tra bambini, in cui questi mediando le loro azioni condivise si confrontano e discutono diversi temi, in particolare ad es. relativi all'amicizia, al rapporto maschi/femmine, a tematiche relative al gioco in sé: paure, ruoli familiari, cosa vuol dire fare una casa, ecc. Si ritrova qui cioè in modo peculiare ed evidente la costruzione di quella che Corsaro (1997) ha definito *"cultura dei pari"*, nella quale, attraverso specifiche *"routine discorsive"*, vengono rielaborate anche le informazioni e i significati appresi nell'interazione con gli adulti a casa e a scuola. Si tratta di spazi in cui l'adulto sembra intervenire raramente se non appunto in caso di evidenti problematiche o richieste dei bambini. È più facile osservare scambi verbali attivati dall'adulto, o che lo coinvolgono, quando i bambini fanno attività, anche libere (ad es. disegno) a tavolino. In questi casi i bambini si rivolgono all'insegnante commentando ciò che stanno facendo o per raccontare qualcosa, soprattutto esperienze o accadimenti avvenuti all'esterno della scuola. A volte ciò provoca piccole sequenze di scambi che possono coinvolgere anche altri bambini, oltre a chi ha introdotto il tema e all'insegnante. Ci sono anche situazioni in cui è quest'ultima a raccontare qualcosa di sé o introdurre argomenti su quello che i bambini stanno facendo, avviando così brevi sequenze discorsive. In generale l'insegnante utilizza anche in questo caso l'intervento verbale perlopiù per controllare la situazione della sezione, contenendo comportamenti ritenuti non idonei o problematici ed assicurandosi che tutti siano adeguatamente impegnati in attività o giochi.

Un'attenzione a parte meritano le situazioni di attività "strutturate", promosse e condotte dall'adulto, in genere connesse con il progetto educativo.

Le "attività" rappresentano delle pratiche tipiche delle scuole dell'infanzia, possono essere molto diverse tra loro e comprendere diverse tipologie di azione e strutturazione, andando a costituire

in molti casi l'aspetto maggiormente "didattico" con cui le insegnanti concretizzano il progetto educativo. Esso si sviluppa infatti generalmente attraverso la proposta di diverse "attività" ed esperienze, che hanno una propria autonomia e caratterizzazione specifica, ma che nascono e si sviluppano a partire da eventi, attività o esperienze precedenti, spesso intrecciate tra loro. In particolare, nei contesti che intendono lavorare "per progetti",[171] lo sviluppo delle diverse attività parte dagli interessi dei bambini, richiedendo la loro attiva partecipazione, e si sviluppa in percorsi in cui le diverse esperienze sono collegate tra loro seguendo appunto ciò che emerge dai bambini stessi, dai loro desideri, dalle loro curiosità e scoperte. Dal punto di vista discorsivo, l'interazione verbale che accompagna le diverse attività e la loro evoluzione, si pone in quella Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1934) che permette ai bambini, riflettendo sull'esperienza grazie al confronto con i pari e agli stimoli "provocatori" dell'insegnante, di apprendere nuove conoscenze ed esercitare abilità cognitive e meta-cognitive, partecipando, con la guida dell'adulto, ad azioni e pratiche condivise (Rogoff, 1990).[172] Ciò che in tali situazioni accade dal punto di vista dell'interazione verbale appare dunque estremamente rilevante e significativo, poiché ciò che in esse è in gioco non è solo la realizzazione dell'attività in sé, verso la quale in effetti la comunicazione è orientata e dal cui obiettivo è determinata, ma, attraverso i modi in cui ciò si concretizza, anche i molteplici aspetti educativo-didattici e dello stare insieme tra adulti insegnanti e bambini a scuola.

Le situazioni connesse con "attività" e "progetti" possono comprendere situazioni e avere caratteristiche differenti. In genere è l'insegnante che avvia il passaggio verso un momento di "attività" designando i bambini coinvolti e rivolgendosi loro per spiegare ciò che andranno o dovranno a fare. Si è osservato spesso, soprattutto nella seconda scuola, che questi momenti sono avviati proponendo ai bambini uno stimolo, come un brano di lettura, la visione di immagini, l'illustrazione di materiali, il richiamo di attività precedenti, attraverso i quali viene in qualche modo introdotto il tema e avviati alcuni scambi verbali su di esso, per poi spiegare ai bambini cosa è previsto fare per l'attività (sono state osservate ad esempio introduzioni sul tema

[171] L'approccio educativo del "Lavorare per Progetti" parte dall'osservazione del gioco e delle attività spontanee dei bambini per proporre stimoli ed esperienze che possano rispondere alle loro curiosità e interessi, sviluppando insieme a loro percorsi che mantengano un filo di senso intrecciando tematiche differenti alle proposte provenienti dai bambini stessi, che sono considerati i protagonisti attivi e partecipi dell'evoluzione e della realizzazione del progetto stesso e dunque partecipano attivamente alla sua realizzazione scegliendo, insieme all'insegnante, le direzioni verso le quali svilupparlo. Ogni progetto, di durata variabile, può essere dunque definito come uno sfondo di riferimento costante che tiene insieme ed integra le varie proposte educative, permettendo di definire un contesto che renda motivanti per i bambini le attività proposte, evitando che la divisione in aree o campi di apprendimento porti a favorire ai bambini attività scollegate tra loro. (Edwards et al. 1993, Caggio, 2004, Caggio et al., 2005)

[172] I riferimenti a questi aspetti non provengono da ricerche specifiche sulla dimensione discorsiva legata alla progettualità, ma dalla documentazione pedagogica, realizzata in particolare nelle Scuole dell'Infanzia di Reggio Emilia, che restituisce tali aspetti (Edwards et al., 1993; Filippini, Vecchi, 1995; AA.VV., 2001)

dei desideri, della città, delle verdure, ecc.). Momenti simili, seppure orientati in senso opposto, sono stati osservati anche al termine dell'attività in sé, quando l'insegnante radunando tutti i bambini coinvolti, ma spesso anche insieme al resto della sezione, descrive quanto fatto, chiedendo in modo più o meno esteso la collaborazione dei bambini e mostrando il prodotto o i prodotti realizzati nel corso dell'attività.

Dal punto di vista discorsivo questi due momenti sono caratterizzati da scambi verbali che costituiscono e costruiscono essi stessi l'attività, i suoi significati e i processi implicati, ma anche nel momento legato al "fare" vi possono essere interazioni verbali. Queste possono avvenire tra bambini, sebbene in questo caso non siano sempre tollerate dall'adulto, quanto piuttosto bloccate o comunque limitate (*"perché quando si lavora si sta in silenzio"*), oppure possono interessare adulti e bambini. Anche in questo caso si è potuto osservare che l'insegnante interviene per lo più per controllare il comportamento dei bambini e garantire l'esecuzione dell'attività. Gli interventi verbali dell'adulto sono orientati più che altro a verificare cosa stanno facendo i bambini, a fare commenti e offrire suggerimenti su come poter portare a termine il "compito" richiesto. Anche i bambini si rivolgono all'adulto per lo più per chiedere conferma di ciò che stanno facendo, o indicazioni su come proseguire e materiali di cui necessitano.

Rispetto a queste situazioni appare interessante richiamare che in letteratura la maggior parte delle ricerche svolte in contesto nazionale sulle interazioni verbali tra adulti e bambini nella scuola dell'infanzia possono essere ricondotte a momenti o situazioni equivalenti o comparabili con quelle delle attività qui descritte. In particolare le ricerche svolte da Pontecorvo e dal suo gruppo sulla "discussione" in classe (Pontecorvo, 1991) fanno riferimento a situazioni di interazione verbale legate a questioni e problemi posti ai bambini precedentemente o in seguito a un'attività condivisa rispetto alla quale sono possibili molteplici soluzioni e punti di vista, così come le ricerche di Lumbelli (1994) e quelle orientate a verificare i comportamenti verbali non direttivi (Mantovani, 1973, 1994), sono realizzate in situazioni di interazione assimilabili ai momenti più propriamente legati alle attività nelle sezioni. Anche studi empirici più isolati, come ad esempio il lavoro di Caronia (1997b) sull'educazione interculturale, o quello di Mortari e Zerbato (2007) sulle "avventure in natura", insieme alle pratiche educative descritte in letteratura, in particolare l'"approccio reggiano" all'educazione, fanno riferimento a pratiche discorsive relative ai momenti connessi con il progetto pedagogico costruito e realizzato con i bambini. Più recentemente un lavoro di Zecca (2012) è specificatamente orientato ai "pensieri del fare" e mostra come i dialoghi che l'insegnante può attivare mentre i bambini sono impegnati in attività, sia liberamente intraprese che scelte dall'insegnante in un approccio

didattico “laboratoriale”, possono rappresentare un luogo interessante di riflessione sull’esperienza concreta e dunque sulle conoscenze e i concetti che accompagnano nel pensiero il fare dei bambini. La possibilità offerta ai bambini di esplicitare pensieri, ricordi e rappresentazioni sull’oggetto del loro “fare”, attivando una riflessione, favorisce la pianificazione delle azioni per il raggiungimento di un obiettivo, orientando la presa di coscienza e la consapevolezza rispetto a ciò che si sta facendo o si intende fare (Zecca, 2012, p.124).

L’insieme di queste ricerche ed esperienze mostra come nell’interazione verbale vengono co-costruiti saperi e significati e come in essa si realizzino e possano essere sostenuti processi riflessivi e meta-riflessivi importanti per i processi di apprendimento e sviluppo dei bambini. Esse evidenziano, come illustrato nella prima parte del presente lavoro, come il modo di utilizzare gli interventi verbali da parte dell’insegnante costruiscano situazioni discorsive da questi molto dipendenti (ad esempio più o meno orientate verso il punto di vista dell’adulto), offrendo ai bambini differenti tipi di esperienze e possibilità di apprendimento, e come alcune strategie verbali possano favorire la partecipazione dei bambini, un confronto tra di punti di vista generativo di nuove idee e prospettive, l’esplicitazione e l’elaborazione del pensiero e della riflessività.[173] Nelle osservazioni realizzate nelle sezioni è stato possibile cogliere la ricchezza di stimoli e opportunità che queste situazioni offrono all’apprendimento e alla crescita dei bambini, ma un uso del linguaggio da parte delle insegnanti che appare poco indirizzato a quanto messo in luce dalle ricerche sul tema, come sarò illustrato in modo esemplificativo nell’analisi dell’evento discorsivo relativo a un’attività sui colori della paura illustrata nella terza parte del capitolo.

Tornando alla giornata scolastica, al termine di attività libere e/o più strutturate, verso le 11.30, ci sono i rituali di preparazione per il pranzo: i bambini vanno in bagno e al rientro si preparano per mangiare radunandosi nell’angolo morbido dove a volte vengono ripercorse le attività della giornata (come descritto in precedenza) o letto un libro[174] in attesa del pranzo.

Verso le 12 viene servito il pranzo. Nella prima sezione osservata le insegnanti mangiano a un tavolo separato dai bambini, quindi dal punto di vista interattivo si tratta di un momento in cui

[173] Cfr. cap.2 del presente lavoro.

[174] Anche la lettura del libro rappresenta una situazione significativa che può dare avvio a interessanti scambi verbali tra bambini ed insegnanti, che possono essere utilizzati, similmente a quanto evidenziato per i momenti di attività, per offrire ai bambini la possibilità di esprimere idee e prospettive su diversi temi e situazioni, discutendole e ragionandovi con altri. Alcune ricerche sono state svolte sulle modalità di lettura da parte dell’adulto e su ciò che diversi stili producono rispetto alla partecipazione dei bambini e all’attivazione di processi di apprendimento. Questo aspetto non è preso in considerazione in modo specifico in questo lavoro, sebbene se ne riconoscano le potenzialità (Cfr. Catarsi, 2004). Esemplificative a riguardo sono le esperienze di Phylosophy for Children che partono proprio dalla lettura di storie e racconti per innescare “dialoghi filosofici” con i bambini (cfr. Santi, 2005).

sono privilegiati gli scambi tra pari. Le insegnanti si rivolgono ai bambini solo se ci sono problemi particolari, per regolare il loro comportamento o su loro esplicita richiesta.

Nella seconda sezione le insegnanti mangiano ai tavoli con i bambini e questo modifica la situazione interattiva, che vede coinvolte negli scambi anche gli adulti. In questo caso le possibilità discorsive sono variegate e si realizzano in modi diversificati, spesso i bambini parlano tra loro, a volte si rivolgono all'insegnante per chiedere qualcosa, ma anche per raccontare qualche episodio accaduto fuori dalla scuola. L'insegnante stessa assume comportamenti piuttosto vari. Oltre a controllare, come accade nel resto delle situazioni, il comportamento dei bambini intervenendo in caso di necessità per garantire il buon andamento del pasto, l'insegnante interagisce con i bambini anche su altri piani, legati all'esperienza soggettiva, a volte semplicemente ascolta quello che i bambini dicono tra loro, a volte interviene in un argomento sviluppato dai bambini, altre volte ancora è lei stessa ad introdurre un argomento di scambio, raccontando ad esempio per prima qualcosa o facendo qualche domanda. In qualche caso, grazie al ruolo di regia attivato dall'insegnante, si avviano scambi che coinvolgono tutto il gruppo di bambini seduti al tavolo.

Anche il momento del pranzo è stato oggetto di attenzione da parte di alcune ricerche empiriche, svolte per lo più in contesti anglofoni, orientate in particolare a sondare la valenza discorsiva di tali situazioni ai fini dell'apprendimento di capacità linguistiche e narrative dei bambini. Tali ricerche (Cote, 2001, Gest, Holland-Coviello, 2006, Bardley, Reinking, 2011) evidenziano come la situazione interattiva del pasto possa offrire opportunità interessanti rispetto alla conversazione tra adulto e bambini, contenendo un grande potenziale per sostenere lo sviluppo sociale e linguistico di questi ultimi, essendo una situazione in cui le insegnanti, essendo sedute insieme a pochi bambini, avendo relativamente poche distrazioni e non avendo altri obiettivi educativi, condividendo un momento piacevole, hanno la possibilità di sentire ed ascoltare ciascun bambino, fare domande e proporre temi di interesse, avviando discussioni e narrazioni con i bambini su eventi passati e futuri, assicurandosi che chi è interessato al tema abbia una chance per intervenire (Cote, 2001). Le ricerche evidenziano infatti che il momento del pasto rappresenta, rispetto ad altre situazioni quali la lettura del libro e il gioco libero, un contesto naturale per scambi conversazionali che impiegano l'uso di un linguaggio decontestualizzato (*de-contextualized talk*), relativo cioè a oggetti, esperienze, situazioni non presenti, riferite al passato o al futuro, divenendo un contesto utile per iniziare ad utilizzare abilità conversazionali e narrative anche con i bambini più piccoli, accrescendo le loro abilità in tale direzione e il loro vocabolario, insieme ad abilità sociali (Gest et. al. 2006, Cote, 2001).

Tuttavia *"bisogna ricordare che non è l'attività o la presenza dell'adulto in sé che ha come effetto la discussione dei bambini su eventi decontestualizzati. Piuttosto, ciò che è necessario è la presenza di un adulto che valorizzi e incoraggi le discussioni dei bambini"* (Cote, 2001, p.). In una ricerca formativa avviata per migliorare le interazioni linguistiche tra adulti e bambini in una sezione di scuola dell'infanzia americana, recentemente realizzata da Bardley e Reinking (2011), emerge ad esempio come l'insegnante e la sua collaboratrice non solo non incoraggino la conversazione tra adulti e bambini e tra pari durante i momenti del pasto (colazione e pranzo), ma come richiamino i bambini al silenzio, stimolandoli a mangiare. I ricercatori sottolineano così che le credenze delle insegnanti, la loro preoccupazione per il benessere dei bambini, insieme alle regole e alle aspettative legate al momento del pasto influenzano le interazioni, limitando le opportunità che questa situazione offre per coinvolgere i bambini in "conversazioni arricchenti" ("*enriching conversations*", Bradley, Reinking, 2011, p.386-387). L'orientamento verso l'apprendimento di competenze linguistiche e comunicative mediate dal discorso emerge in questo caso come direzione principale verso cui si sono svolte le ricerche, evidenziando ancora una volta la "preoccupazione americana" in questa direzione. Nei contesti osservati per la ricerca, non si è rilevata una tale preoccupazione, come emerge anche dalle parole delle insegnanti nelle interviste e come è sembrato emergere dalle osservazioni che non mostrano espliciti e costanti interventi verbali in tale direzione, quanto scambi piuttosto brevi e poco sostenuti dall'intervento delle insegnanti, sebbene vi siano alcune occasioni di interazione verbale in cui queste si impegnano per coinvolgere i bambini in scambi condivisi.

Coerentemente con il significato "conviviale" che il pasto assume nella cultura italiana, il clima osservato in sezione sembra rappresentativo di una situazione in cui prevalgono scambi informali e argomenti "leggeri", in cui è lasciato spazio ai bambini, entro certi limiti, di conversare liberamente tra loro e con le insegnanti. Il valore del pranzo dal punto di vista discorsivo è stato evidenziato, anche in contesto italiano, in prevalenza rispetto all'ambito familiare, evidenziando le implicazioni che il parlare a tavola ha anche per i bambini più piccoli e che dunque potrebbe essere riscontrato anche in ambito scolare, segnalando comunque l'importanza che il parlare venga agito, anche in queste situazioni, con consapevolezza rispetto alle sue implicazioni.[175]

[175] In Italia sono state condotte diverse ricerche, che si sono protratte per oltre 10 anni, che hanno preso in considerazione il momento della cena in 23 famiglie italiane composte da entrambi i genitori, un figlio di età compresa tra i 3 e i 7 anni e almeno un fratello o sorella di età maggiore (i risultati complessivi sono riportati in Pontecorvo, Arcidiacono, 2007). Tali ricerche hanno messo in luce come il discorso a tavola sia occasione di costruzione delle identità dei parlanti, evidenziando l'importanza dell'interazione conversazionale per la partecipazione dei più giovani alla cultura e per la socializzazione di tutti i partecipanti. Nell'intreccio tra ruoli familiari e ruoli conversazionali viene

Proseguendo nella descrizione della giornata si può osservare che al termine del pranzo in entrambe le scuole per i bambini medi e grandi c'è un momento di gioco libero in corridoio o in cortile fino alle 14.00, o talvolta anche più tardi, mentre i piccoli si recano a fare un sonnellino. Il gioco libero è nuovamente caratterizzato quasi esclusivamente da interazioni tra pari, anche gli interventi di controllo del comportamento delle insegnanti sono in questo momento della giornata minori e si limitano a situazioni particolarmente difficili. Il contesto più allargato rispetto alla sezione non sembra sostenere la possibilità di scambi individualizzati tra adulti e bambini, e sono più rare le occasioni in cui sia i primi che i secondi avviano conversazioni reciproche.

Nel corso del pomeriggio, fino alle 15.30, le attività possono variare e comprendono sia occasioni di gioco libero che attività più strutturate, ma anche lettura di libri in gruppo (soprattutto nella prima scuola ciò avveniva quotidianamente). Le modalità interattive sono dunque simili a quelle che caratterizzano la parte centrale della mattina. A volte la lettura del libro può inoltre rappresentare un'occasione per scambi verbali tra adulti e bambini su tematiche emerse dalla lettura stessa.

Verso le 15.30 tutti i bambini, anche i più piccoli ormai rientrati in sezione, si siedono nuovamente sul tappeto o ai tavoli in attesa dell'arrivo dei genitori, in genere cantando delle canzoncine, facendo piccoli giochi (es. telefono senza fili) o leggendo.

Alle 16.00 i bambini che sono ancora a scuola vengono accompagnati nelle sezioni dove vengono riuniti i bambini che frequentano il doposcuola. Ha così fine la giornata scolastica.

Come si può osservare dalle descrizioni proposte, questa articolata e ricca ritualità giornaliera, che si ripete più o meno sempre uguale, è caratterizzata verbalmente da molteplici occasioni di scambio o, per meglio dire, è da questi stessi scambi realizzata, nel senso che i passaggi, le transizioni tra le diverse situazioni, sono marcate discorsivamente, per lo più da segnali

---

sottolineata la complessità degli scambi intra-familiari e le capacità interattive dei singoli componenti. Ciascuno partecipa alla co-costruzione della conversazione che diviene una "palestra" per esercitare le proprie abilità di interazione verbale (in particolare per i bambini più piccoli), in particolare in relazione alla narrazione e co-narrazione di eventi in cui la "realtà viene continuamente raccontata, ricostruita e ridefinita attraverso gli scambi conversazionali dei membri della famiglia e in virtù delle storie che essi si comunicano" (p.XVII). Ciò permette inoltre la condivisione di dell'espressione di stati d'animo, reazione emotive e storie familiari. Le ricerche analizzano le "posizioni" che i diversi soggetti assumono nel corso delle conversazioni a tavola in riferimento alla messa in questione dei partecipanti e alla produzione di argomenti persuasivi. Bambini e genitori producono discussioni intorno a temi e problemi che li inducono a mettere in campo strategie conversazionali, giustificazioni e argomentazioni per rendere conto delle proprie azioni. Diverse modalità interattive permettono l'acquisizione dei ruoli assegnati dalla famiglia, permettendo ai bambini di inserirsi in maniera pertinente nel discorso familiare permettendo la realizzazione di un "apprendimento reciproco" da parte di tutti i componenti. Le ricerche evidenziano anche come nel contesto italiano emergano due temi specifici relativi al processo di socializzazione morale che avviene durante le conversazioni in relazione a valori, norme e regole sociali generali; e all'educazione al gusto e alla pratica del mangiare intesi come occasioni di piacere piuttosto che semplici necessità.

dell'insegnante, e ciascuna situazione che in tal modo si realizza è caratterizzata discorsivamente da specifiche caratteristiche mutualmente riconosciute, costruite e rispettate dai partecipanti. Le insegnanti adottano nelle diverse situazioni comportamenti verbali differenti che sollecitano comportamenti reciproci nei bambini. Questi ultimi sembrano riconoscere le differenti "cornici" entro cui si muovono, adottando comportamenti e strategie ad esse adeguate. Sanno quando è richiesto il silenzio, quando è possibile parlare coi pari, quando è possibile rivolgersi all'insegnante per raccontarle qualcosa, quando è necessario alzare la mano. Seguono tali regole e le apprendono nell'interazione stessa, sebbene naturalmente siano presenti trasgressioni.

La complessità e la varietà dell'ambiente discorsivo si esprimono nella presenza di occasioni di interazione diversamente caratterizzate rispetto a molteplici livelli.

In primo luogo rispetto agli interlocutori: interazioni tra pari, tra adulti e bambini, e tra adulti che a loro volta possono essere attivate dall'una o dall'altra parte, a seconda della situazione.

Rispetto agli scambi adulti/bambini si trovano poi situazioni di scambio diadiche o a piccolissimo gruppo, a piccolo gruppo, o grande gruppo, fino a comprendere tutta la sezione. Questo aspetto appare particolarmente significato in ordine alle possibilità discorsive offerte ai bambini, che sono naturalmente molto diverse quando il loro interlocutore è solo l'insegnante o sono presenti i pari, soprattutto quando vi è l'intero gruppo. Dalle osservazioni sembra emergere che gli scambi diadici e di piccolissimo gruppo sono caratteristici per lo più dei momenti "liberi" e vengono lasciati alla spontaneità delle situazioni, più che attivamente cercati e progettati dalle insegnanti. Mentre interazioni allargate al grande gruppo sono caratteristiche delle situazioni più strutturate, in particolare della conversazione del mattino, e vedono l'insegnante assumere un ruolo di "avvio", "regia" e "controllo" più attivo. Così come un ruolo simile è esercitato nelle situazioni di gruppo meno numeroso, come quelle connesse con attività e progetti, in cui a livello interattivo appare maggiore la "dipendenza" dei bambini dalle indicazioni e interventi orientativi dell'insegnante.

Questi aspetti permettono di richiamare un'ulteriore differenza, che emergerà anche nelle interviste, tra situazioni di interazione definibili come più "spontanee", tipiche dei momenti liberi (come il gioco e l'ingresso) e semi-liberi (come le routine, ad es. il pasto, e i momenti di transizione) e situazioni più strutturate, intenzionalmente promosse e guidate dall'insegnante, come la conversazione su tappeto della mattina, i momenti legati all'attività, la lettura di libri. Le prime sono maggiormente caratterizzate da scambi tra pari e comprendono una dimensione di interazione con l'insegnante legata alla spontaneità, all'informalità, intimità, vicinanza. In queste situazioni è più facile osservare interazioni tra bambini, mentre l'insegnante sembra assumere

un ruolo più "passivo" di ascolto e di risposta alle loro sollecitazioni, sebbene non manchino occasioni in cui sono per primi gli adulti a raccontare qualcosa o fare qualche domanda, soprattutto in situazioni più tranquille, quando i bambini sono divisi in sottogruppi e radunati intorno a un tavolo (ad esempio mentre disegnano, ma anche, nella seconda scuola, al momento del pranzo). In questi momenti i bambini parlano tra loro, ma si rivolgono anche alle insegnanti per segnalare problemi o litigi, riferire qualcosa fatto dai compagni, chiedere il loro intervento in caso di conflitto/dispute, oppure aiuto se non riescono a fare qualcosa (allacciarsi il vestito, tagliare o pinzare dei fogli, ecc.), fanno richieste di materiali o permessi per fare qualcosa (andare in bagno, disegnare, entrare in casetta, ecc.), oppure raccontano o mostrano qualcosa di sé all'insegnante, soprattutto, da quanto osservato, esperienze o accadimenti avvenuti fuori da scuola e oggetti portati da casa. Infine, spesso si rivolgono all'insegnante per mostrare un lavoro fatto (un disegno, una costruzione, ecc), sia che si tratti di consegne date dall'insegnante che di attività libere, per chiedere conferma dell'esattezza o aiuto nella sua realizzazione.

In generale si tratta di situazioni in cui gli scambi non sono legati a uno specifico contenuto o finalità, ma possono riguardare diversi aspetti e avere molteplici scopi. Si potrebbe dire, come diranno le stesse insegnanti nelle interviste, che si tratta di interazioni "libere" e "spontanee", non direttamente controllate e pensate dall'adulto, come invece accade nei momenti più strutturati, caratterizzati in genere da interazioni di gruppo, ma nei quali comunque possono sempre presentarsi scambi di questo tipo.

Ci sono infatti alcune situazioni caratterizzate in modo specifico da interazioni tra i bambini e l'insegnante in cui è quest'ultima a condurre e organizzare direttamente gli scambi, orientandoli a specifici obiettivi. Come avviene la mattina, quando tutti i bambini vengono radunati sul tappeto ed è l'insegnante a guidare interazioni e attività, oppure quando questa introduce a piccoli gruppi di bambini l'attività che dovranno fare, la percorre una volta finita o promuove scambi su temi e questioni ad essa connessi (ad es. sulla paura, sulle ombre, ecc.). Altre occasioni simili sono date dalla lettura di libri in gruppo (con tutta la sezione o gruppi più ristretti) dopo o durante la quale vengono promossi alcuni scambi come richieste di pareri, commenti, ricostruzione di quanto letto.

In generale oltre che per condurre queste attività le insegnanti si rivolgono ai bambini dando avvio loro stesse agli scambi per segnalare e permettere il susseguirsi dei diversi momenti ("*mette in ordine che adesso si va in bagno*", "*fate la fila*", "*sediamoci sul tappeto*", ecc.), per ricordare le regole ("*tenete la voce bassa*", "*in casetta si sta al massimo in 4 per volta*", ecc.), risolvere dispute e conflitti o evidenziare comportamenti da non fare ("*non si lanciano i giochi*",

"*non si prendono i pennarelli senza permesso*") o al contrario molto positivi ("*bravissima M. che sta riordinando*", "*bene L., sistema bene*", "*che brava, come mi hai aiutato bene*", ecc.). In alcune occasioni si rivolgono ai bambini, in grande gruppo, a singoli o piccoli gruppi per raccontare qualcosa che è accaduto a loro stesse o a qualche bambino ("*sapete ieri il mio gatto…*", "*oggi S.. è andata a fare la vaccinazione*", "*M. è stanco, ieri è andato a correre…*"). Esercitano dunque, attraverso il loro comportamento verbale, un controllo sulla situazione permettendo lo svolgersi della giornata nel passaggio tra i suoi vari momenti, determinando in tal modo le possibilità discorsive che la caratterizzano. In questo i bambini non hanno un ruolo passivo, ma collaborano all'evoluzione delle diverse situazioni, mostrando competenza nel riconoscerle e uno spirito spesso partecipativo e propositivo.

Tornando alle insegnanti, queste, nei momenti in cui non sono impegnate a "controllare" e "dirigere" le situazioni hanno per lo più un comportamento verbale che si potrebbe definire "reattivo", che viene attivato in risposta alle diverse richieste dei bambini prima descritte e ai loro racconti, rispetto ai quali in generale appaiono molto attente e disponibili, sempre orientate, in qualche modo, a offrire ascolto e risposte.

L'articolazione della giornata e la differente caratterizzazione verbale dei diversi momenti che la compongono rappresentano un aspetto significativo dal punto di vista discorsivo poiché permettono di mettere in luce alcuni elementi che possono essere "sfruttati" dalle insegnanti dal punto di vista educativo. Momenti in cui sono possibili e privilegiati scambi tra pari, tra insegnante e singoli bambini, oppure tra insegnante e piccoli o piccolissimi gruppi, piuttosto che momenti che coinvolgono tutta la classe, hanno un valore differente dal punto di vista educativo e didattico poiché permettono la realizzazione di scambi più o meno formalizzati e controllati dall'adulto o dai bambini. In questi diversi momenti le insegnanti possono consapevolmente attivare comportamenti verbali volti a valorizzare tali molteplici differenze, permettendo ai bambini di fare plurime esperienze di interazione, più o meno allargate, più o meno controllate dall'adulto, indirizzate a valorizzare e potenziare diversi aspetti: le competenze linguistiche e comunicative (queste ultime diverse in situazioni differenti), le capacità narrative e descrittive, quelle riflessive e meta-riflessive, quelle relazionali e sociali, quelle cognitive e culturali, ecc. Si tratta di aspetti sempre contemporaneamente in gioco, ma in gradi e modalità diversificate che andrebbero riconosciute e valorizzate. Situazioni di scambio diadico possono essere utilizzate per favorire la relazione, l'espressione, la narrazione, in modi differenti da quanto può accadere con il grande gruppo, quando invece può essere valorizzata la dimensione sociale e l'acquisizione di specifiche regole e capacità comunicative. Occasioni di interazione di piccolo gruppo possono

invece essere valorizzate in direzione dello scambio e del confronto tra pari, della riflessione e del ragionamento condivisi.

Riconoscere e delineare le caratteristiche delle differenti situazioni può così rappresentare un primo passo per agirvi in modi consapevoli.

Nel prossimo paragrafo verranno descritti in maggiore dettaglio i comportamenti verbali realizzati dagli adulti in riferimento ad alcune situazioni e dimensioni del parlare emerse come particolarmente significative dal punto di vista educativo.

4.2.2 Riflessioni sui comportamenti verbali delle insegnanti

Le osservazioni, come abbiamo appena illustrato, hanno permesso di rilevare che la dimensione discorsiva che caratterizza in generale la giornata scolastica è articolata su una molteplicità di scambi piuttosto frequenti, diversamente articolati, in cui i bambini hanno diverse occasioni per potersi esprimere e prendere parte a scambi discorsivi con i pari e con gli adulti.

Dalle osservazioni emerge chiaramente che le possibilità discorsive offerte ai bambini dipendono in larga parte dai comportamenti delle insegnanti, anche laddove sia loro lasciato ampio spazio di partecipazione e di iniziativa. È chiaro come siano gli adulti a controllare e orientare la giornata scolastica e le sue caratteristiche e regole, anche dal punto di vista discorsivo, sebbene ciò sia possibile grazie alla collaborazione dei bambini che co-costruiscono i ruoli delle insegnanti e che, con le loro iniziative, hanno un certo potere nell'influenzarne l'andamento, come del resto mostrato dalle ricerche sull'interazione verbale in classe (Fele, Paoletti, 2003).

Le osservazioni preliminari hanno permesso di cogliere alcuni orientamenti nei loro comportamenti verbali che sembrano evidenziare, da un lato, il loro desiderio di prestare attenzione e coinvolgere i bambini, instaurando con loro scambi significativi e sollecitandone la partecipazione e, dall'altro, una limitata consapevolezza circa le potenzialità educative e gli effetti dei loro comportamenti verbali e delle opportunità in tal modo offerte ai bambini stessi.

Le sezioni osservate sono caratterizzate da un clima positivo, in cui è incoraggiata la libertà di espressione e la valorizzazione dei contributi di tutti i bambini. Ciò che questi dicono e le loro iniziative ricevono nella maggior parte dei casi accoglienza e risposta. I bambini sembrano sentirsi liberi di esprimersi e di rivolgersi ai pari e agli adulti, sebbene non manchino bambini piuttosto riservati che intrattengono un numero minore di scambi.

Il comportamento verbale delle insegnanti sembra dunque realizzare una situazione vissuta positivamente dai bambini, in cui questi hanno la possibilità di sentirsi riconosciuti e di partecipare a diverse esperienze e attività, sia nelle interazioni con i pari che con gli adulti.

Le insegnanti, attraverso l'uso che fanno del verbale, sembrano orientate in modo particolare a offrire attenzione, ascolto e accoglienza verso ciascun bambino e le sue esigenze, disponibili, per quanto possibile, a offrire uno spazio di espressione e di ascolto, ogni qual volta i bambini si rivolgono a loro, mostrandosi pronte a cogliere i loro interventi e a rispondervi, sebbene non sempre riescano a favorire l'approfondimento dei temi e delle narrazioni avviate. Spesso, di fronte a domande o racconti dei bambini, realizzati soprattutto nei momenti "liberi" e di routine, offrono attenzione ai bambini dando loro una risposta o un feed-back, ma tendono a non ampliare il racconto con ulteriori domande che offrirebbero ai bambini la possibilità di sperimentarsi e ampliare abilità linguistiche e narrative insieme a quelle della riflessività, a meno che non siano argomenti particolarmente sensibili (es. morte del cane). L'impressione, che sarà poi confermata anche nelle interviste, è che vi sia una grande preoccupazione per l'ascolto, per l'offerta di uno spazio di espressione e di attenzione, il tentativo di costruire con i bambini e tra bambini relazioni positive, rispettose, accoglienti, in cui ciascuno si possa riconoscere e sentirsi a proprio agio, sicuro di poter contare sull'adulto e di far parte di un gruppo che condivide esperienze ed idee.

Questo viene veicolato da comportamenti verbali che offrono attenzione ai bambini, non solo tramite l'ascolto, ma anche con qualche domanda e commento, che veicolano significati di attenzione e rispetto verso tutti e sono spesso indirizzati, nelle situazioni di gruppo, alla condivisione tra tutti i bambini della sezione ("*sentite cosa ha detto…*", "*anche a voi capita di…*", "*ieri M. è andato a una festa di compleanno, voi cosa avete fatto?*").

Meno presente, nelle situazioni libere e di routine, appare un comportamento verbale attivo e verso i bambini, che parte volontariamente dall'insegnante per avviare occasioni di interazione verbale approfondite con i bambini. Non sembra essere una preoccupazione delle insegnanti quella di offrire ai bambini occasioni di scambio verbale che possano dare loro la possibilità di esprimersi esercitando ed ampliando competenze comunicative, narrative e linguistiche in situazioni facilitanti come la diade insegnante-bambino o il gruppo molto piccolo. Allo stesso modo non sembra costituire un orizzonte di senso significativo quello di utilizzare domande e commenti rivolti ai bambini per innescare processi riflessivi e meta-riflessivi sul fare, sulle attività e le esperienze in cui questi sono impegnati (sia quelle più libere che quelle strutturate dall'adulto).

Sembra che spesso le insegnanti utilizzino il linguaggio in modo piuttosto spontaneo e casuale, poco mirato e orientato dal punto di vista educativo e dell'apprendimento, soprattutto in relazione ai contenuti e alla costruzione di significati. Sembra che non si rendano

completamente conto di tutto ciò che fanno parlando e contemporaneamente di tutto quello che potrebbero fare. Emerge un orientamento e un'attenzione verso la dimensione relazionale, personale e sociale, che rappresentano naturalmente aree importanti e imprescindibili dell'azione e dei compiti educativi, ma che paiono lasciare sullo sfondo o agire poco consapevolmente gli aspetti più legati alla dimensione cognitiva, del pensiero riflessivo e meta-riflessivo, dell'apprendimento e della co-costruzione di significati, saperi, ruoli, anche nei momenti strutturati maggiormente orientati verso contenuti didattici. Si tratta di aspetti che rappresentano invece qualcosa di costitutivo per i contesti definiti di sviluppo, di apprendimento e di crescita quali sono le scuole dell'infanzia e che comunque, sebbene in modi che magari non rispecchiano le indicazioni facilitanti indicate dalle prospettive socio-costruttiviste, attive e partecipative qui prese in considerazione, comunque si realizzano anche a prescindere dall'intenzionalità delle insegnanti.

Sono diverse le occasioni in cui emergono dai bambini temi e argomenti significativi che potrebbero rappresentare occasioni di scambio significative, ad esempio sulle paure, l'amicizia, la differenza tra maschi e femmine, l'uso di parolacce, le diversità, ecc. e diverse volte queste questi temi vengono presi in considerazione e fatti oggetto di scambio con i bambini. L'impressione è però che siano superati velocemente, così come altre volte, forse inevitabilmente considerato l'alto numero di stimoli che possono arrivare in questa direzione, vengono ignorati senza che possano avere uno spazio di approfondimento e confronto.

Nonostante questo, stando in sezione è possibile scorgere negli scambi tra pari e in quelli tra questi e le insegnanti una serie di temi e questioni significative che ritornano, una "cultura" condivisa, evidentemente costruita in queste stesse interazioni, che dall'esterno paiono "frammentate". Ci sono tematiche e questioni che ritornano ricorsivamente, nelle attività più strutturate come nei momenti liberi, che intrecciano i discorsi tra i bambini e quelli tra i bambini e gli adulti, che segnalano la presenza di un senso, almeno parzialmente, condiviso e co-costruito dello stare insieme. Nella prima sezione, ad esempio, tematiche come il Giappone e l'India, il maschile e il femminile, il grande e il piccolo, l'amicizia e il passaggio alle elementari, spesso erano oggetto di scambio tra i bambini o con l'adulto e oggetto di gioco nelle attività libere. Si tratta di alcuni temi rispetto ai quali nelle interazioni vengono costruiti significati e sensi a prescindere dalla consapevolezza che ne hanno le insegnanti e dalle modalità interattive con cui vengono veicolati.

La molteplicità degli accadimenti e delle interazioni che si realizzano nel contesto rendono probabilmente difficile per le insegnanti, come loro stesse indicheranno nelle interviste, prestare

attenzione e dare spazio a tutte le tematiche e le questioni che emergono, così come sembrerebbe spesso esserci un'attenzione verso un certo obiettivo educativo/didattico da raggiungere, che fa si che interventi o tematiche divergenti non vengano prese in considerazione.

Sono inoltre state osservate situazioni in cui l'uso degli interventi verbali, anche brevi e non approfonditi, sembrava essere poco consapevole di quanto questi potessero veicolare dal punto di vista del contenuto, dei significati e del senso attribuiti all'esperienza.

Esemplificative a riguardo sono le parole di un'insegnante che in una situazione di disegno libero intorno a un tavolo, parlando con alcuni bambini (tra i quali uno con genitori giapponesi) dei cellulari, racconta che in Giappone ce ne sono di molto belli ed avanzati perché *"i giapponesi sono avanti, non sono mica del Terzo Mondo"*. Esprime così apprezzamento per la cultura Giapponese veicolando un'immagine negativa di Terzo Mondo, avendo accanto bambini di provenienza culturale differente che, sebbene magari potessero non comprendere il significato di Terzo Mondo (e per altro non provenire dai Paesi considerati tali) hanno assistito e preso parte, seppure indirettamente, alla costruzione positiva di una cultura a discapito di altre, percependo il senso dell'esistenza di culture e paesi migliori.

L'insegnante, probabilmente per una passione personale verso la cultura e il mondo nipponico, spesso evidenzia e sottolinea positivamente elementi "tipici" del Giappone, chiedendo al bambino informazioni in merito, ad esempio sul cibo e la lingua, probabilmente senza rendersi conto di realizzare da un lato la valorizzazione della diversità rappresentata per lei da quel bambino, ma dall'altro la svalutazione di altre differenze presenti in sezione. Interessante pare notare che durante un incontro con l'insegnante questa mette in evidenza che T., il bambino con i genitori giapponesi:

> *" è uno dei pochi bambini non italiani che porta con orgoglio e sicurezza la sua diversità, tra virgolette, no, perché lui parla giapponese come vedi, quando chiedo delle cose lui risponde, sì fa così, si fa cosà, poi ha molto humour […]perché è importante T., è un bambino abbastanza significativo del gruppo dei maschi e ha una diversità, non lo dico con giudizio mio personale, ma i bambini tipo il fratellino della S. (egiziano) sicuramente non è portatore di una cultura così sicura come quella di… perché è islamico, è più mite, non osano parlare in arabo, non osano, mentre T.[…] Anche T. è culturalmente diverso, solo che T. è quella cultura che comunque è ricca, che porta ricchezza e benessere e si vede e viene fuori continuamente, il bimbo islamico no, mediamente non porta … per cui c'è una sorta di diffidenza, o di non mi interessa, di snobismo, T. invece[…]A volte diciamo anche di India, con S. (egiziana) è difficile valorizzare perché è muta, non parla, per cui non racconta, non porta elementi di cultura altra, l'altra S. sì, invece, canta canzoni di India solo che sfinisce, nel senso che se dai retta a lei non finisce più, poi ogni tanto ha dei flash sulla sua storia, solo che lì c'è un po' un dramma (era in orfanotrofio) per cui … […]non è tutto così divertente e bello come per T., sono cose più delicatine."*

Le parole utilizzate dall'insegnante per giustificare il valore che T. e la sua cultura hanno per il gruppo dei bambini riflettono il modo in cui l'insegnante stessa li pensa e li agisce verbalmente in sezione, veicolandone i significati. T. è secondo l'insegnante "portatore di una cultura sicura, ricca, che porta ricchezza e benessere" ed è quindi vissuto positivamente e dunque apprezzato dai compagni, mentre altri bambini, come S. (egiziana) o S. (indiana) "portatori" di altre differenze, non così "sicure e ricche" sono vissuti un po' ai margini, con "diffidenza, snobismo" perché non portano elementi di culture altre valorizzabili.

L'insegnante non si rende conto che il suo stesso modo di interpretare la situazione viene veicolato verbalmente nelle interazioni e contribuisce a costruire questa stessa interpretazione e in qualche modo a trasmetterla anche ai bambini. Non si tratta di negare le differenze, che indubbiamente esistono, ma di essere consapevoli che anche il modo in cui l'adulto ne parla le costruisce, e veicola nei bambini significati più o meno espliciti che vengono acquisiti e riprodotti, anche dagli stessi "portatori di diversità".

Come questa situazione, che rappresenta un esempio emblematico, ve ne sono molte altre che accadono quotidianamente in classe, ogni giorno, in ogni interazione, poiché il comportamento verbale dell'adulto, insieme certamente a quello dei bambini, veicola una molteplicità molto complessa di significati legati all'esperienza e ai soggetti che la costruiscono, ai loro ruoli, a ciò che è considerato significativo e dunque viene valorizzato e a ciò che viene ignorato e dunque in qualche modo svalutato e costruito come poco importante.

Si tratta di aspetti riguardo ai quali le insegnanti non possono naturalmente raggiungere un controllo totale, che possa permettere di agire su tutte le situazioni e a tutti i livelli, ma rispetto ai quali sembrerebbe opportuno attivare processi di maggiore consapevolezza, perché non siano totalmente lasciati all'istintività delle situazioni e dei significati loro attribuiti "ingenuamente" e inconsapevolmente dalle insegnanti.

Un'attenzione specifica meritano le occasioni di interazione più strutturate che si sono potute osservare nelle sezioni, intenzionalmente attivate e guidate dalle insegnanti con gruppi di bambini, come la conversazione, che avviene al mattino nell'angolo morbido, insieme a tutti i bambini e le situazioni di scambio verbale in gruppi più piccoli connesse con le attività e i progetti.

La "conversazione del mattino", tra l'altro riconosciuta da tutte le insegnanti come occasione di scambio verbale con i bambini, sembra caratterizzata, come le insegnanti sottolineeranno nelle interviste, dalla valorizzazione della dimensione sociale, dello stare insieme e creare un gruppo, più che dall'attenzione verso i contenuti e i significati che vi vengono affrontati. Sembra che il

tentativo delle insegnanti sia quello di coinvolgere i bambini e di offrire loro l'occasione di esprimere il loro pensiero e di argomentarlo, condividendolo con altri, ma che la strutturazione dell'interazione non permetta la piena realizzazione di queste dimensioni. La preoccupazione delle insegnanti sembra essere orientata verso la condivisione di opinioni ed esperienze, ma sempre mediata dall'insegnante e indirizzata all'espressione e all'ascolto più che allo scambio e al confronto.

Lo stile di interazione che si è osservato in questa circostanza è per lo più caratterizzato dall'alternanza dei turni insegnante-bambino (spesso seguita anche dal riscontro dell'insegnante alla riposta del bambino) e dunque dalla centralità dell'adulto, che è l'interlocutore principale degli interventi dei bambini. Questi, in genere, non parlano tra loro (se non come azione "sovversiva") e non sono sollecitati a farlo da parte dell'insegnante. Quest'ultima controlla (in alcuni casi in modo piuttosto rigido) i turni e la successione degli interventi dei bambini, garantendone e regolandone la partecipazione. Si tratta di un aspetto piuttosto complesso, considerato l'elevato numero di bambini che, si ricorda, può arrivare a 26, e che viene agito in modi differenti. Spesso i bambini sono invitati a pensare alla risposta a una domanda e poi vengono chiamati per nome a rotazione in un ordine scelto dall'insegnate. Quando la domanda è posta al gruppo l'insegnate in genere chiama i bambini che danno la risposta corretta, risponde con un no a chi dà la risposta sbagliata oppure riprende la risposta sbagliata in modo interrogativo. Altre volte viene utilizzata la regola dell'alzata di mano. Le domande poste dall'insegnante sono in genere domande chiuse e molte volte le insegnati usano il metodo delle "imbeccate", suggeriscono cioè le iniziali della risposta che si attendono. Nell'adottare queste strategie chiedono ai bambini di pensare con la loro testa e di esprimere il loro pensiero, ma spesso i bambini si copiano e le insegnanti sottolineano come negativo questo atteggiamento esplicitandolo al gruppo.

In generale, dunque, questi momenti di interazione sono caratterizzati da scambi insegnante-bambino, mentre gli altri ascoltano e quando intervengono lo fanno rivolgendosi all'insegnante. Sembra che le insegnanti non siano consapevoli e dunque non utilizzino e stimolino la conversazione e lo scambio tra bambini come occasione educativa importante e significativa. Le insegnanti sono apparse impegnate a sollecitare e garantire a tutti la possibilità di intervento, mostrando preoccupazione e attenzione verso chi non interviene, ma non sono sembrate orientate a costruire e incoraggiare un reale confronto e uno scambio tra i bambini, che accade invece sullo sfondo, come comportamento sovversivo rispetto agli scambi controllati dall'insegnante e dunque spesso ripreso come da non fare.

Solo una delle insegnanti della prima sezione osservata utilizza spesso comportamenti verbali volti a favorire il confronto, come la ripetizione dei contributi dei bambini e l'invito ad ascoltare un contributo ed esprimere la propria opinione (*"Secondo T. si fa così, M. dice il contrario, cosa ne pensate?"* oppure *"Tu dici questo, prova però ad ascoltare cosa dice T."*). Si è potuto osservare che entrambe le insegnanti di questa sezione utilizzano spesso la ripetizione degli interventi dei bambini, offrendo loro un feed-back senza esprimere giudizi e valutare quanto detto, sebbene sembrino non utilizzarla per favorire la partecipazione e la "discussione".

È interessante notare inoltre che spesso, soprattutto le insegnanti della seconda sezione, non si preoccupano di correggere o problematizzare risposte "oggettivamente sbagliate" dei bambini, poiché, come esplicitano in uno scambio informale, accettano qualsiasi cosa dicano i bambini in quanto espressione del loro punto di vista.

Del resto l'orientamento del comportamento verbale delle insegnati appare in generale poco indirizzato verso la dimensione discorsiva connessa con le possibilità di apprendimento dei bambini, il confronto e lo scambio attorno a tematiche significative, il sostegno e lo sviluppo del pensiero e della riflessività. Sono state osservate diverse situazioni interessanti da questo punto di vista, ma poco agite in tali direzioni dalle insegnanti, con scambi poco approfonditi, in alcuni casi piuttosto brevi (soprattutto nella prima scuola osservata) e poco indirizzati verso la costruzione di apprendimenti, la riflessione, il confronto.

Questi aspetti sono stati osservati anche in relazione ai momenti di scambio verbale promossi dalle insegnanti con gruppi di bambini in relazione ad attività e progetti, sia nel corso dei momenti dedicati prevalentemente al "fare" in sé, sia in quelli che li precedono e li seguono avendoli ad oggetto, osservati in particolare nella sezione della seconda scuola. Sebbene le insegnanti sviluppino la loro progettualità realizzando momenti di scambio verbale con i bambini sui temi delle attività proposte, in particolare nei momenti in cui vengono introdotte, le sollecitazioni che producono non sembrano orientate ad una effettiva e reale partecipazione dei bambini e a una efficace co-costruzione del processo di apprendimento.

Nella sezione della seconda scuola coinvolta nella ricerca sono state osservate diverse occasioni di scambio prima della proposta di specifiche attività, nelle quali oltre a spiegare ai bambini ciò che avrebbero dovuto fare venivano attivati scambi sull'oggetto dell'attività e sollecitati i bambini a pensarvi prima di passare al "fare". Ad esempio in una proposta di attività di rappresentazione del proprio desiderio connessa con una mostra di Dalì visitata in precedenza, prima di far disegnare i bambini sono stati realizzati alcuni scambi in cui la proposta veniva connessa con la mostra e veniva chiesto ai bambini di pensare al loro desiderio. Si tratta di

occasioni interessanti in direzione dell'apprendimento e del supporto che l'adulto può agire grazie all'intervento verbale, tuttavia spesso, anche in questo caso, gli scambi sono brevi e poco approfonditi. Nell'esempio riportato l'insegnante ripercorre la visita alla mostra, chiedendo il contributo dei bambini, attraverso la lettura di una parte del libretto della mostra stessa, e spiega ai bambini quanto devono fare (*"disegnate un desiderio, non un sogno, perché i sogni si fanno di notte"*), invitandoli a pensare il desiderio da disegnare. Nel momento in cui l'insegnante invita i bambini a dirigersi verso i tavoli per iniziare l'attività una bambina chiede *"cos'è un desiderio?"*. Si tratta di una domanda significativa e centrale per l'attività stessa, che viene posta quando l'insegnante pensa di aver spiegato tutto e di poter avviare il disegno, ma che indica che evidentemente lo scambio precedente non ha chiarito il compito. Di fronte a tale interrogativo l'insegnante sembra rilanciare, positivamente, l'interrogativo al gruppo, per poi riprendere una delle risposte che i bambini danno sovrapponendosi, e riproporla alla bambina, con una modalità che appare per altro non molto chiara: *"Quelli che desideri, che ti piacerebbe fare, che ti piacerebbe avere, un sogno, una cosa che/ cioè un sogno inteso come un desiderio che vorresti fare, che ti piacerebbe tanto fare, ok?"*.

Sembra esserci una scarsa attenzione rispetto al valore di queste situazioni, evidentemente pensate e realizzate per coinvolgere i bambini, motivarli al compito, offrire un senso al percorso progettuale, che pare però costruito, in modi per altro poco approfonditi, dall'insegnante stessa, piuttosto che con una reale collaborazione e coinvolgimento dei bambini.

Questo accade anche nel corso delle attività, in cui spesso i bambini sono invitati ad esprimersi liberamente e a fare "ciò che vogliono", ma in cui le interazioni verbali paiono orientare il fare in direzioni prestabilite dall'adulto. Gli interventi delle insegnanti vanno per lo più in tale direzione, di controllo, piuttosto che essere utilizzati per sollecitare il pensiero processuale che accompagna il fare e lo sperimentare dei bambini. Domande come *"cosa stai facendo?"*, *"come lo verresti fare?"*, *"perché stai usando quel colore?"*, non sono indirizzate a sostenere le azioni del bambino e a costruirne un senso consapevole, quanto a verificarne l'idoneità rispetto al prodotto finale che ha in mente l'insegnante.

Tornando ad esempio all'attività sui desideri, l'insegnante sollecita i bambini a disegnare ciò che vogliono, il desiderio che vogliono, ma mentre disegnano controlla le loro azioni, sollecitando alcune caratteristiche che devono essere presenti e quando i bambini consegnano i disegni terminati vengono espressi dei giudizi sulla validità o meno degli stessi, vengono indicati come più adeguati alcuni disegni piuttosto che altri, sembra che alcuni siano desideri giusti, altri sbagliati, come la WII, che secondo l'insegnante non è un desiderio perché *"si chiede a Natale"*.

Lo stesso tipo di operazione viene compiuta in un secondo momento, quando, radunati i bambini sul tappeto prima del pranzo l'insegnante mostra al gruppo (anche ai più piccoli che non erano presenti all'attività) alcuni dei disegni fatti, scegliendoli tra quelli che le piacciono di più, esplicitandolo ai bambini, probabilmente per valorizzarli. Sottolinea che alcuni *"sì, che sono desideri, non come la WII"*, che alcuni sono desideri che le piacciono, ma non troppo originali. Nello scambio interviene poi anche la seconda insegnante, che sottolinea l'importanza di tutti i disegni fatti, chiedendo di vedere anche quelli dei bambini che non sono stati chiamati prima. Nel commentare i disegni, segnala inoltre ai bambini un'altra caratteristica dei desideri: *"è vero che i desideri sono delle cose quasi impossibili, ma certe volte i desideri con un po' di costanza, un po' di studio, si possono realizzare"*, veicola così un significato specifico del desiderio, che non è solo qualcosa di irraggiungibile, ma qualcosa che con impegno si può ottenere, comunicando ai bambini anche il valore attribuito all'azione, alla costanza e alla responsabilità individuale nel loro raggiungimento.

Volgendo lo sguardo al contenuto delle interazioni che hanno permesso l'evoluzione di tutta l'attività si può evidenziare come nella fase di introduzione l'insegnante non abbia dedicato tempo e spazio all'approfondimento del significato della parola desiderio, ma lo abbia dato per scontato. I prodotti dei bambini hanno evidenziato che lei e questi ultimi avevano evidentemente modi diversi di interpretarlo. Per i bambini un desiderio è qualcosa di molto più concreto di ciò che ha in mente l'insegnante, considerato anche che da poco hanno espresso desideri in occasione del Natale. La domanda iniziale della bambina *"ma cos'è un desiderio?"* richiedeva forse di essere presa maggiormente sul serio, così come la differenza tra sogni e desideri espressa inizialmente dall'insegnante stessa. Ciò avrebbe dato l'occasione ai bambini di riflettere sul significato di tali parole, di ampliarne il senso e gli impliciti, di concordare e mediare con l'insegnante il significato della sua richiesta, attivando processi di pensiero e apprendimento più consapevoli e partecipativi e dunque forse più efficaci.

La promozione di scambi discorsivi in gruppo una volta che l'attività è terminata è stata osservata in entrambe le sezioni. In queste occasioni viene chiesto ai bambini in gruppo di condividere esperienze o attività, ad es. *"chi c'era racconta a chi non c'era"* oppure *"i grandi raccontano ai piccoli cosa hanno fatto in laboratorio"* o al contrario *"i piccoli raccontano ai grandi"*. Anche in questi casi l'obiettivo dei racconti appare orientato a mostrare e commentare quanto fatto per condividerlo, per creare un senso di gruppo e di scambio, ma non sembra comprendere un'attenzione verso processi di pensiero riflessivi e meta riflessivi sull'esperienza o la possibilità di un reale confronto rispetto al processo dell'attività e alla sua problematizzazione,

in quanto piuttosto orientato all'osservazione del prodotto finale (es. mostrare ai compagni il ritratto disegnato indicandolo con il dito, oppure la richiesta di nominare gli elementi presenti in un disegno sulla città fatto in gruppo).

Solo nella prima scuola è stato osservato un momento di dialogo intenzionalmente promosso dalle insegnante con il gruppo dei bambini più piccoli a seguito di un'attività di costruzione di una casetta con gli scatoloni in cui ai bambini è stato chiesto di descrivere agli altri ciò che avevano costruito, offrendo loro la possibilità di riflettere sull'attività svolta e di dare un significato alla costruzione realizzata.

Per concludere si può sottolineare come l'osservazione dei comportamenti verbali dei contesti abbia permesso di cogliere alcune caratteristiche dell'interazione che sembravano orientate da idee educative sottostanti piuttosto lontane da quanto evidenziato dalla prospettiva socio-costruttivista e socio-culturale e poco consapevoli del ruolo "strutturante" che l'azione verbale dell'adulto compie rispetto alle possibilità discorsive e di apprendimento dei bambini. In questa direzione i comportamenti verbali delle insegnanti non apparivano però totalmente "casuali", in quanto caratterizzati da ricorsività riconoscibili in tratti comuni e contemporaneamente in "stili" specifici per ognuna, con caratteristiche ricorrenti, probabilmente ritenute significative rispetto agli obiettivi educativi e spia di un modello (probabilmente implicito) di "buona" o "corretta" comunicazione verbale con i bambini.

Questo, insieme alle indicazioni teoriche relative alle "pedagogie implicite" (Bruner, 1996) precedentemente richiamate, ha orientato la ricerca verso l'esplorazione delle idee e delle rappresentazioni delle insegnanti relative al parlare con i bambini in classe, quali presupposizioni che ne orientano in qualche modo l'utilizzo in situazione, al fine di comprendere "dall'interno" il significato attribuito all'interazione verbale in direzione educativa. A tal fine si è deciso di realizzare alcune interviste volte a far emergere i loro pensieri e le loro visioni, che potessero permettere di ampliare lo sguardo sulle pratiche e sulle loro interpretazioni, la cui analisi è illustrata nel paragrafo seguente.

4.3 Sezione II – Le idee delle insegnanti sul "parlare con i bambini": i dati emersi dall'analisi delle interviste

Le interviste realizzate con le insegnanti hanno rappresentato, insieme alle osservazioni nei contesti, il primo accesso al tema della ricerca ed hanno avuto l'obiettivo, come

precedentemente illustrato, di comprendere le loro idee di interazione verbale tra adulti e bambini nella scuola dell'infanzia, partendo dall'ipotesi che tali idee guidino, più o meno consapevolmente, le pratiche agite nei contesti.

I modi di descrivere le interazioni verbali e il proprio comportamento, le motivazioni poste a giustificazione di alcune situazioni raccontate, il ruolo attribuito ai protagonisti di tali interazioni, le opportunità e le difficoltà messe in evidenza, rappresentano elementi in grado di far emergere una "cultura del parlare con i bambini" che sembra accomunare le insegnanti, per lo meno in alcuni aspetti centrali.

Nei paragrafi seguenti si restituiranno i contenuti emersi dall'analisi cercando di evidenziare i significati attribuiti dalle insegnanti al parlare. La restituzione sarà organizzata in due parti.

Nella prima, seguendo i modi di organizzare il racconto da parte delle insegnanti stesse, sollecitato in parte anche dalle domande dell'intervista, verranno descritte le diverse situazioni di interazione verbale di cui parlano le insegnanti e i significati ad esse sottesi. Le insegnati intervistate individuano infatti una molteplicità di situazioni di interazione verbale tra loro e i bambini che si realizzano nel corso della giornata fino a confondersi in un "sempre" indistinto e vi attribuiscono diversi significati e gradi di importanza connessi con le loro idee più generali sul senso del parlare coi bambini. I racconti intorno a queste situazioni si organizzano in particolare attorno a due poli: le occasioni di interazione libere e spontanee che possono avvenire in qualunque momento della giornata e le situazioni di interazione più strutturate, promosse e condotte direttamente dall'adulto, in particolare la conversazione del mattino sul tappeto e le interazioni attorno ad attività e progetti.

Nella seconda parte, facendo riferimento a queste stesse descrizioni, verranno delineate alcune idee e rappresentazioni generali che sembrano orientare le insegnanti nell'interpretare il senso e il valore dell'interazione verbale in classe e il loro ruolo, andando a costituire quella che si potrebbe definire una "cultura del parlare nella scuola dell'infanzia", per lo meno dei contesti coinvolti dalla ricerca.

4.3.1 Parlare in situazione: diverse occasioni di interazione verbale

Le insegnanti intervistate nominano e riconoscono come occasioni di interazione verbale tra adulti e bambini a scuola una serie di momenti e situazioni che ritengono più o meno significativi in ordine a diversi obiettivi educativo-didattici. L'attenzione ai diversi momenti della giornata è stata sollecitata dall'intervista stessa in cui si chiedeva di ripercorrere la giornata educativa e di individuare i momenti di interazione verbale più significativi. Tuttavia, le insegnanti stesse,

spesso ancor prima di tale domanda, si riferiscono al parlare con i bambini facendo riferimento a contesti e momenti specifici, ancorando ad essi le loro descrizioni e le loro idee.

Le diverse situazioni nominate fanno riferimento a momenti della giornata definiti temporalmente (es. l'ingresso, al mattino, il bagno, il pranzo, il gioco libero dopo pranzo, ecc.), in cui la delimitazione dello spazio temporale definisce l'occasione dello scambio, o a esperienze specifiche che possono capitare in momenti diversi (es. la lettura della storia, gruppi di conversazioni su temi specifici, ecc.), anche legate ad accadimenti non prevedibili (come un bambino che dice qualcosa, un litigio,…).

Le situazioni di interazione verbale che vengono nominate, in un ordine cronologico rispetto alla giornata, potrebbero essere così definite:

- Il momento dell'ingresso, dell'arrivo dei bambini (momento libero)
- La conversazione sul tappeto
- Bagno (routine)
- Giochi e attività libere (a tavolino, nei diversi angoli)
- Attività/ progetto (conversazioni di gruppo, interviste e verbalizzazioni)
- Pranzo (routine)
- In corridoio-giardino (gioco libero)
- Al pomeriggio (mentre i piccoli dormono: situazioni di gioco/attività libere, letture, attività)
- Racconto di storie (che possono avvenire in diversi momenti)
- Conversazione sul tappeto prima dell'uscita

Come si può osservare si tratta delle situazioni che compongono la "routine scolastica", che sono state descritte in precedenza anche in relazione ai dati osservativi, alcune delle quali sono state oggetto di attenzione anche da parte delle ricerche (come la conversazione, il pasto, e le attività). Non tutte le insegnanti parlano in modo approfondito di ognuna di queste situazioni, molte delle quali sono accennate brevemente solo come esempi significativi o tra altri.

Le descrizioni fanno emergere trasversalmente due aree, parzialmente distinte, all'interno delle quali prendono posto le specifiche occasioni di interazione e le loro rispettive descrizioni.

Una prima area fa riferimento alle occasioni di scambio "libere e spontanee", che avvengono soprattutto quando i bambini non sono impegnati in attività strutturate direttamente condotte dagli adulti. Le insegnanti fanno riferimento in questa dimensione sia ai momenti di gioco e attività libere, sia ai momenti di routine come il pasto, il bagno, la nanna. Vengono inoltre evidenziate come occasioni significative i conflitti e le interazioni tra pari, così come ogni

momento in cui vi possono essere scambi "informali", anche paralleli a situazioni ricomprese nella seconda area. Si tratta di interazioni descritte per lo più in riferimento alle iniziative dei bambini, sebbene non manchino esempi di interazioni avviate dall'insegnante, che non sono finalizzate a un preciso obiettivo didattico, in cui il grado di libertà sia per i bambini che per l'adulto, è maggiore.

Una seconda area fa invece riferimento alle situazioni maggiormente strutturate, promosse e condotte dall'adulto, delimitabili a specifici momenti e descritte a partire dall'iniziativa dell'insegnante. In particolare le insegnanti fanno riferimento a due situazioni: la "conversazione" che avviene al mattino sul tappeto, riconosciuta da tutte come occasione di interazione verbale peculiare e a sé stante (sebbene con significati e livelli di importanza diversificati) e le situazioni di interazione verbale connesse con attività strutturate e/o con il progetto educativo-didattico, che vengono nominate con termini che a volte si sovrappongono, come conversazioni di gruppo, verbalizzazioni e interviste individuali o di gruppo.

Il senso attribuito a queste diverse situazioni dipende strettamente dai modi in cui le insegnanti interpretano il significato e le finalità dell'interazione verbale con i bambini, che fanno sì che alcuni momenti vengano considerati occasioni importanti di interazione verbale e altri meno. A ciò si intrecciano modalità differenti di descriverli sia nelle finalità, che nei ruoli che sembrano essere attribuiti a insegnanti e bambini.

La differenziazione tra situazioni, finalità, ruoli e possibili apprendimenti non emerge però in modo chiaro e lineare dalle parole delle insegnanti, che sembrano fare fatica a descrivere "il verbale" della loro pratica educativa, a tracciarne differenze e peculiarità, sebbene facciano descrizioni sempre relative a situazioni specifiche.

Anche il fatto che l'interazione verbale sia qualcosa che può caratterizzare, seppure in modi differenti, tutta la giornata scolastica, sembra essere qualcosa che le insegnanti scoprono nel corso stesso dell'intervista.

Alcune di loro (Ed1, Ed5, Ed6, EdA) infatti, riflettendo sulle diverse occasioni di interazione verbale con i bambini, esplicitano che la comunicazione tra adulti e bambini nella scuola dell'infanzia è qualcosa che c'è sempre, è una costante. Ma andando a evidenziare i punti delle interviste in cui emerge questa parola, o comunque questo pensiero, è interessante osservare come questo aspetto rappresenti in genere per le insegnanti non tanto un punto di partenza, qualcosa che dichiarano all'inizio, facendo successivamente delle distinzioni, quanto qualcosa che sembrano scoprire, ed esplicitare come una cosa ovvia, durante l'intervista stessa. Riflettendo sulle occasioni che esistono per parlare con i bambini, magari sollecitate da una

domanda che le invita a pensare ad altre occasioni rispetto a quelle nominate, ad un certo punto sembrano realizzare che *"allora è sempre"* (Ed5: 30), solo, in alcune situazioni si concretizza in un determinato modo o ha un determinato scopo, cui loro attribuiscono un significato specifico, che raramente sembra essere consapevole o viene esplicitato, ma che le guida nel nominare i momenti di interazione e i loro significati.

Particolarmente indicative in questa direzione sono le parole di un'educatrice che riesce, al contrario di altre, dopo alcune domande, ad esplicitare il senso che per lei ha la parola comunicazione. Dopo aver indicato quali sono i momenti a suo parere più significativi ed importanti del parlare con i bambini (cioè i momenti che si realizzano sul tappeto al mattino e prima dell'uscita; Ed5: 2-15), sollecitata da una domanda sul resto della giornata, prima sostiene che *"durante il resto della giornata momenti specifici non ce ne sono"* (Ed5: 20), poi, sempre sollecitata, parla dei momenti dell'attività (Ed5: 26-28) e infine sembra realizzare che cos'è per lei la comunicazione:

> *Ed5: "però per me, la comunicazione non è, non so, parlare di* ***comunicazione… allora è sempre, tutto il giorno, se invece si intende il tirar fuori, ascoltare quello che il bambino ha da dirti di suo****, e allora ci sono il discorso che si fa al mattino e al pomeriggio, ecco. […] è* ***sempre comunicazione, perché uno ti dice una cosa e tu rispondi a questa cosa****, però…* ***però ha un altro significato, un'altra valenza per il bambino*** *[…] c'è una differenza proprio di, di ciò che, non lo so, per me è differente, non so […] non so spiegarlo, va bene che mi fai, così mi aiuti anche a spiegarlo, a chiarire delle cose, non so, è una comunicazione differente* ***perché è… dirti eee quello che ha vissuto, quello che ha sentito, quello che prova, eee, eee, invece rispetto a quello che vuole fare, all'idea che ha, aaa, aa, rispetto al gioco, sono due cose differenti****" (Ed5: 30-36).*

Definisce così una distinzione tra una comunicazione che ha ad oggetto "il vissuto", e una che ha ad oggetto "l'idea", che pare riprendere due dimensioni ugualmente importanti dell'azione educativa: l'aspetto relazione, legato all'emozione e quello cognitivo, legato ai processi di pensiero e apprendimento, rispetto ai quali diverse interviste, come vedremo, fanno emergere differenze significative alla base del modo di interpretare l'interazione verbale a scuola.

Esplicitando subito dopo che per lei è più importante la comunicazione sulle emozioni[176] conclude l'intervista ricapitolando diversi momenti ed affermando che il bambino *"ti viene a parlare in qualsiasi momento"* (in corridoio, mentre giocano, mentre disegnano), ma che la comunicazione è a suo parere *"più facilitata"* nei momenti strutturati, nominati in precedenza (Ed5: 211), proprio perché secondo lei sostengono l'espressione del vissuto dei bambini.

[176] Si tratta di un aspetto che, come sarà meglio illustrato nel corso del capitolo, emerge dietro le parole di diverse educatrici che interpretano l'interazione verbale e la comunicazione soprattutto in tale direzione, ma non riescono ad esplicitarlo come fa questa insegnante.

Anche nelle parole di un'altra insegnante (Ed6) sembra emergere questo aspetto di progressiva esplicitazione e consapevolezza del fatto che se da un lato la comunicazione avviene sempre, ci sono delle differenze rispetto alle diverse situazioni. L'insegnante dopo aver elencato diverse occasioni di interazione tra lei e i bambini (al mattino sul tappeto, al pomeriggio mentre i piccoli dormono, a tavola), esplicita questo aspetto di continuità:

> *Ed6: "E… penso che comunque **ogni momento sia di comunicazione con il bambino** […] Però comunque non posso dirti che c'è un momento dedicato soltanto alla comunicazione, magari un po' di più, però **c'è sempre**. Se ti trovi al tavolo con loro parli con loro, se ti trovi magari.. seduta al tavolo mentre stanno facendo un'altra cosa, tu magari sei lì a ritagliare, ascolti e rispondi . […] non posso dire che c'è un momento in cui… perché è sempre. C'è al mattino quando entrano, che vengono da te, […] però il momento dell'attività, se non è tanto impegnativa, che devono solo colorare, se parlano tra di loro, **tu comunque sei lì, ci sei sempre**. […] **cioè la conversazione, la comunicazione, non è solo nell'angolo morbido, quello è un ambito in cui tu la fai in un determinato modo, però la comunicazione con i bambini ce l'hai sempre, comunque** (Ed6: 27, 45, 148).*

Passando in rassegna le diverse occasioni per parlare con i bambini, ad un certo punto l'insegnante è portata a riconoscere che la possibilità di interazione verbale c'è in ogni momento, anche se con caratteristiche diverse, che rimangono però piuttosto vaghe: *"magari c'è un po' di più"*, *"è un ambito in cui la fai in un determinato modo*".

Legato alla continuità della comunicazione emerge qui esplicito il riferimento alla presenza dell'insegnante, che essendo sempre con i bambini, è in qualche modo esposta, ma anche contemporaneamente disponibile, all'interazione.[177] È il fatto di essere presente insieme ai bambini che in qualche modo sembra indurre un ruolo di interazione e di ascolto da parte dell'adulto che *"dirige tutta la giornata"*, sebbene in alcuni momenti, come l'attività o il "raccoglimento", metta in campo un'interazione diversa (EdA:96).

Si tratta di un'idea che emergere in generale dalle parole di diverse insegnanti, che indicano come, essendo adulto e bambini compresenti, l'interazione spontanea che parte dal bambino possa avvenire in qualsiasi momento (i momenti diciamo spontanei, sono quelli continui, EdB: 16) e che l'insegnante debba essere disponibile a cogliere ed accogliere (Ed2: 263, EdD: 16-25) anche queste situazioni, oltre a quelle maggiormente guidate e strutturate, come la conversazione del mattino sul tappeto o i momenti di conversazione connessi con lo sviluppo del progetto, in cui l'adulto sembra assumere un ruolo maggiormente attivo e propositivo.

[177] Il riferimento alla disponibilità è un aspetto che emerge in modo significativo rispetto al ruolo delle insegnanti nei momenti di interazione "liberi e di routine", ma anche delle attività, quale modo di interazione importante nei confronti dei bambini, come è illustrato nei paragrafi che seguono.

La presenza, il contatto, la disponibilità delle insegnanti rischia però di tradursi in interazioni verbali date per scontate, superficiali, proprio perché costanti e "in sottofondo" rispetto a ciò che si sta facendo. Esemplificative in questa direzione sono le parole di una insegnante invitata a riflettere sugli aspetti che possono facilitare l'interazione verbale con i bambini:

> Ed1: "*Praticamente **tutta la nostra giornata** è sulla comunicazione perché **bene o male** noi con i bambini ci parliamo sempre, non/ forse **è una cosa che si fa talmente così**, che adesso non saprei neanche… che/ cosa trovare, **tanto anche quando fanno attività comunque gli parliamo** […] Cioè **noi siamo sempre in contatto con loro**, non è che… non si parla con loro/ **si parla sempre, anche durante il pranzo** parliamo con loro [...] **parlare praticamente c'è sempre, siamo sempre in comunicazione con il bambino**" (Ed1: 217-227).*

Emergere qui chiara quella che si potrebbe definire la "spontaneità della comunicazione" e il suo essere data per scontata, la sua routinarietà, che la rende qualcosa su cui si riflette poco, che si fa "talmente così", "bene o male", che diviene difficile nominare aspetti in grado di facilitarla. L'uso dei termini "tanto", "comunque", "anche" sembrano enfatizzare proprio questo aspetto, non solo di costanza della comunicazione, ma anche di spontaneità, leggerezza, poca consapevolezza. Qualcosa che si realizza piuttosto casualmente, quando se ne presenta l'occasione: *"E poi va bè, se c'hai un altro momentino che sei lì/ ti siedi lì con loro, senti quello che dicono e magari ti infili nel discorso per… se magari parlano tra di loro… così […] mentre stanno facendo altre cose" (Ed1: 144-146).*

Significativo può essere osservare che le insegnanti che esplicitano la dimensione della continuità della comunicazione, del "parlare sempre", non sembrano ritenere questo aspetto particolarmente importante e significativo, ma lo danno piuttosto per scontato e parlano delle interazioni verbali spontanee e libere come di una dimensione comunicativa superficiale, lasciata al caso, o difficile. Mentre sono coloro che tracciano differenze, che all'interno del "sempre" individuano momenti significativi legati a diversi aspetti, situazioni contestuali, obiettivi, che mettono in evidenza le risorse del "parlare libero e spontaneo" in particolare facendo riferimento a occasioni e momenti specifici che possono aiutare e sostenere questo parlare "naturale".

In generale, il fatto che la "comunicazione è qualcosa che c'è sempre", che l'interazione verbale possa potenzialmente occupare tutta la giornata educativa, costituisce una premessa a questo lavoro, che proprio per la pervasività della dimensione discorsiva, che rischia di renderla qualcosa di poco riflettuto e piuttosto automatico, sostiene la necessità di soffermarsi a riflettere su tale pratica quotidiana per poterla agire con maggiore consapevolezza.

Il fatto che le insegnanti facciano fatica a delineare differenze sia nelle situazioni che negli obiettivi e quindi nell'uso del linguaggio, che siano orientate verso la dimensione "emotiva" del parlare, ponendo in secondo piano quella "delle idee", richiama a conferma la necessità di promuovere contesti di riflessione su questo "sempre", che assume i caratteri di qualcosa di spontaneo e piuttosto casuale, per poter accompagnare le insegnanti a individuare e valorizzare le differenze e l'uso che dell'interazione verbale possono fare nelle diverse situazioni, comprese quelle più libere, "leggere" e spontanee.

Nei prossimi paragrafi si cercherà di rendere conto delle descrizioni che le insegnanti fanno relativamente alle interazioni verbali suddividendole nelle due aree che emergono dalle parole delle insegnanti stesse: quella delle interazioni più libere e spontanee che caratterizzano la totalità della giornata educativa e quella dei momenti più strutturati, promossi e condotti dall'adulto, quali la conversazione del mattino e momenti di scambio connessi con attività e progetti.

Come si avrà modo di vedere, a parte la conversazione del mattino sul tappeto, che rappresenta un momento di interazione verbale riconosciuto da tutte e chiaramente delimitabile, rispetto alle altre situazioni emergono delle sovrapposizioni che evidenziano la complessità della dimensione verbale della pratica educativa, rendendo necessaria un'attenzione specifica per le diverse situazioni che sappia ricomprendere nel proprio sguardo una pluralità di aspetti connessi con l'interazione verbale che sembra le insegnanti facciano fatica a riconoscere, tenere insieme e valorizzare.

4.3.2 Nella quotidianità: momenti "liberi" e di routine

Come precedentemente descritto le insegnanti fanno riferimento nelle interviste a una dimensione dell'interazione verbale in classe, nominata per lo più spontaneamente, legata a diverse occasioni di comunicazione tra bambini e adulti definite "libere" e "spontanee", che possono darsi in qualsiasi momento della giornata, definite solitamente in contrapposizione alle situazioni di interazione verbale più "strutturate", ma che contemporaneamente le possono ricomprendere.

Le insegnanti mettono infatti in luce la ricchezza, ma anche la complessità e le difficoltà, degli scambi "*spontanei"* che si possono realizzare, soprattutto a partire dai bambini, in modi e con contenuti non prevedibili, nel corso di tutta la giornata, nella sua *"quotidianità"* (EdB), esplicitandone in qualche caso proprio i caratteri di libertà, spontaneità e casualità (*"momenti liberi"* Ed2: 261; *"quelle che capitano così per caso", "momenti liberi"* EdC: 24; *"momenti*

spontanei" EdD: 14, 16, 105; *"questa parte qua, del quotidiano, della spontaneità delle cose"; "momenti spontanei, sono quelli continui"* EdB: 6, 16; *"è una cosa molto spontanea quindi, non è prevedibile" EdD: 14-16)*.

Nominano così come esempi di occasioni di interazione verbale con i bambini situazioni di gioco (Ed4: 94; EdA, EdB, EdD), di gioco libero (Ed1; Ed2: 261; Ed4: 138), di gioco in corridoio (Ed5; 12, 24, 213, 217), identificando delle situazioni specifiche che sembrano facilitare l'interazione, come i momenti a tavolino, che possono essere anch'essi di gioco (Ed4: 94; Ed6, EdA, EdC: 24) oppure situazioni in cui l'insegnate è seduta facendo altro o si siede con i bambini che parlano tra loro (Ed1: 144; EdA, EdC) magari mentre disegnano (Ed1: 148; Ed3, EdA, EdD) o fanno qualche attività[178] (Ed1: 73; 217; Ed5: 12; Ed6: 101; EdA: 18, 38).

Il riferimento è dunque perlopiù a momenti tradizionalmente definiti come "liberi" (Ed2: 261) in cui spesso i bambini, ma anche l'insegnante, sono impegnati a fare *"altre cose"* (Ed1: 84, 146; EdA: 18) oltre a parlare. Queste "altre cose" comprendono, in alcune interviste, anche i momenti di routine, come l'ingresso (EdA: 99), il bagno (EdC: 24) e il pranzo (Ed1: 219; Ed6: 201).

Sia nel caso dei momenti di routine che per quanto riguarda gli esempi del gioco e delle attività alcune insegnanti fanno riferimento a queste occasioni semplicemente riportandole come esempi tra altri, connessi alla quotidianità della giornata educativa (Ed1: 219), mentre altre li individuano come momenti a sé stanti, specifici e ben delimitabili, particolarmente significativi perché aiutano e sostengono l'interazione verbale (ad esempio intorno a un tavolo, disegnando o facendo altro, Ed4: 94; mangiando). Nel caso delle routine alcune insegnanti nominano in particolare il momento del bagno e quello del pranzo come occasioni significative di scambio verbale a sé stanti, con una loro specificità (Ed3: 110-124 "il momento del bagno è un altro momento"; Ed3, EdB, EdC per il pranzo).

La significatività di alcune situazioni di questo tipo viene a volte descritta facendo riferimento non tanto al tipo di momento in sé, ma a una serie di caratteristiche che ne fanno un'occasione di interazione particolarmente positiva: il fatto che si tratta di un momento libero tranquillo (EdD) o un momento in cui il bambino percepisce che l'insegnante è disponibile (Ed3: 246, Ed5). Così ad esempio i momenti di gioco e disegno a tavolino possono essere ritenuti significativi per l'interazione solo se avvengono nel pomeriggio, mentre i bambini più piccoli dormono e non

[178] Il riferimento all'attività sembra rimandare in qualche caso ai momenti di attività strutturata, che non sono però gestiti direttamente dall'adulto (ad esempio la pittura), oppure ad interazioni che impegnano l'insegnante con bambini che in quel momento, mentre lei è impegnata con l'attività, stanno giocando (o facendo altro) liberamente in sezione.

generalmente nel corso della giornata (Ed3, Ed6), proprio perché in queste situazioni i bambini sono in numero minore e dunque l'adulto è più disponibile.

Altre situazioni descritte dalle insegnanti fanno riferimento non tanto a momenti specifici della giornata o a loro caratteristiche, quanto all'occasione che può essere offerta dai bambini: come quando accade qualcosa di particolare in classe (es. un litigio), o quando i bambini sono impegnati a parlare tra loro.[179]

Sebbene tutte le insegnanti, con modalità diverse, facciano riferimento a questa dimensione più quotidiana, spontanea e libera dell'interazione,[180] non per tutte si tratta di situazioni particolarmente significative o importanti. Per molte appare piuttosto come una dimensione problematica, in modo particolare in riferimento alla possibilità di ascolto dei bambini. Aspetto quest'ultimo attorno a cui ruotano numerose delle considerazioni delle insegnanti, che vi attribuiscono un valore particolarmente importante in connessione con il loro ruolo e la crescita dei bambini. Le insegnanti che sembrano considerarla una dimensione particolarmente significativa per i bambini lo fanno per motivi diversi, legati alla possibilità di espressione spontanea del loro vissuto emotivo e personale (Ed3, EdB, EdC), ma anche di un confronto e una discussione tra loro (Ed3, EdB). Alcune sottolineano come si tratti di un'occasione importante di ascolto e di interazione, rispetto alla quale però bisognerebbe fare di più, proprio in virtù della sua positività per i bambini e delle difficoltà incontrate (EdB), soprattutto nei momenti più tranquilli del pomeriggio (Ed6) o dell'ingresso (EdA). Tali difficoltà vengono sottolineate in particolare da alcune insegnanti (Ed1, Ed5) che proprio per questo arrivano a considerare queste occasioni meno significative di altre situazioni, in particolare in direzione di una comunicazione pensata come espressione di ciò che "i bambini hanno dentro". Per alcune, infine, sembra essere invece una dimensione scontata, poco importante, di cui parlano superficialmente, come di qualcosa che c'è sempre, ma sul quale sembrano non essersi fermate a riflettere (Ed1, Ed2, EdA).

Il parlare spontaneo: ruolo di adulti e bambini

Coerentemente a quanto emerso dai dati osservativi, le descrizioni che le insegnanti fanno dei momenti di interazione più "spontanei" e "quotidiani" fanno emergere ruoli complementari assegnati ad adulti e bambini. I bambini vengono descritti come coloro che primariamente danno avvio alle interazioni, dicendo, raccontando, chiedendo, parlando, rivolti ad adulti, le insegnanti, descritti come coloro che sono disponibili, ascoltano, accolgono,

[179] Queste situazioni sono descritte in modo dettagliato nell'ultima parte di questo paragrafo.

[180] Tutte le insegnanti nominano o fanno riferimento, seppur con modalità e in termini diversi, a questa dimensione "libera" dell'interazione verbale. La maggior parte di loro, tranne una (Ed2), la nominano spontaneamente.

rispondono/risolvono/regolano, rappresentati spesso dal pronome personale con funzione di complemento "ti" o "mi", riferito all'insegnante stessa, che sembra richiamare alla sua responsabilità di interlocutrice (*"*te *lo vengono a dire subito"* Ed1:97; *"*ti *vengono a chiedere delle cose"* Ed2:255; *"possono raccontar*mi*"* Ed3:38; *"*ti *fanno delle richieste,* ti *dicono delle cose […]* ti *vengono a dire […]* ti *raccontano[…]* ti *viene a parlare"* Ed5:2,24; *"*ti *dicono le cose […] vengono a chieder*ti *delle cose […]* ti *raccontano"* EdA:18,113; *"il bambino stesso […]* ti *parla"* EdD:2).

L'oggetto dell'interazione, che rappresenta il motivo per cui i bambini si rivolgono all'insegnante, viene riferito soprattutto all'esperienza (passata o futura) o alle attività che il bambino fa fuori dalla scuola, ciò che accade a casa, in famiglia, il suo vissuto emotivo, qualcosa di personale, oppure qualcosa di maggiormente connesso con la vita di sezione: litigi o problematiche con i compagni (che rappresentano un punto di attenzione specifico delle insegnanti, cfr, par successivo), richieste di aiuto (verso le quali le insegnanti esplicitano la necessità di essere sempre disponibili), di permessi per fare qualcosa o di osservare ciò che è stato prodotto (es. disegni). Emerge anche, come si vedrà emergere pure rispetto alle interazioni sul tappeto della mattina, che i bambini possono parlare "di tutto" ("*Nella quotidianità può essere un po' su tutto è. cioè, molte volte sono cose di conflitti, dispiaceri, cose così*" EdB:24; *"ti parlano di tutto… cioè, per quello ti possono raccontare quello che è successo la mattina, cosa hanno fatto, cosa devono fare con il papà, ti parlano di tutto, comunque questi momenti vengono richiesti di ascolto di tutto"* Ed3:244).

In genere le descrizioni evidenziano dunque un'interazione che si sviluppa tra due poli, da una parte il bambino che chiede o racconta e dall'altra l'adulto che ascolta e risponde. Tuttavia, accanto a queste descrizioni "fatte al singolare", in modo lineare, vi sono anche alcuni racconti, seppure in misura minore, che mettono in luce una dimensione di pluralità, in cui, a partire dalla sollecitazione di un bambino, ad essere coinvolti nell'interazione, oltre all'insegnante, sono anche i pari (EdC, EdB): *"Andando in bagno succede qualcosa e* iniziamo *a parlare, a tavola un bambino introduce un argomento e* si parla*. […] Ma anche quando sei seduta a tavolino, non so, stai facendo qualcosa e si avvicina un bambino e ti racconta una cosa, poi c'è l'altro e l'altro interviene"* (EdC:24). Il coinvolgimento dei pari emerge in particolare rispetto alla tematica dei litigi o delle problematiche tra i bambini, che rappresenta un motivo ricorrente nelle interviste ed è ritenuto da alcune insegnanti occasione specifica di discussione e conversazione, che può essere utilizzata "per discutere con i bambini" (*"o altrimenti, non so, se avviene qualcosa di particolare in classe, anche quello è un altro momento che si può usare per discutere con i bambini"* Ed3: 46) o per avviare una "conversazione" con più bambini (*"Poi ci possono essere dei*

momenti di conversazione per qualcosa che è successo in classe, una conversazione per cui se parla tutti insieme" EdB: 20).[181]

Il comportamento verbale dell'adulto che emerge maggiormente dalle parole delle insegnanti in relazione a bambini che chiedono, dicono, raccontano, parlano, che può esse dunque considerato ciò che l'adulto ritiene giusto fare, è prima di tutto e soprattutto quello dell'ascolto *("mi abbasso, comunque, mi metto al livello del bambino, alla sua altezza, e ascolto" – Ed5:213)*, accanto al quale si trova l'indicazione di un più generico "parlare". Essere presenti insieme ai bambini, *"stare con loro a parlare, ad ascoltarli"* (Ed6:25) vuol dire secondo le insegnanti essere disponibili ed accogliere le loro richieste, *"fermarsi"* (EdD:2) offrendo attenzione e ascolto a ciò che ciascuno di loro dice, anche quando si tratta di piccole cose (ad es. ieri mia mamma ha fatto il compleanno, sono andata al parco con gli amici EdD:2), offrendo una risposta ed eventualmente, più raramente, allargare e approfondire il dialogo. Significa prestare attenzione a cogliere ciò che i bambini dicono e avere la capacità di fermarsi per lasciare spazio e dedicare tempo: *"bisogna essere pronti ad accogliere anche questi momenti"* (Ed2: 263), *poi è chiaro che se c'è un input forte ti fermi un attimo, magari prendi anche il bambino da parte"* (Ed6: 6).

L'ascolto secondo le insegnanti rappresenta il modo per rassicurare il bambino, che deve sapere di potersi rivolgere con fiducia all'adulto in ogni occasione, sicuro di non essere lasciato da solo, trovando aiuto in caso di difficoltà o bisogno: *"per rassicurarlo […] come punto di riferimento […] per qualsiasi cosa io sono qui, sono qui per loro […] per sapere che qualsiasi cosa loro abbiano bisogno io ci sono. Che non sono soli insomma"* (Ed6:99-101); *"in questo momento sono qua per te, quindi tu puoi… esprimerti"* (EdD:19).

Un ascolto che dunque è *"presenza"* (EdD:19), *"disponibilità"* (EdD:21), *"supporto"* (EdD:23), ma anche necessità di *"risolvere"* ("*ascoltiamo anche tanto, diciamo per ogni loro esigenza e siamo pronte lì, a risolvere […] aiutarli a risolvere dei problemi […] tu mentre fai l'attività risolvi anche il problema dell'altro bimbo"* EdA:18,28,38), di dare una riposta, di aiutare, di sostenere il bambino nella sua crescita (Ed6:99), nelle sue esigenze e difficoltà, in particolare dal punto di vista emotivo (*"ad esempio se sono tristi, gli manca la mamma e la mamma oggi mi ha sgridato […] lo ascolti, lo coccoli, lo tranquillizzi […] lo aiuti a superare questo momento di tristezza"* EdD3:244-250), perché:

> EdD: *"se tu non intervieni su quel messaggio, dici, lasci perdere, è come non averlo ascoltato […] invece tu devi sempre, nel limite del possibile […] devi sempre avere un intervento che sia adeguato*

[181] Tali occasioni sono descritte nell'ultima parte di questo stesso paragrafo.

al tipo di richiesta fatta […] [devi] rispondere anche alle esigenze, ecco, un ascolto in questo senso, alle esigenze del bambino, che possono essere anche di tipo emozionale"(21-23).

Disponibilità e ascolto comprendono dunque in questi casi la necessità, il "dovere", di intervenire, di dare una risposta, non per forza verbale, al bambino. Due insegnanti (EdB, EdC), ad esempio, nel descrivere il loro ruolo esplicitano che dapprima deve essere di ascolto e poi di "rimando" al bambino, per offrire una possibilità di allargamento e approfondimento della conversazione che sembra rappresentare una importante opportunità per i bambini, soprattutto perché si tratta di situazioni legate al loro "vissuto".

Una di queste insegnanti (EdC), che ritiene più importanti le situazioni libere proprio per la libertà offerta al bambino di esprimere se stesso, sottolinea la possibilità di allargare anche ad altri bambini l'interazione così che possa essere occasione di conversazione comune e anche di risoluzione di problemi. Il riferimento al suo ruolo in queste situazioni viene sollecitato in questo caso da una domanda dell'intervista:

EdC: [nei momenti non strutturati] io ascolto, ascolto, dopodiché ***ridico*** *quello che ha detto il bambino,* ***dando importanza*** *a quello che ha detto il bambino, e da lì partono anche gli altri bambini. A volte* ***chiedo****: ma è successa anche a te la stessa cosa? Però* ***rimando*** *a quello che il bambino ha detto senza/ [cerco] di* ***restituire*** *al bambino. Dando* ***importanza*** *a quello che il bambino in quel momento ha detto. (48-50) E magari* ***chiedo*** *[ad altri bambini], oppure viene fuori da solo. I bambini soprattutto più grandi riescono… ah sì, anche a me è successo questo, quandooo/ cerco di* ***dare importanza*** *a quello che il bambino ha detto,* ***per vedere se magari anche gli altri bambini hanno provato, hanno vissuto la stessa cosa, oppure non interessa****. In quel momento quell'argomento non interessa e va bene. È un discorso tra me e il bambino, che ha… che ha parlato, però succede rare volte che sia un dialogo uno a uno. Perché solitamente i bambini poi partecipano, soprattutto in questi momenti perché sono momenti legati al loro vissuto, e ai bambini piace raccontare (52)*

Il ruolo di ascolto dell'insegnante è qui descritto tramite l'integrazione di un comportamento verbale chiaro e ben definito, la ripetizione, che è stato riconosciuto e ampiamente studiato anche dalle ricerche sulle interazioni verbali insegnanti/bambini (cfr. cap.2), utilizzato per dare importanza a ciò che il bambino dice ed eventualmente permettere ad altri di intervenire. Viene segnalata così la possibilità dell'apertura a una interazione plurale, che coinvolge anche i pari, indicata da questa insegnante come piuttosto comune, ma poco presente, come si è visto, nelle descrizioni delle altre insegnanti. Lo stesso tipo di comportamento verbale è riconosciuto da un'altra insegnate (EdB) come possibilità per offrire occasioni di approfondimento del tema, che però risulta problematico a causa di difficili situazioni contestuali (che saranno approfondite più avanti).

EdB: sono tante cose [gli argomenti delle interazioni libere] […]allora tu se hai la possibilità di farlo, ma insomma, allora poi tu hai la possibilità di ***allargare*** *e* ***chiedere più cose****. Dipende se riesci o no,* ***secondo me si fa fatica*** *(68) [il ruolo dell'adulto] come* ***ascolto*** *ed eventualmente* ***rimando*** *per, per avere più informazioni, più situazioni, più espressioni, anche di emozioni, di cose, se riguardano soprattutto i vissuti familiari, per dire, fanno, sono un momento importantissimo della vita di un bambino, però non è tanto facile, però c'è.. è… bisogna tenere conto della situazione oggettiva, un po' (70), [...] [è una questione] di tempo, e di organizzazione perché tu sei sempre, comunque hai delle, dei tempi all'interno della scuola (72)*

Anche in questo caso emerge un forte riferimento ai vissuti emotivi dei bambini, insieme ad una considerazione positiva del loro approfondimento e della loro condivisione.

La possibilità di coinvolgere anche altri bambini è contenuta nelle parole di una terza intervistata, che sottolinea come se si tratta di un momento scherzoso si può allargare agli altri, ma che anche in situazioni di "tristezza e difficoltà" il confronto con i compagni è possibile, perché sono loro stessi ad avvicinarsi e intervenire: *"e allora se, il bambino molto triste accetta la presenza degli altri, allora, possiamo consolarlo insieme, se non lo accetta allora è un momento assolutamente suo, e/ e si chiede agli altri bambini di lasciarlo come momento suo, […] credo che sia giusto dedicarglielo, cioè se c'è un momento allegro, ripeto, si condivide… con gli altri, se c'è un momento di tristezza è giusto darglielo"* (Ed3: 250).

Accanto a queste descrizioni in cui sono i bambini a rivolgersi agli adulti, vi sono anche descrizioni, molto meno presenti, in cui è l'insegnante a rivolgersi per prima ai bambini, assumendo un ruolo proattivo. Un'insegnante, ad esempio, pone se stessa, dunque l'adulto, come soggetto che fa domande ai bambini sul gioco che stanno facendo o sui motivi della loro non partecipazione ad esso, esplicitando solo dietro sollecitazione che: *"a volte inizia anche il bambino"* (Ed4: 140). L'insegnante infatti si descrive da subito come soggetto attivo nei confronti dei bambini nelle situazioni di gioco libero, contrapposte alle conversazioni connesse con il progetto, descrivendole come situazioni in cui si può avvicinare ai bambini che stanno giocando o a quelli che non giocano da diverso tempo, instaurando un'interazione con il singolo bambino ponendo delle domande:

Ed4: Anche se ci sono dei momenti in cui… la comunicazione avviene, non sempre fai il progetto, non sempre li metti sotto a lavorare, fra virgolette, ci sono momenti di gioco, e allora ***tu ti avvicini al gruppo che sta giocando****, eee, soprattutto quando c'è il momento di gioco a tavolino,* ***vedi il bambino*** *che gioca… comunque abbiamo un meccano di legno,* ***allora chiediamo cosa stai facendo? perché? che cosa metti****?* ***è tutto un momento di comunicazione****, e lì* ***sei a sua disposizione, se ne arriva un altro che ti interrompe, dici no, adesso sto parlando con il compagno****, sempre le regole, secondo me (94) oppure* ***se vedi un bimbo isolato****, che non gioca nel gruppo,* ***ti avvicini e dici, cosa stai facendo? Sto leggendo, cosa leggi?, come mai sei qui? Non giochi*** *( ) poi lì c'è anche l'angolino della biblioteca, della lettura, allora ci mettiamo lì (98) [quando ti avvicini al gruppo di bambini che stanno giocano* ***chiedi****]* ***quello che fa****, o* ***quello che gli sta passando per la mente in quel momento****, cioè se lo vedi sdraiato sul morbido, se lo vedi per tanto*

tempo, allora vai lì, ***ah, che bello cosa stai facendo, mi sdraio anche io lì vicino,*** *perché non sempre dobbiamo lavorare, progettare, fare, e allora* ***stiamo lì*** *e così* ***si inizia a comunicare****, come* ***fai a casa col proprio figlio, ti metti lì*** *(106)*

L'insegnante non esplicita il valore e il significato che queste interazioni hanno per lei e per i bambini, ma da come le descrive sembra emergere l'idea di un'insegnante che cerca di instaurare una relazione con i bambini, che si interessa a loro e a quello che stanno facendo, che è a "disposizione" del singolo bambino con cui sta parlando e a cui dedica del tempo, con cui instaura un dialogo, si potrebbe dire "materno" ("come fai a casa col proprio figlio"). È una situazione che la stessa insegnate riconosce come individualizzata, dedicata al singolo e che contrappone ai momenti realizzati con ogni bambino in connessione con il progetto, che definisce come un *"lavoro"* in cui gli interventi sono *"più mirati"* (Ed5: 140).
Anche un'altra insegnante esplicita che talvolta è l'adulto invece del bambino a dare avvio all'interazione quando sollecitata da una riformulazione sul fatto che sono i bambini a dare avvio agli scambi.

EdB: sì [sono i bambini a venire da noi], poi anche da noi, ***anche da parte nostra a volte è sollecitato*** *ad esempio, come è andata a casa? Come stanno i tuoi giocattoli?* ***Per provare a farli raccontare qualcosa****,* ***nel momento in cui abbiamo anche una difficoltà noi a capire cosa magari in quel momento il bambino vive, e allora magari provi tu a stimolare il bambino a dire delle cose…*** *questo può essere anche (26)*

Il significato attribuito all'interazione anche in questo caso sembra essere vicino all'idea di comunicazione come relazione e attenzione all'altro, in cui attraverso il dialogo è possibile una maggiore conoscenza del bambino, del suo vissuto, per poterlo aiutare in caso di difficoltà.
Una delle insegnanti, quella che ritiene le situazioni "libere" maggiormente importanti per i bambini, esplicita che anche l'adulto in situazioni non strutturate può raccontare qualcosa di sé,[182] "inducendo" così anche il bambino a raccontare a sua volta, percependo la situazione come di libertà di espressione.

EdC: [i bambini sono più liberi] Di raccontare. È anche vero che ***magari anche tu racconti****. Sapete cosa mi è successo ieri? Caspita, racconti, e quindi* ***induci in qualche modo il bambino a raccontare anche lui quello che è successo*** *[…] secondo me ai bambini piace sentire che cosa è successo all'adulto. Perché anche a loro succedono delle cose e* ***sentirlo dire da un adulto secondo me li induce a parlare, a raccontare****. Ci sono certi bambini che pensano che noi non andiamo mai a fare la pipì […] È per questo che a volte diciamo, ah, andiamo a fare la pipì, perché ci sono bambini che non pensano che andiamo a fare la pipì. O bambini che pensano che noi non siamo mai stati piccoli.*

[182] Il racconto di sé emerge anche in un'altra intervista (Ed3) come elemento di interesse per i bambini, ma che avviene nel momento del tappeto al mattino.

Quindi anche il fatto di raccontare, ah, quando ero piccolo, eee, è aprire un mondo […] sono stata anche io una birbona come te, anche la mia mamma mi sgridava, ee, e quindi ***si parte così [occasione per creare un contesto] di scambio*** *(56-65)*

Il racconto da parte dell'adulto sembra creare in questo caso una situazione di dialogo, di "scambio", lo definisce l'insegnante, in cui attraverso la condivisione si crea un contesto di apertura, di disponibilità, in cui anche l'altro, in questo caso il bambino, si apre al racconto.

Un altro tipo di eccezione alla descrizione di bambini che chiedono e adulti che rispondono è costituita dalle parole di due insegnanti (Ed1, Ed5) che, pur riconoscendo in alcuni punti delle interviste la dimensione della quotidianità come possibile occasione di interazione verbale sempre descritta a partire dall'azione dei bambini, sottolineano tra gli aspetti che rendono più significative altre situazioni, il fatto che i bambini, se impegnati in altre attività, proprio perché *"presi da altro"* non si rivolgono all'adulto, o lo fanno *"difficilmente"*, per raccontargli qualcosa di loro stessi (Ed1: 84, Ed5: 44-8).

Tale caratteristica sembra però essere fortemente in contrasto con quanto emerge in generale dalle interviste, rispetto al fatto che i bambini, come si vedrà meglio in seguito, si rivolgano spesso all'insegnante per raccontare/chiedere qualcosa, anche contemporaneamente.

Alcune insegnanti riconoscono comunque che non tutti i bambini hanno questa caratteristica e che anzi alcuni non si rivolgono spontaneamente all'insegnante per raccontare di sé o chiedere aiuto in caso di bisogno. Sono così descritti bambini che *"ti raccontano poco […] che non parlano […] ti fanno poche richieste […] fanno fatica a comunicare o a parlarti […] si fanno più i fatti loro, che stanno in disparte"*, con cui si fa fatica perché *"sono sempre un po' nell'ombra"*, tanto da portare a chiedersi se erano presenti quel giorno a scuola (Ed5:153).

È un aspetto letto come critico, che spinge dunque le insegnanti a farsi delle domande ed "attivarsi" nei confronti dei bambini, perché possano avere l'opportunità di "aprirsi" e raccontare:

EdD: perché se un bambino ti viene a dire delle cose è perché sei riuscita ad entrare in sintonia con questo bambino, ***nel momento in cui il bambino non venisse a dirmi niente allora lì mi farei un punto di domanda, mi farei degli interrogativi per capire come mai****. (2) […] perché non tutti,* ***non è scontato che il bambino quando ha problemi o è in difficoltà con qualche compagno viene a dirtelo****, invece noi dobbiamo arrivare a… cioè a… cercare nel bambino di essere sempre, come dire, aperti in queste cose e venire comunque a riportarcele in caso di bis/ soprattutto in caso di bisogno,* ***cioè noi siamo lì per te****, quindi e… perché, tornando alla fiducia reciproca soprattutto in questo senso (21)*

EdA: E va bè… però poi ***ci sono anche dei bambini che magari devi andare tu cercarli perché non ti raccontano****. Allora? Cosa hai fatto ieri?* ***Se no alcuni non ti raccontano niente*** *(117) cioè ci sono bambini che non portano le loro esperienze a scuola, che magari sono impegnati a fare altre cose,*

*quindi non, non riescono a raccontarteli, non so, ( ) **Ci sono bimbi che raccontano di più, ti parlano di più, ti cercano di più.** E ci sono, **magari c'è quel bimbo che non ti cerca, e allora tu lo noti, e vai tu vicino a cercalo. Perché penso che non è neanche giusto non cercarlo, ecco** (119)*

L'attenzione al fatto che i bambini possano raccontare e parlare con l'adulto rappresenta un'attenzione e una preoccupazione significativa per le insegnanti, in direzione della costruzione di una "buona relazione" e della possibilità di rispondere ai loro bisogni. Così il loro ruolo nei confronti dei bambini "più silenziosi" è quello di cercarli, sollecitarli e "tenerli più d'occhio", proprio perché l'apertura e il racconto sembrano essere considerati il segno di una relazione positiva e di benessere, che va in qualche modo monitorata e sollecitata.

Tra opportunità e difficoltà: significati educativi e occasioni di interazione

Emerge con chiarezza, da quanto descritto fino ad ora, che il riferimento delle insegnanti ad una dimensione comunicativa "quotidiana", caratterizzata da interazioni verbali libere e spontanee, ruota in modo particolare attorno a un'idea di comunicazione intesa come strumento per entrare in relazione con i bambini, offrire loro uno spazio di disponibilità, di espressione e di ascolto, in cui poter manifestare liberamente il loro vissuto, soprattutto emotivo, e chiedere aiuto in caso di bisogno, certi di trovare un adulto in grado di rispondere e sostenere.

È proprio in relazione a questo aspetto che viene definito il senso, l'importanza e la significatività o al contrario la difficoltà e la minor importanza, del parlare tra adulto e bambini in queste situazioni, accanto a un altro obiettivo, sebbene meno presente, relativo allo sviluppo delle competenze comunicative dei bambini, alla capacità di interagire con i pari e con l'adulto.

Intrecciati a questa idea di comunicazione emergono infatti due nodi significativi attorno ai quali si definiscono le descrizioni delle insegnanti: il contrasto con i momenti maggiormente strutturati, condotti dall'adulto (come il mattino sul tappeto e le conversazioni legate al progetto) attraverso il quale viene messa in evidenza la libertà e la spontaneità del parlare, e le difficoltà che si possono incontrare nella comunicazione.

Una buona parte delle insegnanti parla infatti delle situazioni di interazione "libere" mettendole in contrasto con momenti maggiormente strutturati, direttamente promossi e condotti dall'adulto, ed alcune di loro interpretano questo contrasto mettendo in luce la positività delle situazioni non strutturate, che permetterebbero ai bambini di esprimersi liberamente e in modo più autentico, grazie a un adulto che, sebbene sia presente e disponibile, non guida e dirige le interazioni verbali come avviene invece negli altri momenti.

Particolarmente esplicative in questa direzione sono le parole di un'insegnante (EdC) che nomina nello specifico questa opposizione mettendo in evidenza la positività della situazione non strutturata e libera, riconosciuta come particolarmente significativa. L'insegnante esordisce alla prima domanda dell'intervista proprio esplicitando che ritiene la dimensione spontanea della comunicazione, che avviene in qualsiasi momento della giornata, particolarmente importante, contrapponendola ai momenti "costruiti" che vengono realizzati sul tappeto: *"guarda**, è vero che sono importanti quelle… costruite,** che sono quelle sul tappeto, quelle in particolari momenti, ma secondo me **ancora più importanti sono quelle che capitano così per caso**"* (EdC: 24), "nei momenti di libertà". Elenca così successivamente esempi di diverse occasioni: andando in bagno, a tavola (pranzo), seduti a tavolino mentre l'insegnante e/o i bambini stanno facendo qualcosa (EdC: 24; 40). La significatività di queste occasioni sta, secondo l'insegnante, proprio nel fatto che si tratta di occasioni casuali, spontanee e libere, *"emozionalmente più libere"*, meno strutturate e *"meno condotte"* (EdC:28), in cui non è l'adulto che "pilota" l'interazione (come avviene al mattino sul tappeto), che la cerca e la crea *("Lì non sei tu che gestisci/ cioè che hai creato la situazione"* (come sul tappeto); *"tu non hai ricercato l'ascolto e l'interazione, è il bambino che ha cercato te e in quel momento si è aperto… un dialogo"*; "*non c'è una richiesta da parte dell'adulto"* EdC: 24), che decide il tema della conversazione o fa una richiesta, ma il bambino che avvia il dialogo, proponendo lui stesso un argomento. Un bambino che sentendosi libero partecipa di più, anche se è timido e non parla in altre occasioni (EdC: 32-44, 52), in un clima di intimità, libertà, spontaneità, autenticità che faciliterebbe l'instaurarsi di relazioni *"più belle"* (EdC: 24), in cui il bambino può esprimere meglio gli aspetti emozionali, del vissuto privato, in cui *"esce fuori quello che è il bambino"* (EdC: 28, 40) ed escono i temi più *"forti"*, più intimi (EdC: 40), perché i bambini sono portati ad *"esprimere quello che loro sentono"* (32), così gli adulti possono capire alcuni aspetti di loro che non emergono in altre situazioni. Grazie anche al fatto di poter adottare una *"posizione probabilmente anche diversa"* possono prestare un ascolto differente, un *"ascolto totale"* e "*migliore a livello emozionale*", sostenute da una situazione di piccolo gruppo che facilita sia l'ascolto da parte dell'insegnante (EdC: 24, 34-38) che la partecipazione da parte dei bambini.

È la possibilità che il bambino ha di esprimere la parte più intima ed autentica di sé, legata al suo vissuto emozionale, alla sua persona, senza vincoli, limiti e proposte da parte dell'adulto che viene sottolineato positivamente dall'insegnante. È come se il ruolo dell'adulto nelle situazioni strutturate fosse vissuto negativamente rispetto alla possibilità di espressione autentica dei bambini, facilitata invece nei momenti "liberi", in cui l'adulto assume una posizione diversa, di

disponibilità, in cui non chiede, ma ascolta. Proprio questo secondo diverse insegnanti rende significativa questa dimensione: la possibilità per il bambino di esprimersi, di partecipare, di dialogare, di "tirare fuori" qualcosa di personale e intimo, legato al suo vissuto, che sembra essere considerato come molto importante per il benessere dei bambini, ma a volte "nascosto".

Si tratta di un valore dell'interazione verbale, legato alla sua spontaneità, ma anche alla sua intimità che andrebbe approfondito e tutelato, come emerge ad esempio dalle parole di un'altra insegnante (EdB) che sottolinea come le situazioni del mattino sul tappeto o le conversazioni attorno a un tema: "*mi sembra che non centrino tanto con tutte le cose più spontanee che possono venire dal bambino*" (EdB: 80), ciò renderebbe necessario dare a questo tipo di scambio uno spazio maggiore (*"la conversazione quotidiana dovrebbe poter avere uno spazio maggiore"* EdB: 82). Uno spazio che secondo questa insegnante non può però essere dedicato all'interazione verbale a causa di una serie di elementi che rendono difficile un ascolto approfondito del bambino.

Il riconoscimento di una differenza tra i momenti strutturati del progetto e quelli più liberi delle interazioni quotidiane fa riferimento a una dimensione di intimità maggiormente favorita nel corso della giornata, quando il ruolo dell'insegnante non è quello della conduzione e del controllo, ma, come sottolineato anche in precedenza, dell'essere "a disposizione" dei bambini (Ed4:94), potendo rivolgersi e prestare attenzione ai singoli, mostrando interesse e disponibilità in un modo informale, colloquiale, quasi "materno" (ED4: 94-98, 106).

L'importanza dell'ascolto, della disponibilità e della responsività che le insegnanti riportano descrivendo le situazioni di interazione verbale "libere" sembrano essere una preoccupazione significativa per loro, cui sono collegate diverse difficoltà, attorno a cui ruotano svariati momenti delle interviste. Accanto a descrizioni di interazioni verbali che sottolineano la positività del parlare "quotidiano" libero e spontaneo, caratterizzato come visto dall'iniziativa dei bambini che si rivolgono all'insegnante per raccontare o chiedere qualcosa trovando un adulto che adotta una posizione di disponibilità, ascolto, accoglienza, emergono infatti in modo significativo, spesso prima ancora degli aspetti positivi, le difficoltà connesse a queste situazioni.

Difficoltà che a volte fanno percepire alle insegnanti come poco significative queste interazioni, sottolineando come siano le situazioni più strutturate, in cui l'adulto conduce l'interazione, a favorire e sostenere l'espressione verbale dei bambini, mentre altre volte le portano a specificare occasioni circoscritte (ad es. il pomeriggio mentre alcuni bambini dormono, le attività a tavolino in piccolo gruppo, ecc.) come più significative proprio perché permettono di arginare queste difficoltà (Ed3, Ed6).

La difficoltà, la fatica e la sensazione di disagio relative a questo ambito di interazione sono riferite in particolare alla percezione di non riuscire ad ascoltare davvero, in modo attento e appropriato tutti i bambini e di non poter dare giusto tempo e spazio alla risposta e all'approfondimento di temi, problemi e questioni da questi posti alle insegnanti.

Esplicative in questa direzione sono le parole di due insegnanti che sottolineano le loro sensazioni:

> *Ed6: si ha l'impressione di avere poco tempo per* ***ascoltarli*** *[…]* ***io ho questa sensazione di non riuscire ad ascoltarli completamente, tutti quanti,*** *[…]* ***avrei voluto ascoltarli tutti e poter rispondere a tutti quanti****. Invece mi sono accorta che io non ce la faccio. E* ***mi diventa un'ansia che mi/ divento nervosa.*** *(11) […]* ***non riesci mai ad entrare in una vera relazione****, (25) […]* ***probabilmente gli dai, vorresti dare una risposta più grande*** *più/* ***vorresti rispondere in modo più****… mmmm.. come si può dire,* ***più completo****, no? (27) non riesci a trovare neanche il tempo da dedicarti per* ***stare lì con loro*** *(91) non puoi purtroppo* ***essere*** *ovunque (99)*
>
> *EdB: "Nel dialogo quotidiano quello in cui io trovo più difficoltà è a volte* ***un ascolto un pochino più approfondito*** *del bambino […]* ***non si riesce bene ad entrare nelle cose****. (4) […] io sento un po' di difficoltà su quello. Per cui* ***non c'è il momento in cui tu puoi magari davvero parlare un po' di più*** *[…]* ***non è così facile questa parte qua, del quotidiano, e… della spontaneità delle cose****. (6) […] lì* ***l'ascolto a volte è… limitato****, secondo me, insomma, non sempre riesci a… (24)*

La difficoltà riportata dalle insegnanti è relativa alla possibilità di garantire un ascolto "adeguato" e "approfondito", di offrire uno spazio per "entrare" in temi e argomenti e dare una risposta, una soluzione appropriata, più grande e più completa di ciò che le insegnanti pensano di fare, al fine di costruire con i bambini una relazione autentica.

La dimensione dell'ascolto viene dunque legata anche a quella del parlare, che risulta difficile e che è descritta qui in modo piuttosto generico. Si tratta come visto sopra di rispondere, di risolvere, di poter approfondire certe discussioni, un certo tipo di comunicazione, un più generico parlare: *"perché poi in mattinata ci sono le attività,* ***parli, però così in modo****…* ***non puoi stare proprio attenta"*** (Ed1: 73), *"altrimenti* ***non riesco a parlare*** *con questo assalto*" (Ed3: 38), *"****non è che non si parla con loro****" (Ed5: 24)*, "*Per cui* ***non c'è il momento in cui tu puoi magari davvero parlare un po' di più****" (EdB: 6).*

La preoccupazione connessa con questa sensazione diffusa di fatica, difficoltà e disagio nell'ascolto e nell'interazione verbale con i bambini, è non solo quella di non riuscire a dare spazio all'approfondimento di un tema/problema portato dai bambini, ma anche quella di non riuscire a cogliere le loro reali esigenze, ciò che davvero vorrebbero dire, che "hanno dentro" ed

è secondo loro necessario "tirare fuori",[183] rischiando di sottovalutare le parole di qualcuno che invece potrebbero essere importanti e di non dare l'attenzione e la risposta adeguata a tutti. L'enfasi sul "tutti" ricorre molto spesso nelle interviste e appare molto significativa rispetto all'esigenza di dare tempo e prestare attenzione a ciascuno pur avendo a che fare con tanti bambini, con il gruppo.

> *Ed5: a volte ti rendi conto, magari alla fine della giornata, o,* ***non ho risposto a quello… forse quell'altro, quel bambino mi voleva dire qualcosa di più ma non/ non sono stato attento*** *(2) si cerca di fare attenzione […] magari l'att/* ***non presti l'attenzione dovuta****, ecco. A volte, quando ti dicono delle cose (195) […]* ***se c'è il bambino che sta in disparte fai anche fatica a rendertene conto****. (197) […] a volte vengono, stai parlando con la collega e… magari sei tu che dici: aspetta un attimo, fammi finire di parlare e poi… ti dimentichi e magari lui non torna… no? Succede anche questo. (219)*

> *EdB: per cui a volte* ***tu puoi sottovalutare la richiesta di un bimbo che potrebbe essere importante*** *perché proprio non/ non puoi o* ***non c'è la possibilità di ascoltarlo bene****. E… insomma questa è la grossa diciamo difficoltà… e… della, del momento di conversazione diciamo più… non so come dire, più spontanea, diciamo, dove secondo me…* ***può esserci un po' di mancanza in questo senso, questo è quello che vivo io, proprio per la difficoltà oggettiva delle situazioni*** *(2) […]è chiaro che così non li ascolti, cioè non ce la puoi fare (74)* ***poi magari la volta che ti vuol dire davvero una cosa non l'hai ascoltato, capito?*** *(76) non mi sembra il modo per riuscire ad* ***aiutarli****, ad* ***ascoltarli*** *veramente (90)*

La descrizione di questi comportamenti sembra essere legata a una preoccupazione e a un senso di colpa delle insegnanti, che non riescono a realizzare il tipo di comunicazione e interazione, non solo verbale verrebbe da dire, con i bambini.

Sembra infatti emergere da parte delle insegnanti un senso di colpa rispetto a quelle che indicano come mancanze di ascolto, di attenzione e di approfondimento nei confronti delle richieste e dei racconti dei bambini: *"non puoi stare proprio attenta"* (Ed1:73), *"non presti l'attenzione dovuta"* (Ed5: 195), *"vorresti dare una risposta più grande […] rispondere in modo più completo"* (Ed6: 27), *"non è una cosa che riesci a fare come magari vorresti"* (EdB: 82).

Le motivazioni di queste difficoltà, connesse proprio con le caratteristiche proprie della situazione non strutturata, libera, spontanea e quotidiana dell'interazione verbale, sono attribuite dalle insegnanti a diversi fattori, vissuti come critici e problematici e ricondotti, almeno in parte, a quelle che un'insegnante definisce come *"situazioni oggettive"* (EdB: 70).

In primo luogo diverse di loro (Ed5, Ed6, EdA, EdB, EdD) associano queste difficoltà al fatto che il numero dei bambini è elevato e il rapporto numerico con le insegnanti basso: una o due

[183] Si tratta di un riferimento che torna in diverse interviste, come preoccupazione per ciò che i bambini hanno dentro, per il loro vissuto, che sembra essere nascosto e da scovare, aiutando i bambini a "tirar fuori". Emerge in particolare in connessione con il contrasto tra i momenti liberi e quelli strutturati del tappeto.

insegnati con ventisette bambini. Ciò limiterebbe (EdB:82), renderebbe difficile (Ed5) e *"faticoso"* (EdD:105) l'ascolto approfondito di tutti, che rischierebbero così di non ricevere la giusta attenzione e risposta.

Le insegnanti sembrano vivere il peso e la responsabilità che ci possano essere diversi bambini che possono potenzialmente aver bisogno di loro, a cui sentono di non poter garantire sempre un ascolto e un'attenzione adeguati, con il rischio di non notare i bambini che stanno in disparte. Il limite posto dalla presenza di molti bambini è costituito anche dal fatto che ciò fa diminuire il tempo che può essere dedicato a ciascuno di loro, un tempo caratterizzato da ritmi e successioni di attività/routine della scuola che influisce sulla possibilità di ascolto e interazione.

La mancanza di tempo, il dover rispettare degli orari (EdB:72), la *"freneticità"* della giornata (Ed5:18), i *"ritmi veloci della scuola"* (*"forza dai che si va in bagno, dai dai che arriva la pappa"* Ed5:195), la necessità di dover fare più cose contemporaneamente, il fatto di *"essere presa da altre cose"* (Ed5:2) *("perché poi in mattinata ci sono le attività, parli, però così in modo… non puoi stare proprio attenta… perché ci sono altre cose da fare"* Ed1:73), sono indicati come aspetti che *"non aiutano la comunicazione"* (Ed5:197), rendendo difficile ascoltare e prestare attenzione ("*l'attenzione dovuta"* Ed5:195) alle richieste e ai racconti dei bambini, dedicando spazio e tempo allo stare insieme, alla comunicazione e all'approfondimento, che così non "*sempre si riesce a fare come magari vorresti (EdB:82), perché poi dopo tu, alla fine, hai altre mille cose da fare in classe, e non riesci a trovare neanche il tempo da dedicarti per stare lì con loro"* (Ed6:91).

Il fatto di dover fare con i bambini le "attività didattiche" è indicato tra gli elementi che ostacolano la possibilità di offrire questo spazio (*"la conversazione quotidiana dovrebbe poter avere uno spazio… maggiore che però… è limitato dal numero di bambini, dall'organizzazione… scolastica, anche delle attività didattiche, per cui… non c'è sempre questo spazio"* EdB:82), sebbene esso sia ritenuto da tutte molto importante e significativo per i bambini, fino a considerarlo la base di tutto il lavoro che si fa con loro.

A queste difficoltà "oggettive" viene aggiunta con enfasi una caratteristica che le insegnanti attribuiscono in particolare ai bambini "di oggi", o forse, specificano alcune, ai bambini che frequentano queste scuole in particolare ed appartengono ad un determinato ambiente socio-culturale. Si tratta secondo queste insegnanti di bambini "molto richiedenti", che chiedono tanto (EdB: 4, EdD: 105, EdA: 22), che chiedono molto di essere ascoltati, hanno molta voglia di raccontare (Ed3: 246) e si rivolgono spesso agli adulti chiedendo attenzione immediata e aiuto,

senza la capacità di aspettare e di capire in quali momenti o meno è possibile rivolgersi all'insegnante.[184]

La difficoltà connessa con tale caratteristica viene associata in particolare a situazioni in cui più bambini si rivolgono contemporaneamente alla stessa insegnante per raccontare o chiedere qualcosa, richiedendo un ascolto, delle attenzioni e delle risposte che le insegnanti sentono di non riuscire a dare come vorrebbero. Come riassume brevemente questa insegnante: *"io ho questa sensazione di non riuscire ad ascoltarli completamente, tutti quanti, perché sono tanti e… come vedono che una si avvicina a te arrivano tutti a… anche loro a dirti" (Ed6: 11).*

Tali situazioni sembrano essere vissute con fatica e ansia dalle insegnanti, che utilizzano espressioni verbali piuttosto significative in questo senso:

> Ed:3 *"non riesco a parlare ( ) con questo **assalto** a volte è veramente molto, molto… è faticoso, sì, è faticoso, è abbastanza faticoso"* (38-42),
>
> EdB: *"quando io parlo del quotidiano, io mi sento come, a volte, tra virgolette, **bombardata,** da molte esigenze che però non so fino a che punto di ascolto… nel senso che loro ti dicono S. io ha fatto quest/ no, questo non mi sembra il modo per riuscire ad aiutarli, ad ascoltarli veramente"* (92)
>
> EdD: *"perché ci sono alcuni momenti in cui ti chiamano, non so… M. ma… M. qua, M. là, M. g/ cioè fai veramente **fatica** ad ascoltare tutti, nei momenti soprattutto liberi. Oppure mi ha fatto quello, mi ha fatto quell'altro, […] cioè **vai nel pallone**, quando tutti sono molto richiedenti, eccetera" (105)*

Di fronte a tale difficoltà riscontrata con i bambini, le insegnanti esplicitano la necessità di regolare in qualche modo l'interazione in queste situazioni, altrimenti non è possibile offrire ai bambini uno spazio, seppur limitato, di ascolto (*"magari sei tu che dici: aspetta un attimo, fammi finire di parlare" Ed5:219; "devi proprio bloccarli per dire adesso ascolto lei e poi ascolto te"* Ed6:11; *"cerchiamo sempre di, farli aspettare un attimino, se no non puoi risolvere 25 casi in un momento, aspetta un attimo, risolviamo, con calma, prima uno e poi l'altro e poi…" EdA:22)*. Il rischio che sembrano comunque sentire come latente è quello di dimenticare qualcuno (ad es. che dopo essersi sentito dire di aspettare poi non torna; Ed5:219) e la sensazione sembra rimanere quella di non fare mai abbastanza.

Attribuendo questo comportamento dei bambini a un tentativo di "attirare l'attenzione dell'adulto" (EdA: 18; *"Perché a volte secondo me loro vogliono essere al centro dell'attenzione,*

[184] Rispetto a questo aspetto in realtà alcune insegnanti esplicitano che i momenti in cui diversi bambini si rivolgono loro sono i momenti in cui percepiscono una loro disponibilità, in cui si accorgono che le insegnanti sono libere e possono parlare, vedendo che magari parlano con qualche compagno. Si tratta però poi di situazioni descritte come occasioni in cui i bambini, proprio percependo questa potenziale disponibilità, non riconoscono le priorità delle insegnanti e degli altri bambini e si rivolgono a loro contemporaneamente, rendendo così impossibile l'ascolto e l'interazione con tutti oppure senza comprendere che in quel momento l'adulto è impegnato a parlare con altri adulti o con altri bambini (quindi potenzialmente disponibile al dialogo) ma per questioni più importanti.

poi ti dicono qualsiasi cosa purché tu li ascolti, […] ci sono bambini che parlano per parlare. C'è un bimbo che appena dico una parola ad un altro: ti posso dire una cosa? Ma subito, così." EdB:74; "*perché vorrebbero tutte le attenzioni…"* EdD:107) che non sempre corrisponderebbe dunque a loro reali esigenze, quanto piuttosto a un eccesso al quale si può e si deve porre un confine, alcune insegnanti ribadiscono la necessità di dover porre dei limiti, giustificando anche in tal modo le loro richieste di attesa ("*tu dici, no, aspetta un attimo, che adesso parlo con…, non so, con la mamma di… e poi io sono da te e quindi/ se no… non riesci neanche né a ascoltare uno, perché stai così, cioè… cioè alla fine devo rispondere a chi devo"* EdA:18; "*È chiaro che così non lo ascolti, cioè, non ce la puoi fare"* EdB:74, *"dici, aspettate, uno alla volta, mettetevi in fila […] l' devi fare una scelta, non puoi ascoltarli tutti"* EdD:105). Permane comunque, anche in questo caso, la preoccupazione di sottovalutare così situazioni che invece potrebbero talvolta nascondere esigenze "reali" (*"poi magari la volta che ti vuol dire davvero una cosa non l'hai ascoltato"* EdB:76):

> Ed: *"poi ci sono i bambini che, ripeto, di attenzioni ne hanno anche troppe, perché per carattere loro sono quelli più spavaldi, più… e poi magari ti rendi conto che c'è quel bambino che vorrebbe dire, ma non riesce mai a scavalcare gli altri, e che quindi rimane un pochino sempre più in disparte o rimane sempre l'ultimo a fare le attività, o rimane sempre quello che, cioè… hai capito? quello che rimane un pochino più… quindi devi essere anche in grado di capire queste cose, di coglierle e di dare spazio anche a quei bambini"* (107).

Una delle insegnanti che maggiormente si sofferma sull'idea che i bambini chiedono molto, non sono abituati ad aspettare e ad ascoltare, esplicita che la necessità del limite è importante non solo per poter ascoltare i bambini, ma anche per insegnar loro ad attendere e a comprendere che non sempre l'adulto è disponibile e che magari altri bambini hanno esigenze che in quel momento sono più importanti della sua. In tal modo sottolinea come sia importante dare ascolto ai bambini, ma come questa "regola" debba essere rivista e non assolutizzata e come dare un confine alle richieste possa essere importante per insegnare ai bambini l'attesa e la discriminazione delle situazioni. In definitiva per insegnare ai bambini una importante competenza comunicativa: saper interpretare il momento giusto in cui si può raccontare/chiedere un determinato tipo di cosa all'insegnante.

> *Ed3: **bisogna sicuramente** […] ecco, **ascoltarli, ma anche dare un limite all'ascolto**, nel senso di, **ribadire che… c'è un momento in cui posso, il momento in cui non posso**, **e il momento in cui tu mi vuoi raccontare** cosa hai fatto ieri in piscina, ma se il tuo amico è lì che piange, **io in questo momento non ti ascolto, perché sta avvenendo qualcosa di più importante,** no?, per te quella è una cosa importantissima, però, lui è lì che piange, si è fatto male, o è disperato, **tu puoi aspettare**, io arrivo dopo, se ne hai ancora bisogno, **anche questo credo che sia importante**, […] [**insegnare***

> ***loro] ad attendere, sì, ad aspettare****, a meno che non sia una cosa proprio importantissima,[…]* ***a valutare che in quel momento sta accadendo qualcosa di più importante****, che/ sì, io ti devo assolutamente dire che questa mattina io ho bevuto il latte con il nesquik ((ride)), posso aspettare, perché c'è qualcosa, in quel momento, di più importante […] che non sono io […] questa fatica anche, ripeto, di, di accettare/ di accettare che, che, che io, in questo momento, in questo momento, questa cosa non è la cosa più importante della giornata, no? Capito? Cercare che forse, ci può essere qualcosa di, di più bello, va bè, comunque, però, pian pianino si arriva… (190-196)*

Sembra dunque emergere, anche dalle parole che le insegnanti utilizzano per descrivere e spiegare, in un certo senso giustificare, il loro comportamento nei confronti dei bambini, cioè la necessità di porre un limite ad un ascolto che sembra essere una componente importante del loro lavoro con i bambini, una preoccupazione rispetto al loro ruolo, un senso di colpa e un vissuto di difficoltà nel riconoscere l'importanza di dare ascolto e dunque offrire spazio di interazione verbale essendo disponibili nei confronti dei bambini, importanza che si scontra con una difficoltà "oggettiva" delle situazioni (anche in questo caso posta come evidenza dell'impossibilità di un comportamento ritenuto ideale) e un comportamento dei bambini letto come eccesso di richieste e di attenzioni.

Così, a fronte di queste difficoltà, sebbene non sembrino averne piena consapevolezza, le insegnanti riconoscono e nominano come significative delle situazioni specifiche, in grado di sostenere e facilitare un clima di tranquillità e intimità, che non può caratterizzare tutta la giornata, ma che è favorito ad esempio dal piccolo gruppo, quindi dal fatto che i bambini siano divisi all'interno dell'aula, ad esempio se giocano o disegnano intorno a un tavolo o nel momento del pranzo, oppure dal fatto che siano presenti in sezione pochi bambini, come al pomeriggio quando i più piccoli dormono, o ancora, dalla disponibilità di un adulto che è presente e osserva, come durante il gioco libero in corridoio o in aula, o infine da accadimenti particolari, come un litigio, che rendono necessario fermarsi e trovare tempo per interagire con i bambini.

Il riconoscimento di queste situazioni e delle loro potenzialità, piuttosto che una loro semplice elencazione casuale, accanto alle difficoltà più sopra riportate, può costituire un punto di partenza proficuo per un'azione verbale consapevole, che non si abbandoni alla casualità della spontaneità e della libertà, che pur rappresentando caratteristiche importanti dell'interazione con i bambini non devono far dimenticare la responsabilità educativa delle insegnanti.

Le insegnanti che prendono in considerazione la quotidianità della giornata, senza fare distinzioni indicando momenti specifici di interazione verbale, non sembrano riconoscere e considerare positivamente le occasioni di interazione verbale libere e spontanee. Sono le insegnanti che tracciano delle differenze, individuando e specificando momenti ben identificabili

di interazione, relativi a momenti precisi della giornata, ad attività particolari o a caratteristiche contestuali facilitanti, che riescono a coglierne e sottolinearne maggiormente le positività. È quando il parlare non si annulla in un "sempre" indistinto e dato per scontato, bensì quando viene riconosciuto e valorizzato rispetto ad ogni specifica situazione che si possono cogliere i potenziali per un parlare dell'insegnante maggiormente consapevole e pensato.

Aiutare le insegnanti a cogliere queste differenze e a valorizzarle nelle loro diverse potenzialità rispetto alla crescita dei bambini sembra dunque rappresentare un primo passo interessante per sostenere le loro azioni verbali.

Nei prossimi sottoparagrafi saranno descritti a titolo esemplificativo due esempi di situazioni interattive riportate dalle insegnanti come particolarmente significative: le interazioni tra pari (con le possibili situazioni di conflitto) e la routine del pasto.

Interazioni verbali tra pari e situazioni di conflitto

All'interno della dimensione comunicativa riferita alla quotidianità e alla spontaneità emerge dalle parole delle insegnanti il riferimento alle interazioni verbali che si realizzano tra bambini, mentre sono impegnanti a fare altro (disegno, gioco libero, momenti di attività, pasto, giardino), quando hanno la possibilità di interagire tra pari, senza la mediazione, il controllo, la regia dell'adulto.

Viene infatti riconosciuta e valorizzata l'esistenza di un *"mondo che appartiene di più ai bambini tra di loro"* (EdB:48), che questi costruiscono parlando tra loro e che va in generale rispettato e preservato. Si tratta di un aspetto dell'interazione verbale che non è stato esplicito oggetto di sollecitazione nelle interviste (interessate ad indagare l'interazione tra adulti e bambini), ma che rappresenta, come le ricerche sulle culture tra pari di Corsaro (1997) hanno ampiamente mostrato, un elemento di fondamentale importanza per l'esperienza che i bambini fanno nei contesti prescolari e per i processi di socializzazione che al loro interno si realizzano e che è emersa come significativa anche dai dati osservativi, impegnando buona parte della giornata dei bambini.

Sebbene il riferimento a questa dimensione non sia stato esplicitamente valorizzato dalle insegnanti in direzione "culturale" appare interessante sottolineare il suo riconoscimento come situazione significativa e la funzione positiva che gli viene attribuita.

In alcuni casi le insegnanti semplicemente sottolineato il piacere e la bellezza di ascoltare i bambini che parlano tra di loro, che discutono autonomamente, che fanno i loro ragionamenti, che si raccontano e sono in grado di gestire da soli un discorso (Ed1:166, Ed3:160). A un aspetto di curiosità, sembra aggiungersi, anche se non esplicitato, quasi un fascino per le competenze e i modi di ragionare dei bambini.

Ciò che accade nell'interazione verbale tra pari viene dalle insegnanti riconosciuto e valorizzato positivamente come qualcosa di prezioso, che va rispettato (*"credo siano momenti preziosi, da rispettare"* Ed3:186) e tutelato. Lasciare spazio al parlare tra bambini viene riconosciuto come un loro diritto, qualcosa che è "giusto", perché preserva un loro spazio di interazione, privato: *"[…] anche perché è giusto anche che parlino tra di loro"* (Ed1: 166), *"lo rispetto come un momento loro, non mi sembra giusto comunque interrompere o… intervenire"* (Ed3: 132-134).

Le insegnanti sottolineano infatti che il parlare tra pari rappresenta una risorsa per i bambini perché è per loro una possibilità di *"relazione"* (Ed2:265), di *"incontro e di scambio […] [di] socializzazione e ascolto dell'altro"* (EdB:48), di *"confronto"* autonomo, senza l'intervento dell'adulto, attraverso il quale i bambini imparano a parlare con altri, a *"gestirsi e sapersi relazionare con gli altri"* (Ed2:265), conducendo da soli conversazioni e discussioni con i compagni, imparando a risolvere situazioni problematiche senza l'intervento dell'adulto. Così il non intervenire nei loro scambi vuol dire lasciare loro lo spazio per sperimentarsi nelle relazioni, la possibilità di mettersi alla prova nell'incontro e confronto con l'altro (*"Se riusciamo non interveniamo, se son cose così, cose che possono comunque sbrigarsela tra di loro"* Ed1:166).

Vengono infatti realizzate descrizioni di adulti che preferiscono non intervenire negli scambi tra i bambini, lasciando loro la possibilità di discutere e confrontarsi da soli, preservando il valore di questi momenti, pur garantendo un ruolo di presenza e mediazione in caso di difficoltà. Le insegnanti descrivono il loro comportamento in primo luogo come ascolto e osservazione di ciò che i bambini stanno facendo e dicendo, per capire e poi eventualmente proporre un intervento calibrato, mediando le interazioni o dando "qualche input" (EdB:50) quando lo ritengono necessario.

Una tematica significativa rispetto a queste situazioni è quella del conflitto, dei problemi e delle dinamiche tra bambini, riportati frequentemente come temi o occasioni per l'avvio di interazioni tra i bambini e l'insegnante, a partire da qualcosa che accade tra pari.

Diverse insegnanti (Ed1, Ed3, Ed5, EdA, EdB, EdD) indicano infatti che i bambini si rivolgono loro in caso di litigi o problemi tra compagni, anche se non tutte la considerano una situazione di

interazione significativa (quanto piuttosto un esempio tra gli altri) né esplicitano e descrivono il comportamento verbale che mettono in atto di fronte a tali richieste.

Analizzando i riferimenti a questi momenti emergono essenzialmente due modi di descriverli, in particolare di descrivere il comportamento dell'adulto, da cui sembrano costituirsi due differenti situazioni interattive che hanno alla base da un lato l'idea che l'adulto debba essere disponibile di fronte alle richieste di intervento e di aiuto dei bambini e dall'altro che sia importante preservare le interazioni e gli scambi tra pari anche quando insorgono dei conflitti, perché i bambini possano imparare a gestirli autonomamente, sebbene ciò possa richiedere un iniziale ruolo di mediazione da parte dell'adulto.

Le descrizioni delle insegnanti fanno infatti riferimento in primo luogo a un tipo di comportamento da parte dell'adulto che corrisponde al ruolo di presenza, disponibilità e responsività che questo dovrebbe avere, come visto in precedenza, durante tutta la giornata scolastica, permettendo al bambino di potersi rivolgere con fiducia all'insegnante in caso di necessità e problemi (compresi i litigi con i compagni) certo di trovare ascolto e attenzione (Ed5) e una "risposta adeguata" che, per quanto possibile, dovrebbe essere sempre data (EdD: 19-25). Vengono così descritte situazioni in cui i bambini richiedono l'intervento dell'adulto perché è successo qualcosa con i compagni, e l'insegnante, di fronte a una richiesta del bambino, deve *"intervenire"* (EdD:21), *"verificare e vedere quello che è successo"* (EdA:18) per *"risolvere"* (Ed1:97; EdA:18) la situazione problematica tra i bambini, offrendo una risposta e un supporto alle sue esigenze (EdD:25).

Accanto a questo modo di descrivere le interazioni emerge un altro nucleo significativo che mette in luce la possibilità di lasciare ai bambini l'opportunità di risolvere la situazione da soli, lasciando l'intervento dell'adulto solo alla fine, nel caso i bambini non fossero in grado di chiarirsi autonomamente, ("*facciamo anche in modo che loro riescano a risolvere, la… la questione da soli, se poi non ce la fanno interveniamo noi*" – EdA:24) facendo così del litigio o del problema tra bambini un'occasione di crescita per permettere loro di acquisire autonomia confrontandosi e discutendo tra loro, imparando contemporaneamente le modalità per farlo (*"anche lì, c'è bisogno di una crescita, quindi non può sempre risolvere l'adulto, cioè l'adulto ti può dire, ma devi fare anche tu, devi vedere anche tu come fare, come chiedere le cose"* EdA:24).

In questa direzione appare significativo che una delle insegnanti definisca l'intervento come la sottrazione di una possibilità importante di interazione:

> Ed3: *lo rispetto come momento loro, non mi sembra giusto comunque interrompere o… […] intervenire […] se è un argomento loro provare a stare un attimo in disparte, cioè, lasciare che (..)*

che nasca un po' anche da loro una modalità di confronto accettabile, che parta anche da loro il però tu stai urlando, abbassa la voce perché così non capisco, […] non intervenire immediatamente, perché a volte anche loro riescono a contenere la cosa […] ***credo che in quel momento lasciare loro spazio sia il modo giusto di valorizzarli****, cioè* ***credo che se io in questi momenti intervenissi a tutti i costi, dicendo la mia****, ooo, oo facendo il regista, no, no aspetta, perché sta parlando lui,* ***credo che toglierei a loro una… una importante possibilità*** (132, 187, 186)

Il ruolo che assume l'adulto in questi casi non è descritto solo come di non intervento, in modo da lasciare che i bambini risolvano la questione da soli, ma anche come l'offerta di un aiuto, un supporto, un accompagnamento e una mediazione in questa direzione, perché progressivamente i bambini imparino, nel corso dei tre anni, a risolvere da soli problemi e conflitti tra pari, rendendo la mediazione dell'insegnante *"sempre meno importante"* (EdA:28; Ed3:104). Il ruolo di mediazione, come descrive una delle insegnanti che si sofferma su questo aspetto che costituisce un nucleo particolarmente significativo della sua intervista, è in questi casi caratterizzato non dalla risoluzione del problema, ma dalla sollecitazione a preservare o creare interazioni tra i bambini, perché si possano confrontare tra loro.

Ed3: succede questo, non so, di mettere a confronto gli attori che sono stati coinvolti in quel momento, allora io dico la mia, tu dici la tua, em, si invitano gli altri bambini a dire cosa ne pensano, no? E sono anche questi momenti in cui si riesce… a farli discutere tra di loro (46)

Il conflitto e le problematiche tra i bambini divengono così occasione specifica di interazione verbale in cui una problematica che emerge dai bambini non è solo una situazione di comunicazione tra altre, ma rappresenta un'opportunità di "discussione" e "conversazione": *"o altrimenti, non so, se avviene qualcosa di particolare in classe, anche quello è un altro momento che si può usare per discutere con i bambini" (Ed3: 46), "Poi ci possono essere dei momenti di conversazione per qualcosa che è successo in classe, una conversazione per cui se parla tutti insieme*" (EdB: 20). Viene infatti evidenziato che in alcuni casi, se si tratta di argomenti particolarmente significativi e importanti, o che secondo l'insegnante potrebbero interessare tutti, questi possono anche essere ripresi e ampliati in un altro momento (Ed3:178; Ed6:27).
La possibilità lasciata ai bambini di esprimere le loro emozioni, confrontarsi, parlarne richiede però da parte dell'adulto la capacità di gestire e contenere tali situazioni. Un compito ritenuto necessario ma difficile:

Ed3: ecco, e ***questa è la parte teorica, poi c'è la pratica*** *((ridendo)) (88) questo è quello che si cerca di fare sempre, dopodichè* ***non sempre riesce, ecco, non sempre riesci a trovare la modalità****, e,* ***ti rendi conto che… a posteriori avresti voluto dire altro, e… dirlo in un altro modo, gestire la cosa diversamente****, dopo, perché non sempre poi, riesci a tenere un po'… a contenere un po' tutto*

questo, questo tipo di.. di emozioni che poi il bambino… a un certo punto tira fuori, no?, perché, se tu mi hai detto che lo posso fare, io adesso lo faccio, no? (90) […]c'è chi queste emozioni le tira fuori solo con em, mm, ma anche con il corpo, in un certo senso, quindi, devo dirti che… ci stiamo confrontando, devo dire che quel bambino mi sta facendo soffrire perché mi ha detto che io lo picchio sempre, perché mi ha detto che sono cattivo, allora io glielo dico, in questo confronto, urlandogli in faccia, no?, e proiettandomi col corpo verso di lui, e questo ovviamente è un momento poi… difficile da… (92) [è difficole da gestire] per l'adulto, poi… em, provi a dire, va bene, stanno parlando, vediamo che cosa… un attimo a lasciare, vediamo che cosa… succede (94) non sempre poi si riesce a riportare il gruppo al, al livello di dialogo, a volte poi la rabbia è tanta, e allora devi poi proprio un attimo, dire, va bene, allora vieni con me, ci allontaniamo, ti tengo fermo ((fa con le braccia il gesto di abbracciare vicino a se)), perché, ecco (98) ***Infatti a volte mi chiedo se, sarebbe forse bello trovare una modalità. Magari non, non questo confronto così aperto, ma trovare un'altra modalità in modo che si riesca ad affrontare… perché io credo che sia importante,*** *(100)*

Gestire l'emozione che il bambino esprime fisicamente, riportandola a un livello di parola rappresenta per l'insegnante una sfida difficile, rispetto alla quale sembra interrogarsi cercando alternative possibili.

Il contenimento assume così nelle parole di un'altra insegnante l'espressione necessaria dell'autorità dell'adulto, che in alcune occasioni blocca la situazione ed esprime una decisione rispetto a ciò che è necessario fare senza coinvolgere i bambini nella scelta:

EdB: poi c'è tutto il discorso dell'intervento dell'adulto sul piano del linguaggio riferito alle situazioni… diciamo di… da gestire nel comport/ non solo di conflitto, per cui a volte… non so, non sempre la strada è quella giusta, perché a volte si agisce anche direttamente perché ***quella situazione va bloccata*** *e quindi hai anche un linguaggio che è così, fermo, e non puoi più…, no? Ci vuole anche quello, faccio per dire, a volte invece riesci a… cercare di capire di più, a parlare di più col bambino/ ai bambini, cercare una soluzione, […] sui conflitti (50) [...] con il gruppo, cercare di capire… così, a volte però, non sempre questo riesci a farlo,* ***a volte blocchi la situazione e basta****, magari dici tu vai a giocare di là e di là, finito, pace e bene, no?* ***Ci vuole anche quello*** *(54-56) secondo me anche* ***un ruolo autorevole****, che dice no per questo, può essere un no che è no, e volte è anche un no, a volte può essere un no, ed è un no, a volte è un no perché… a volte… oppure a volte può essere un no e facciamo un'altra cosa. (60)*

Si tratta di un aspetto complesso da gestire, in cui è evidentemente implicato il senso connesso al proprio ruolo educativo, sospeso tra il desiderio e la convinzione di dover lasciare libertà e spazio, offrire spiegazioni e trovare modi partecipativi di gestire conflitti e problemi e la necessità, a volte, di porre dei limiti "dall'alto", senza discuterli o offrire giustificazioni. Calibrare queste due "tensioni" appare qualcosa di difficile e di conseguenza è difficile trovare "La" risposta: *"secondo me è molto difficile capire qual è la risposta giusta nelle varie situazioni: secondo me ci sono vari tipi di risposta, dipende dalla situazione"* (EdB:60)

La difficoltà nella gestione di aspetti emotivi, così valorizzati nelle interviste, emerge nelle parole di un'altra insegnante anche in riferimento alla loro espressione verbale: *"decodificarle, capirle, anche a volte sapere cosa rispondere, perché magari un bambino ti dice una cosa che sente […]*

può capitare anche di non sapere cosa dire, no? […] perché magari ti sta dicendo una cosa che per te non è importante, invece per lui è importante, e quindi non riesci a coglier/ è una comunicazione più difficile" (Ed5:48,50).

Si tratta dunque di un aspetto complesso e delicato, che le insegnanti riconoscono come molto significativo e a volte come potenzialmente importante non solo per garantire al bambino un benessere immediato, legato al superamento del litigio grazie all'intervento dell'insegnante, ma anche all'esercizio e all'apprendimento delle regole della discussione e del confronto, che possono diventare, nel lungo periodo, patrimonio della crescita del bambino stesso.

Il diverso comportamento verbale dell'adulto descritto dalle insegnanti sembra così dar luogo a due diverse possibilità per i bambini, in un caso la risoluzione del conflitto da parte dell'"autorità" e nell'altro la possibilità di gestire da soli tali conflitti, aiutati inizialmente dalla mediazione dell'insegnante, per imparare nel tempo a "fare da soli". Tuttavia le insegnanti non sembrano essere consapevoli di tali differenze e sfumature, perlomeno queste non emergono nelle interviste, dove, come visto, solo un'insegnante esplicita che le situazioni e gli interventi possono essere diversi a seconda delle situazioni e solo un'altra appare consapevole del loro valore per l'utilizzo a fini di crescita dei bambini, per lo sviluppo di competenze comunicative "più adulte".

Una routine esemplificativa: il pasto

Molte insegnanti (Ed1, Ed3, Ed6, EdA, EdB, EdC, EdD), sebbene non tutte mangino al tavolo con i bambini,[185] nominano il momento del pranzo tra le possibili situazioni di interazione verbale con i piccoli e lo fanno ricomprendendolo tra le occasioni di scambio connesse con la "quotidianità", con i "momenti spontanei, casuali e liberi".

Tutte loro vi attribuiscono un significato positivo, seppur a volte solo a livello potenziale. Due insegnanti fanno infatti riferimento ad una dimensione possibile che si potrebbe "sfruttare" (Ed3) come occasione di interazione verbale significativa, per parlare e discutere, utilizzando il momento del pasto, "volendo", per stare con i bambini e ascoltarli (Ed6).

Quest'ultima insegnante evidenzia in particolare la possibilità di *"stare con i bambini e ascoltarli"* (Ed6) equiparando questa situazione ai momenti del pomeriggio quando i piccoli dormono e

[185] La prima scuola dell'infanzia dove sono state effettuate le osservazioni non ha come prassi quella della condivisione di questo momento. Per la maggior parte le educatrici, tranne che in una sezione, mangiano in un tavolo separato. Nella seconda scuola invece la condivisione dei tavoli rappresenta un'abitudine comune a tutte le sezioni. Tutte e quattro le insegnanti di questa scuola che hanno preso parte alle interviste nominano il pasto come momento significativo. Delle sei insegnanti della prima scuola lo nominano in tre, di cui solo una mangia abitualmente con i bambini.

dunque il numero di bambini è più ristretto. Il ruolo dell'adulto è in questo caso identificato nel prestare attenzione a ciò che i bambini dicono per poter intervenire in caso di bisogno: *"[i bambini] tra di loro parlano e si dicono le cose, tu… puoi andare ad aiutarli a risolvere, a capire il perché o anche a chiedere il perché a loro, quando parlano tra di loro al tavolo […] ascolti le loro discussioni"* (Ed6: 26,27). L'idea, che riguarda il più generale obiettivo dell'interazione verbale (e che è esplicitata anche in riferimento ai momenti di attività e di gioco libero a tavolino), è quella di un adulto che deve essere disponibile per il bambino, un punto di riferimento su cui poter contare, una rassicurazione:

> Ed6: *quando tu sei lì con loro, e bè, di **aiuto al bambino**. […] per rassicuralo. Io mi sento come punto di **riferimento**, no? per qualsiasi cosa io sono qui, sono qui per loro […] **ascoltare** quello che stanno dicendo **per rendere i bambini più sicuri**, no? Per aiutarli a crescere, per sapere che qualsiasi cosa loro abbiano bisogno **io ci sono**. Che **non sono soli** insomma* (99)

Oltre a questa idea di disponibilità nei confronti dei bambini, maggiormente centrata sull'ascolto e l'aiuto in caso di bisogno, che come visto è presente in generale rispetto a tutta la giornata scolastica, emerge come significativa l'idea del dialogo e dello scambio, che comprende il racconto dei bambini e tra bambini e il parlare con loro dell'insegnante, che ascolta (*"sono lì per loro e quindi sono abbastanza disponibile anche all'ascolto"* EdD:35) e interviene nel dialogo, facendo domande (EdA:101), ad esempio su quello che i bambini dicono tra loro (*"sento quello che dicono e intervengo su di loro"* EdD:35), o su qualcosa che già conosce del bambino ("*magari mi viene in mente… in quel momento… una cosa che riguarda il bambino, ah allora, non so, settimana prossima vai… che ne so, in vacanza? Oppure, ho sentito che hai fatto la vaccinazione, ti ha fatto male? fai delle domande stimolo*" EdD: 35), oppure raccontando qualcosa di sé (*"anche io posso raccontare una cosa mia personale, se… magari tirano fuori qualcosa di particolare che posso entrarci anche io"* EdA: 101).

Il ruolo che ne emerge è quello di un adulto che è presente e disponibile all'ascolto, ma anche ad una partecipazione che sostenga e incoraggi i racconti spontanei dei bambini seguendo i loro temi e le loro argomentazioni, "pilotando" meno la comunicazione, in contrapposizione alle situazioni strutturate in cui il ruolo di conduzione orienta i bambini verso gli obiettivi dell'insegnante (EdA:97).

I bambini vengono descritti come soggetti attivi che raccontano spontaneamente soprattutto *"delle loro cose personali"* (EdD:39) *"delle cose di casa"* (EdB:16),*"delle loro esperienze […] quello che magari succede a casa, quello che ha visto per strada, i suoi fratelli, cosa ha fatto, cosa non ha fatto, tutte queste cose, che loro vivono… fuori dalla scuola"* EdA:40).

Ciò offre agli adulti l'opportunità, attraverso l'ascolto e le interazioni, di *"conoscere meglio"* (EdD:39) e *"capire meglio i bambini"* (EdB:16) perché *"mano mano entrando nel discorso tu scopri delle cose che… magari… [...] non pensavi"* (EdA: 101-103). Si tratta di un *"momento privilegiato"* in cui è possibile entrare in "*sintonia*" con i bambini, in particolare quelli che spesso si siedono vicino alle insegnanti, in cui è possibile ascoltarli e accoglierli e quindi *"entrare più in rapporto con loro"* (EdD:39-41).

La possibilità di realizzare tali interazioni viene attribuita alle caratteristiche proprie e specifiche della situazione, "privilegiata", definita come *"più diretta, molto più emozionale"* (EdC: 40) perché caratterizzata da un contesto di tranquillità, grazie alla presenza di un piccolo gruppo, che crea uno spazio *"molto intimo"* (EdB:16) che favorisce *"lo scambio di comunicazione tra adulto e bambino"*, (EdD:2). In cui i bambini sono *"portati a parlare e quindi ad esprimere quello che loro sentono"* (EdC: 32) in quanto facilitati da questa situazione ("*più o meno tutti poi alla fine parlano*" EdC: 40) proprio grazie al fatto che *"il tavolo poi non è grande, e quindi tu sei lì, con quei pochi bimbi, e tu puoi parlare e… ascoltano anche gli altri. Quindi poi… c'è scambio, tra di loro, e quindi… anche, è molto importante"* (EdA: 42).

Inoltre l'adulto è maggiormente disponibile all'ascolto e al dialogo (*"Li ascolti anche sul tappeto, li ascolti, perché non è che non li ascolti. Poi sul tappeto siamo in tanti, non tutti parlano, qualcuno si distare. Invece quando sei a piccolo gruppo è diverso"* - EdC: 40) anche perché *"è anche un momento abbastanza tranquillo e non si sta facendo in quel momento nient'altro se non stare a pranzo e quindi condividere questo momento*" (EdD:2).

Ciò fa sì che il bambino si senta *"accolto, si sente bene, si sente di poter lasciarsi andare, di potersi esprimere, che purtroppo nella nostra società, che è sempre molto caotica, molto frettolosa, non si ha mai tempo per fermarsi ad ascoltare"* (EdD: 43).

Viene sottolineato così che i bambini partecipano e parlano molto in questo momento per cui spesso le conversazioni nascono da loro ("*però devo dire che vengono abbastanza spesso spontanee*" EdD: 35) e le insegnanti devono regolare la loro partecipazione, invitandoli a stare tranquilli e a parlare a bassa voce, in modo che sia possibile parlare (EdD: 37).

La dimensione colloquiale e familiare di questo momento emerge anche nella sottolineatura del parlare come "chiacchiera", del parlare tanto per parlare, data dal fattore "curiosità" (*"io sono, sono anche un po' curiosa, ma a me piace sapere un po'come la pensano, cosa dicono i bambini"* EdD: 35).

L'importanza di questa occasione per creare un rapporto di conoscenza reciproca con il bambino e una relazione di fiducia emerge anche in relazione al riconoscimento del valore culturale del

pasto come pratica familiare: "*penso in tutte le famiglie il momento in ci si scambia di più… a livello proprio di dialogo è il pranzo, la cena*. […] *Quei momenti fanno crescere di più il rapporto madre-figlio, o il rapporto educatrice-bambino, e…. secondo me è alla base di tutto. è proprio in quei momenti che tu…./ perché sì, tu il bambino lo puoi conoscere, lo puoi vedere nelle attività, però se non entri in sincronia… non so come dire, se non entri in rapporto con lui a livello verbale non lo conquisterai mai, sarà sempre una cosa messa lì, invece è importante proprio… interagire*" (EdD: 43).

La sua significatività viene collegata al senso che culturalmente "*per nostra educazione, per cultura*" (Ed3: 110) assume il pranzo come tempo in cui *"si discute e si parla"* (Ed3: 110). Questo potenziale educativo di discussione e confronto riflette l'idea più generale di questa insegnante rispetto all'interazione verbale a scuola, relativa all'importanza per i bambini di discutere e confrontarsi tra loro.

In generale il momento del pasto è dunque esemplificativo di una situazione potenzialmente molto ricca di possibilità educative veicolate dall'interazione verbale. Come sottolineato anche dalla letteratura[186] e riconosciuto dalle insegnanti diverse sue caratteristiche sostengono tali potenzialità: piccolo gruppo, tempo, nient'altro da fare, postura, condivisione di spazio tra bambini e adulto. Tuttavia, non è sufficiente la presenza riconosciuta di tali caratteristiche per farne un'occasione significativa, bensì, a partire dal loro riconoscimento, riflettere sul tipo di interazioni che tali qualità possono sostenere ed agire verbalmente per facilitarle.

Interessante è sottolineare che il valore dato all'interazione è anche in questo caso orientato per lo più verso la dimensione relazionale e sociale, che rappresentano evidentemente preoccupazioni prioritarie delle insegnanti, mentre non vi è riferimento a quanto evidenziato dalle ricerche realizzate su questa situazione, orientate verso la possibilità per i bambini di sperimentare e consolidare competenze linguistiche e comunicative, in particolare narrative.

4.3.3 Il dialogo in situazioni strutturate: conversazioni del mattino, progetti e attività

Accanto alla dimensione libera e spontanea del parlare, che come visto interessa in definitiva tutta la giornata educativa, le insegnanti descrivono alcune situazioni di interazione più strutturate, più "pilotate" e condotte dall'adulto: la conversazione del mattino sul tappeto e gli scambi connessi con attività e progetti.

[186] Cfr. in questo capitolo, la Sezione I, par. 4.2.1.

Al mattino dopo l'entrata dei bambini: la conversazione sul tappeto

Uno dei momenti che viene identificato, seppur in termini e con approfondimenti diversi, da tutte le insegnanti come occasione di conversazione con i bambini è quello che avviene ogni mattina, al termine dell'ingresso dei bambini a scuola, quando questi vengono riuniti tutti insieme in una parte della classe, solitamente su un tappeto (angolo morbido), prima dell'inizio delle attività della giornata.

Alcune insegnanti lo considerano tra i momenti di interazione verbale più significativi (Ed1, Ed5) o evidenti (EdD), altre lo nominano come occasione rilevante accanto ad altre, approfondendone in modo più o meno ampio la descrizione (Ed2, EdA, EdB). Altre ancora, riconoscendolo come occasione di interazione verbale, ne evidenziano in particolare gli aspetti di criticità (Ed4, Ed6). Infine, due insegnanti considerano maggiormente significative altre occasioni (Ed3, EdC), sebbene una di queste ne sottolinei ampiamente l'importanza (EdC).

Dalle descrizioni che le insegnanti fanno di questa routine giornaliera emerge, coerentemente con quanto osservato nelle sezioni, che si tratta di un tempo e uno spazio in cui, accanto all'appello, al calendario, al tempo atmosferico, eventualmente al racconto e all'ascolto di una storia, oppure alla condivisione di filastrocche e canzoncine, bambini e insegnante hanno un'occasione di scambio verbale attorno a diversi argomenti. Uno scambio che, come meglio si vedrà in seguito, sembra poter assumere una molteplicità di forme e significati, così come differenti possono essere gli argomenti su cui verte.

Ciò che si fa in questo momento, seppure alcuni elementi delle descrizioni e delle argomentazioni riportate dalle insegnanti sembrino essere comuni, appare infatti come piuttosto variegato, sia rispetto alle attività condivise, sia rispetto alla natura e al tipo di interazione verbale, al significato e all'importanza che le vengono attribuiti. Le diverse variabili che lo caratterizzano sembrano rispecchiare quelle di una routine quotidiana molto flessibile ed adattabile a diverse esigenze e obiettivi educativo/didattici, ma che sempre comprende "un parlare" tra l'insegnante e tutti i bambini della sezione.

Di cosa si parla: scelte (apparentemente) casuali

Le interazioni verbali che avvengono tra insegnante e bambini al mattino sul tappeto possono vertere su temi molto vari, la cui scelta, come descritto dalle insegnanti, non sembra rappresentare in generale una preoccupazione di particolare importanza per loro, qualcosa che viene pensato e deciso in anticipo o seguendo dei criteri specifici rispetto alla proposta da fare ai bambini in quel momento. Dalle parole delle insegnanti sembra piuttosto apparire come una

scelta casuale e improvvisata, sebbene sembri seguire in realtà un'intuizione dell'adulto che coglie un interesse dei bambini o risponde a particolari esigenze educativo-didattiche.

La frase di un'intervistata riassume bene ciò che emerge come prima impressione rispetto al tema oggetto degli scambi verbali: *"si parla un po' di tutto"* (EdD: 2).

Non vi è un pensiero pregresso su un tema o argomento da proporre: *"cioè io non arrivo a scuola e dico oggi parleremo di quello, cioè dipende, un giorno mi può venire in mente una cosa, un giorno l'altra, molto libero"* (EdD:57), la scelta avviene in modo estemporaneo, seguendo ciò che accade in sezione, *"improvvisando quello che viene fuori dalla mattinata"* (EdD:57) con i bambini "*perché poi sono loro che ti portano su un argomento piuttosto che su un altro, e va bene"* (EdA:79).

"Indipendentemente dall'argomento, perché poi tutti gli argomenti sono importanti" (EdC:81) ciò che conta sembra essere il momento in sé, in particolare la sua dimensione collettiva, per il resto, qualunque cosa può essere un buon "pretesto": anche *"il libro è il pretesto per parlare sicuramente, per ascoltare, ma poi per creare tutta questa cosa. Questa rete di comunicazione tra i bambini (91-95),* è un parlare in cui *"non è importante quello che vai a dire, invece è importante come lo conduci questo momento*" (ED:61).

Non solo, qualunque cosa si faccia in questa occasione sembra andare bene e può anche non includere la conversazione con i bambini, come racconta questa insegnante:

> *EdD: "più che altro ecco, per dire, adesso siamo arrivati tutti a scuola, ci si m… trova sul tappeto, proprio per un saluto, per dire ecco, sono qua a scuola, adesso iniziamo la giornata. […] non sempre stiamo a parlare a volte leggiamo semplicemente un libro, ma è un momento bello per iniziare la giornata, può essere la lettura di un libro, può essere il racconto di un bambino di quello che ha fatto il girono prima, può essere una canzone,* ***qualsiasi cosa****, che però in quel caso serve a unire il gruppo, serve a dire… iniziamo la giornata" (47)*

Le insegnanti elencano una moltitudine di oggetti di interazione, fornendo esempi ed indicando che la scelta può nascere direttamente da loro o, più spesso, da una proposta dei bambini, naturalmente accolta e rilanciata dall'insegnante.

In questa apparente casualità sembrano esserci però delle aree tematiche ricorrenti e dei criteri impliciti con cui le insegnanti scelgono. Innanzitutto, un tema riportato spesso (Ed1-3-5-6-A-D), riguarda la dimensione del racconto di sé e del proprio vissuto da parte dei bambini, in particolare qualcosa che i bambini vivono all'esterno della scuola: ciò che fanno, le esperienze che hanno, la vita familiare e le sue routine, le attività fatte dai bambini nel pomeriggio precedente o nel week-end. Si tratta di aspetti che a detta delle insegnanti i bambini hanno voglia di raccontare, che a volte raccontano senza essere esplicitamente invitati a farlo, ma che

anche le insegnanti stesse dicono di sollecitare, in particolare quando ci si ritrova al lunedì. Tali argomenti se da un lato sembrano e possono rimandare a una dimensione sociale di "leggerezza" e "chiacchiera" ("*gli argomenti sono un po' più divertenti, parliamo di cosa abbiamo fatto, del fatto che dopo vado in piscina […] ho bevuto il latte… […] cose un po'… un po' leggerine*" (Ed3:84), dall'altro paiono anche rappresentare la manifestazione di un interesse verso l'altro, verso ogni singolo bambino e la sua sfera emotiva e di vissuto interiore, a cui le insegnanti sembrano dare speciale attenzione, indicandola come particolarmente significativa. Il bambino *"tira fuori le sue cose"* (Ed5: 4), ciò di cui si parla "*parte molto da anche dalle loro… esperienze personali e affettive, questo è anche un momento affettivo"* (EdB: 16), *"emergono le cose più evidenti che i bambini riportano del loro vissuto di casa […] solitamente si tratta di un argomenti particolare, però poi attraverso l'argomento tu vieni a sapere il particolare di ciascun bambino"* (EdD: 2), "[…] *e questo momento qua intanto è il momento che si dà importanza a livello singol/ singolarmente a ogni bambino"* (Ed2: 113).

La possibilità dei bambini di raccontare qualcosa di sé venendo ascoltati rappresenta, come si vedrà anche in seguito, il motivo per cui alcune insegnanti sottolineano in modo particolare la valenza positiva di questa circostanza di interazione verbale, non solo rispetto all'interlocutore adulto, ma anche al confronto con i pari.

Accanto a temi connessi con l'esperienza dei bambini, con l'attenzione al loro vissuto emotivo e a ciò che "portano" in sezione all'insegnante e ai compagni, si possono individuare scelte di argomenti che possono interessare ed essere utili ai bambini e alla loro crescita, a volte specificamente legati ad aspetti della "didattica" o a temi che si stanno affrontando in classe, ad esempio attinenti il progetto educativo, che possono essere poi ripresi in piccoli gruppi (ad esempio le paure, cosa piace, gli animali della fattoria, della savana, ecc; Ed2; i sogni, cosa ti rende contento, cosa ti rende triste Ed6; il mese di dicembre, il natale, il treno dell'anno, l'autunno EdA).

Il legame dell'argomento con il resto della giornata e con la vita scolastica è presente anche nel riferimento a quanto può accadere ai bambini o tra i bambini in sezione, come ad esempio il problema delle amicizie in classe, che porta ad affrontare appunto il tema dell'amicizia (EdB:8-16), oppure altri avvenimenti come il bambino che si è fatto male o il perché non si mettono le mani addosso (EdD:63) .

> *EdD: Tante volte […]* ***quello che avviene all'interno della scuola,*** *[…] è sempre condiviso nel grande gruppo in questi momenti, sia che accade qualcosa di brutto, di sbagliato, viene sempre condiviso e si cerca sempre insieme di trovare la soluzione, […]* ***si risolvono un po' i problemi****…*

*interni, diciamo così, di classe, e anche… si mettono in condivisione delle **perplessità** o delle **paure** che possono esserci state, o degli episodi grossi che ci possono essere stati all'interno della sezione o di casa. Cioè può essere anche una paura che gli arriva da casa, che però viene tirata fuori a scuola e quindi si affronta tutti insieme, e quindi, cosa possiamo fare, cosa non possiamo fare […] (63)*

Come si può osservare la variabilità dei temi e della loro scelta appare piuttosto ampia (sebbene non così casuale come indicato dalle insegnanti) evidenziando l'adattabilità di questo rituale di interazione verbale che può essere organizzato e realizzato in modo flessibile rispetto alle esigenze dei bambini e dell'insegnante.

Emerge la contemporanea attenzione sia alla dimensione collettiva del gruppo che a quella individuale di ogni singolo bambino, quale sfondo che orienta la scelta del tema di interazione. Scelta che appare infatti guidata dall'attenzione verso ciascun bambino, ai suoi interessi, vissuti e bisogni, ma anche dalla preoccupazione rispetto al coinvolgimento di tutto il gruppo con il quale viene condiviso il racconto o il tema "portato" da un compagno o introdotto dall'insegnante. Anche quando la scelta dell'adulto appare maggiormente "didattica", emerge sempre un'attenzione a ciò che può essere interessante e utile ai bambini e alla dimensione sociale dello stare insieme e del condividere temi, problemi ed esperienze sia interne che esterne alla scuola.

Tale aspetto è evidenziato anche dall'esplicitazione, in alcuni punti delle interviste, di un'attenzione verso la presenza di bambini di età diverse, che rende necessario adattare alcune proposte, il tipo di domande, la durata della conversazione.

La scelta di "ciò di cui si parla", che pur rimanendo nelle mani delle insegnanti evidenzia attenzione al "portato" dei bambini, sembra dunque seguire in primo luogo, ovviamente dato il contesto scolastico, un criterio di adesione a temi e argomenti che possano avere attinenza con la sfera educativa e didattica, all'interno della quale però un'ampia varietà di argomenti può essere legittimamente oggetto di interazione, compresi quelli in apparenza più "futili", "leggeri" o "superficiali", poiché essi, come si vedrà in seguito, rispondono all'esigenza di prestare attenzione ai bambini e ai loro vissuti, ma anche di valorizzare la dimensione sociale del gruppo, dello stare insieme, riconoscersi e condividere. La necessità di conciliare tali aspetti emerge in modo significativo anche rispetto al senso e alla forma che il "parlare sul tappeto" assume nelle descrizioni delle insegnanti.

<u>In che senso si parla con i bambini</u>

Soffermando l'attenzione sulla dimensione di scambio verbale indicata o riconosciuta dalle insegnanti in riferimento a questo momento della giornata e prestando attenzione alle parole

utilizzate per descriverla, sembrano potersi evidenziare diversi significati ad essa attribuiti. Se è innegabile che si tratti di un'occasione caratterizzata dall'interazione verbale, è interessante mettere a fuoco quali forme questa interazione sembri assumere nelle parole delle intervistate e il senso ad esse sotteso.

Da un lato le insegnanti descrivono l'interazione verbale in modo generico, con un significato di condivisione, in cui il soggetto del "parlare" è plurale o impersonale.

Descrivendo ciò che si fa al mattino sul tappeto utilizzano infatti termini come *"**parliamo**"* (Ed1: 65, 97, Ed3: 84, Ed5: 12, EdB: 6)*, "**si parla**"* (Ed1: 73), *"**si fa** un po' di **conversazione**"* (EdB: 6), *"si coinvolge i bambini nel **dialogo**"* che sembrano rimandare a un'interazione condivisa che interessa tutti i presenti, insegnante e bambini, e ad una dimensione di scambio che è così esplicitata da una delle intervistate: "*la mattina sì, è proprio **un momento di scambio tra di noi**, ecco, **tra i bimbi e l'insegnante**"* (EdA: 81).

Sebbene le insegnanti, come si vedrà in seguito, legittimamente non la considerino come un'interazione tra pari, le loro descrizioni rimandano a un'idea di scambio condivisa, in cui insieme "si parla", come si parla tra adulti e tra bambini. In alcuni passaggi questo parlare condiviso sembra assumere il senso della "chiacchiera" e della leggerezza, in cui la cosa più importante è la condivisione di un tempo e di uno spazio comuni, dedicati solo allo stare insieme, senza altre attività da fare. Una routine giornaliera in cui, tutti insieme, ci si ferma, ci si riconosce come gruppo, si dà avvio alla giornata, indipendentemente, come visto in precedenza, da ciò che si fa e da ciò di cui si parla.

Il ruolo dell'insegnante può assumere così i tratti di un coinvolgimento e una partecipazione attivi, indicati non solo dai termini del "parliamo", ma anche dal riferimento a un ruolo di racconto in prima persona da parte dell'adulto, che si coinvolge nel dialogo e parla sia di aspetti inerenti la vita della sezione e della scuola, sia di proprie esperienze personali, cercando in alcuni casi di creare una dimensione di partecipazione e condivisone anche tra i bambini ("*la mattina sì, è proprio un momento di scambio tra di noi, ecco, tra i bimbi e l'insegnante"* EdA: 81, *" per ora ascoltano di più quello che succede a me"* Ed3: 74; *"Oppure siamo noi che dobbiamo comunicare una cosa ai bambini… […] cominci a parlare un po' di queste cose, allora poi dopo loro ti raccontano cosa stanno facendo a casa… […] si fa un po' di conversazione"* EdB: 6).

Alcune insegnanti, esplicitando il significato educativo di questa situazione, sottolineano inoltre un'idea di condivisione e scambio facendo particolare riferimento al dialogo "tra" i bambini. Mettendo in luce in un caso la possibilità di creare una "rete di comunicazione" tra pari:

> *EdC:* ***è il pretesto per parlare, per ascoltare, ma soprattutto per creare tutta questa cosa. Questa rete di comunicazione tra i bambini,*** *che li crea solidali tra loro… […] [dà loro la possibilità] di parlare tra di loro e di rispettarsi* (95-99)

In un altro caso lo scambio tra pari viene descritto come risorsa per risolvere un'esperienza o un problema che riguarda la vita privata del bambino o la vita scolastica, con l'opportunità di risolverlo proprio grazie ai compagni:

> EdD: *non so, un bambino si è fatto male, allora* ***si parla*** *di quel bambino che si è fatto male, […]quello che avviene all'interno della scuola, […]* ***è sempre condiviso nel grande gruppo*** *in questi momenti, […] si risolvono un po' i problemi… interni, diciamo così, di classe, e anche…* ***si mettono in condivisione*** *delle perplessità o delle paure che possono esserci state, o degli episodi grossi che ci possono essere stati all'interno della sezione o di casa. Cioè può essere anche una paura che gli arriva da casa, che però viene tirata fuori qui a scuola e quindi* ***si affronta tutti insieme****, e quindi, cosa possiamo fare, cosa non possiamo fare. E però* ***la cosa importante di tutto questo è la condivisione*** (63)

Il valore dei pari è riconosciuto nel fatto che questi, vivendo esperienze simili, rappresentano altri la cui parola può avere per il bambino un valore maggiore rispetto a quella dell'adulto:

> *EdD: "gli altri insomma sono come te, hanno le tue stesse paure. […]* ***soprattutto tra loro****, perché sai,* ***detto dall'insegnante sembra l'adulto****, invece se un bambino dice 'sai, anche io avevo paura…' […] si davano delle soluzioni anche tra di loro. […] quindi anche tu dici, 'caspita, non sono l'unico ad avere paura', in quel caso. E quindi insomma è importante perché capsici che non è così inadeguato, perché probabilmente è una cosa che riguarda in po' tutti"* (63, 65)

Accanto, e in parziale contrasto, a questi riferimenti ad una dimensione sociale allargata di condivisione e scambio tra tutti i partecipanti, sembra emerge dalle descrizioni delle insegnanti anche una netta distinzione tra i poli dell'interazione. Da un lato l'adulto, con il compito di fare domande, dirigere la conversazione e regolare gli interventi dei bambini. Dall'altro lato questi ultimi, che possono raccontare, rispondere alle domande e ascoltare, rivolgendosi principalmente all'adulto piuttosto che ai compagni. Le insegnanti descrivono infatti situazioni in cui gli adulti fanno domande (Ed4:208), chiedono (Ed2:213), "fanno parlare i bambini" (Ed1:65, Ed5:45) "chiedono chi ha voglia di raccontare qualcosa" (Ed3:44), "danno la domandina" (Ed4:208). I bambini dall'altra parte: *"ti possono dire"* (Ed1:201), *"ti raccontano"* (Ed5:4), *"danno la risposta […] aspettano che tutti possono parlare"* (Ed4:208).

L'adulto viene spesso descritto come colui che si rivolge a ciascun singolo bambino, più che al gruppo e l'interlocutore sottointeso dei bambini è rappresentato dall'adulto, piuttosto che dai

pari: *il bambino* ti *può dire*, *riescono a raccontar*ti, loro ti *raccontano*, dimmi *cosa* ti *rende triste*, *sentire* tu *cosa ne pensi.*

I bambini raccontano, rispondo alle domande e ascoltano, in attesa del loro turno, ma il parlare e l'ascoltare non sembrano comprendere, per lo meno non in modo esplicito, una possibilità di confronto e scambio tra compagni*"([I bambini]* ***aspettano che tutti possono parlare****"* Ed4: 208; *"****gli altri ascoltano****"* (Ed5: 12); *"inteso come comunicazione in cui* ***tutti possono ascoltare****"* Ed6: 33; *"****ognuno racconta****, io ho fatto l'albero… […]* ***ognuno dice la sua****"* EdA: 10; 83).

Le descrizioni evidenziano infatti l'attenzione all'ascolto tra pari, più che alla loro interazione: *"è bello* ***farlo ascoltare*** *anche agli altri bimbi e non solo a noi adulti… è importante* ***ascoltarsi, dare tempo anche all'altro bimbo che finisca di parlare****"* (EdA: 38).

Esemplificative in questo senso sono le parole di un'insegnante che definisce il coinvolgimento dei bambini in un dialogo con il sentire cosa pensano di un argomento: *"si coinvolge i bambini nel* ***dialogo, nel sentire tu cosa ne pensi****"* (EdC: 71).

Sembra così emergere una contrapposizione tra descrizioni di un momento di interazione e comunicazione "circolare" che assume la forma della conversazione e della condivisione in gruppo, del dialogo e dello scambio tra tutti i presenti, e quella di un'interazione verbale più "verticale e bidirezionale" in cui l'adulto conduce e regola la partecipazione offrendo a ciascuno la possibilità di esprimere la propria idea su un argomento, di intervenire per rispondere a una domanda, promuovendo interazioni che seguono la direzione insegnante-bambini e bambino-insegnante.

Significativo in questa direzione è il racconto di un'insegnante nel quale la possibilità di un'interazione che, partendo da uno stimolo introdotto da un bambino, è potenzialmente aperta alla partecipazione, allo scambio, alla condivisione e al confronto tra pari, si trasforma nella descrizione di una situazione in cui la regia dell'insegnante trasforma gli interventi dei bambini in risposta a quelli dei compagni in un rituale di risposta all'appello in cui ciascun bambino dice la sua all'insegnante seguendo l'ordine alfabetico:

> Ed6: *quello è il momento in cui uno arriva e ti dice: 'ho portato questa cosa', 'va bene, che bella, magari la facciamo vedere ai tuoi compagni', e allora* ***è lì che magari vengono fuori… questo l'ha trovato questo bambino, è andato… in questo posto, e allora vengono fuori, 'anche io una volta ho trovato…' ecco*** *[…] allora magari* ***può essere un input per dire, 'lui ha trovato questo, oggi rispondiamo [all'appello] dicendo le vostre…'*** *(31-33)*

La possibilità di condividere racconti a partire da un oggetto portato a scuola da un bambino, che nasce spontaneamente dai bambini stessi che "vengono fuori" narrando le loro esperienze,

viene regolata dall'insegnante attraverso la proposta di una specifica forma di partecipazione: ciascuno offre il suo contributo rispondendo all'appello.

Questa modalità di organizzare l'interazione e la possibilità di partecipazione ed espressione dei bambini appare dalle interviste come una situazione ricorrente, che fa emergere un possibile limite dello scambio e della condivisione, che presumibilmente si articola attorno a interventi brevi, scanditi dai nomi dei bambini chiamati a dare il loro contributo, seguendo una successione prestabilita che segnala come interlocutore l'insegnante piuttosto che i pari, chiamati ad ascoltare i compagni più che a interagire con loro.

Il parlare con i bambini sembra essere spesso rappresentato nelle parole delle insegnanti da interventi veloci, che forse non si potrebbero considerare occasioni di conversazione e dialogo vere e proprie, come evidenziato ad esempio da un'insegnante che le descrive dicendo: *"diamo la domandina e loro danno la risposta"* (Ed4: 108) sembrando sottintendere il valore circoscritto di questa occasione in direzione della comunicazione, come si può rilevare anche dalle descrizioni del tipo di domande che vengono fatte, chiedendo di rispondere all'appello: il sogno che avete fatto, ditemi il nome di un animale, cosa vi fa piacere, cosa vi fa paura, cosa vi rende tristi, ecc.

Il contrasto tra descrizioni "plurali, di condivisione" e descrizioni "verticali, di scambi brevi", può essere forse considerato come la manifestazione di un'idea di comunicazione e interazione verbale quale occasione di espressione, condivisione e scambio cui possono partecipare tutti i bambini, insieme all'insegnante, che si scontra con la necessità inevitabile, vista la presenza di un grande gruppo, di organizzare, controllare e "dirigere" gli interventi dei bambini e la loro partecipazione, che sembra lasciare poca possibilità alla realizzazione di una condivisione e un confronto attivi tra tutti i presenti, traducendosi concretamente nella possibilità di ascoltare ciò che dicono gli altri e dire la propria venendo da questi ascoltati.

Ciò riflette anche la preoccupazione delle insegnanti rispetto alla necessità di regolare e garantire la partecipazione di tutti i bambini. Come si vedrà in seguito, infatti, ciò che emerge rispetto al ruolo che l'adulto assume in queste circostanze, in cui sono presenti fino a 27 bambini, è quello di chi garantisce la regia dell'interazione, permettendone la realizzazione, considerato che l'età dei bambini e il loro numero elevato rende necessarie forme di supporto da parte dell'adulto, perché i bambini imparino le regole sociali dell'interazione verbale, sperimentandole in situazione, proprio grazie alla presenza dell'insegnante che offre il suo supporto, guidando i bambini nella partecipazione all'evento discorsivo (Rogoff, 1990).

Si tratta di aspetti che, come si vedrà in seguito, possono essere ritrovati, seppur con diversi livelli di consapevolezza, nelle parole delle insegnanti stesse.

Il significato educativo del parlare insieme: positività, criticità e ruolo dell'adulto

Il significato e il valore educativo attribuiti ai tipi di interazione verbale che si possono realizzare "sul tappeto" sono strettamente connessi ai temi che vengono proposti e/o accolti dalle insegnanti, al tipo di interazione che viene promossa, alle positività e criticità percepite in relazione a questa circostanza comunicativa.

In primo luogo emerge l'idea, come visto anche precedentemente, che ritrovarsi al mattino sul tappeto sia un modo, un rituale quotidiano, per dare avvio alla giornata insieme a tutti i bambini. In questo senso assume importanza la dimensione della condivisione di gruppo di un tempo e di uno spazio in cui, tutti insieme, si fanno delle cose, che non sono necessariamente il "parlare" (l'appello, il calendario, un gioco, le canzoni).

Tuttavia il parlare sembra rappresentare nelle parole delle insegnanti una buona parte di ciò che si fa in questo momento e il suo valore educativo-didattico sembra attribuito a una dimensione che si realizza all'interno di un'asse che si muove tra due poli: da un lato l'attenzione ai singoli, alla possibilità di ciascun bambino di potersi esprimere raccontando e condividendo con l'adulto e i pari il suo vissuto personale e le sue esperienze, le sue idee e il suo punto di vista, trovando accoglienza, accettazione, ascolto; dall'altro, comunque strettamente connesso con questo, l'attenzione alla dimensione sociale, sia nella forma della condivisione dei racconti sia in quella dell'apprendimento e dell'esercizio di competenze comunicative quali, soprattutto, l'ascolto, l'attesa, il rispetto dei turni.

Intrecciati a questi aspetti vengono evidenziate positività e criticità del ritrovarsi e del parlare tutti insieme, che ne determinano il valore educativo e influiscono sul ruolo che le insegnanti cercano o sentono di dovere o potere assumere.

Le insegnanti che ritengono questa occasione particolarmente significativa (Ed1, Ed5) attribuiscono il suo valore al fatto che si tratta di un tempo tranquillo, condiviso con i bambini, dedicato al parlare e all'ascoltare, in cui non si sta facendo altro, come invece accade nel resto della giornata. L'adulto è quindi più "tranquillo e predisposto", "riesce di più", è più "vicino" ai bambini perché *"ti siedi, stai mezz'oretta con loro, non stai facendo altro, quindi, è meno difficile, durante la giornata è più difficile" Ed5:197). L'*attenzione da parte dell'adulto può essere così

rivolta con più facilità ai bambini,[187] che a loro volta sono *"facilitati"* (Ed5:8) a esprimersi dalle condizioni contestuali, ma anche dal fatto che possono essere aiutati a raccontare ("*tu li aiuti a tirare fuori queste cose*" Ed1:84) ed essere ascoltati con più attenzione ("*dove i bambini magari riescono a raccontarti qualcosa di sé in maniera un po' più tranquilla, con la possibilità di essere ascoltati"* Ed5:2).

La significatività educativa è in questi casi connessa con un modo specifico di intendere lo scopo della comunicazione, interpretato come possibilità per i bambini di raccontare qualcosa di sé, quello che pensano e che "hanno dentro" (Ed1:297) (*"il bambino insomma tira fuori un po' di più le sue cose […] se si parla poi di comunicazione dove il bambino deve dirti qualcosa di sé"* Ed5:4) e come possibilità per l'insegnante di ascoltare e prestare attenzione, condividendo un tempo di vicinanza:

> Ed1: *sono importanti, stare insieme a loro questa… mezz'oretta diciamoooo, a parlare con loro, a fare delle cose assieme senza il problema dell'attività, della pittura, corri di qui vai di là… sì, sono importanti, secondo me, stare vicino a loro così, sono importanti* (190)

In questo modo l'adulto ha anche l'opportunità di *"vedere se tutto va bene, […] se c'è qualche problema che magari è insorto e tu non te ne accorgi"* (Ed1:193), osservando il bambino e notando ad esempio se è triste, o non è "pimpante" come al solito, chiedendo "*cos'è successo, perché sei… così?, c'è qualcosa che non va? Non stai bene? Così, e allora magari ti viene a dire il mio papà è andato via perché magari è andato a lavorare via, o… […]i loro motivi e quindi… vedi"* (Ed1:192-196). Così si possono far emergere eventuali difficoltà ed affrontarle, magari in altri momenti, "*che non è sempre il caso di parlarne in mezzo a tutti*" (Ed1:205), oppure insieme ai pari, con i quali ci può confrontare e il cui punto di vista ha secondo le insegnanti più valore di quello dell'adulto.

La significatività rispetto alla dimensione emotiva e di vissuto personale è resa esplicita dalle parole di un'insegnante che sottolinea come se non emergono questo tipo di argomenti vuol dire che va tutto bene e quindi vengono fatte delle conversazioni "normali": *"Poi magari passano mesi che non salta fuori niente, va tutto bene, quindi… si fanno le conversazioni normali*

[187] Tale significatività è sottolineata in questi casi, come visto anche nel precedente paragrafo, in contrasto con la freneticità del resto della giornata, in cui ci sono altre cose da fare e dunque non si può prestare così tanta attenzione a ciò che i bambini dicono e in cui anche i bambini, impegnati in altro, "difficilmente" si rivolgono all'insegnante per dire qualcosa (tale aspetto è in contrasto con l'idea emersa in generale dalle interviste, anche da quella di una di queste due insegnanti, rispetto al fatto che durante la quotidianità i bambini spesso si rivolgono all'insegnante per raccontare qualcosa).

[…] Con le solite domande, e loro ti danno le solite risposte senza niente di particolare (Ed1: 205-211).

Questa dimensione di "normalità" sembra rimandare ad una forma di quotidianità e routinarietà che rischia di essere sottovalutata e di sminuire il significato educativo che questo tempo può assumere per i bambini e l'attenzione con cui l'insegnante lo cura e lo gestisce.

L'insegnante stessa, invitata ad esplicitare il senso di questa situazione, sembra da un lato sminuirlo *"non lo so, anche perché facendolo sempre… […] un nostro momento così"*, mentre dall'altro ne indica aspetti importanti: la possibilità di espressione da parte dei bambini e di disponibilità, ascolto e condivisione da parte delle insegnanti (Ed1:293-299).

Sembra forse trasparire una poca consapevolezza rispetto all'importanza che l'interazione verbale può avere all'interno di questa situazione, in particolare rispetto al ruolo dell'adulto, che viene descritto nuovamente con il termine "normale", anche se poco prima l'insegnante esplicita che *"più che altro sono in questi momenti perché tu li aiuti a tirare fuori queste cose"* (Ed1: 84). L'insegnante *"così… normalmente"* fa una domanda e *"loro tirano fuori"*, oppure racconta una storia e chiede qualcosa, *"come viene viene"* (Ed1:88).

Rispetto al comportamento verbale assunto dall'adulto in relazione alle possibilità espressive e di partecipazione dei bambini, difficilmente emergono dalle insegnanti descrizioni approfondite, più che altro i riferimenti, già illustrati sopra, sono quelli relativi al "parliamo" e al "fare domande, chiedere", se non in relazione alla necessità di regolare la loro partecipazione.

Le insegnanti dicono di fare domande aperte, oppure domande specifiche cui i bambini danno la risposta, realizzando un necessario ruolo di regia.

> *EdA:* ***il mio ruolo è sempre quello di regista****, nel senso che sono io quella che dirige e decido e… e quindi… ma decido in un modo no ((ride)) ( ) cioè proprio,* ***la mettiamo un po' sul discorso, quindi iniziamo un po' a dire*** *adesso va bè, arriva Natale, allora… avete già preparato l'albero, cosa avete fatto? Adesso parlo di Natale perché siamo sotto Natale, ma che ne so, autunno, cadono le foglie, avete notato? Gli alberi, che stanno/ sono cambiati i colori delle foglie,* ***si inizia così e poi ognuno dice la sua*** *e…* ***cioè, tu dai lo spunto****,* ***oppure arriva un bambino che non so, ti dice****, sai G. che stamattina… em… non so,* ***arriva con un argomento, lì apriamo anche quell'argomento*** *ecco, cioè non c'è proprio un mattina in cui dici io parto da casa e ho già questo in mente, no, perché poi sono loro che ti portano su un argomento piuttosto che su un altro, e va bene (79) [...]* ***si dice, allora come si può fare… come si può fare… oppure, non lo so, … sì, la mattina sì, è proprio un momento di scambio tra di noi, ecco, tra i bimbi e l'insegnante*** *(81) [...]* ***sempre con delle domande, perché loro poi non sanno come… magari, andare avanti, oppure indirizzarli da un'altra parte, sono un po' piccolini, non sono mica adulti*** *(83)*

> *EdD: i momenti del tappeto perché* ***sei anche tu adulto che stimoli la conversazione****,* ***al chiedere****,* ***fai proprio anche delle domande****,* ***a chiedere cosa ne pensano loro e quindi vengono fuori gli episodi e i racconti più vari****, ecco. (14)*

Emerge chiara la necessità che l'adulto debba assumere un ruolo di regia, come sottolineato a più riprese dalle insegnanti stesse in relazione al fatto di trovarsi in una situazione sociale che vede la presenza, insieme all'insegnante, di tutti i bambini della sezione, che, lo ricordiamo, possono arrivare ad essere in 27. Il grande gruppo viene infatti indicato da tutte, comprese coloro che evidenziano la positività della conversazione del mattino, come ostacolo a una "buona comunicazione", che rende necessario, perché lo scambio verbale possa avere un senso, l'intervento regolativo dell'adulto. In contrapposizione alla definizione positiva e facilitante di un tempo dedicato al parlare e allo stare insieme, emerge dalle interviste proprio la difficoltà del parlare e condividere, che rappresentano obiettivi significativi per le insegnanti.

Una di loro (EdC), in modo particolare, pur sottolineando l'importanza di queste occasioni, mette in luce le criticità del parlare insieme, che le fanno interpretare come più positivi i momenti liberi e di routine descritti precedentemente. Il fatto che al mattino sul tappeto i bambini siano tanti e che si parta da una "piccola richiesta dell'adulto" modificherebbe infatti in senso negativo il loro livello di partecipazione e libertà. Da un lato, la presenza degli altri li obbliga ad aspettare il proprio turno, l'attesa può rendere difficile ricordare ciò che si vuole dire, i bambini devono rispondere quando interpellati dall'insegnante e si distraggono facilmente. Inoltre non tutti intervengono, in quanto i bambini più timidi non sono facilitati a partecipare. Dall'altro lato il ruolo dell'insegnate, che coordina gli interventi, viene interpretato come vincolante, piuttosto che come facilitante (come esplicitato dalle altre due insegnanti di cui si sono appena riportate le parole), rispetto alla possibilità di espressione autentica dei bambini, *"perché il tappeto è una situazione creata dall'adulto, è un pochino più controllata […] più condotta"* (EdC:24-34, 40, 44), *meno spontanea* (EdD).

Queste insegnanti, come le precedenti, attribuiscono un'importanza centrale al fatto che il bambino possa esprimere e raccontare le proprie idee, il proprio vissuto e le proprie emozioni ricevendo ascolto dall'adulto e dai pari, solo che da un lato sembra prevalere il fatto che un tempo tranquillo e dedicato, insieme a un insegnante facilitatore, possano favorire sia l'espressione dei bambini che l'ascolto da parte dell'insegnante, mentre dall'altro lato l'accento viene invece posto sulle difficoltà che il grande gruppo comporta, che rendono necessario il controllo dell'adulto, ed influiscono sulla possibilità di partecipazione ed espressione libera ed autentica dei piccoli.

Tale difficoltà emerge in modo significativo anche dalle altre interviste. Tutte le insegnanti riconoscono infatti come facilitante per la partecipazione dei bambini il piccolo gruppo e

attribuiscono al gruppo allargato all'intera sezione la difficoltà dei bambini a partecipare, ad ascoltare, ad attendere. Infatti, se da un lato viene sottolineata da più parti la partecipazione dei bambini e la loro voglia di raccontare, dall'altro emerge la difficoltà che il grande gruppo comporta da questo punto di vista. La difficoltà viene connessa anche a caratteristiche proprie dei bambini, in quanto viene sottolineato come vi siano spesso bambini che "disturbano in continuazione" (*"**quindi fai fatica** a… perché c'è sempre quello che, o pesta quell'altro, o si rotola sul materasso, o… perché purtroppo il bambino… o più di uno anche, c'è sempre Ed1:186)*, in particolare i più piccoli, che fanno fatica ad aspettare il turno per intervenire e ad ascoltare.

> *EdB: **Loro fanno un po' fatica quando sono tutti insieme sul tappeto, se tu stai lì troppo e a ognuno chiedi la propria e poi dopo… loro si stancano e alla fine non/ non si ascoltano, non ce la fanno**. Per cui con quest'età bisogna fare passaggi prima, nel senso prima, gli fai quel momento lì, ma per approfondire devi fare i piccoli gruppi, per cui le situazioni sono tante. (110)*

Inoltre viene evidenziata la presenza di bambini che vogliono sempre intervenire, prendere la parola, raccontare, facendo fatica a rispettare i turni, ad ascoltare, ad attendere, sovrapponendosi negli interventi e come accanto a loro vi siano al contrario bambini in difficoltà rispetto alla partecipazione. Le insegnanti riportano infatti che non tutti i bambini intervengono in questi momenti ("*vengono fuori da due o tre, poi gli altri si perdono in altre… cose, oppure tanti si copiano"* Ed6:33), soprattutto quelli "più timidi"(Ed1:82, EdD:47) e che il loro ruolo è anche quello di stimolare, pur senza forzare ("*tu non li sforzi logicamente, perché se no è inutile obbligare uno a dirti…"* Ed1:82), la partecipazione, contenendo i bambini più esuberanti in modo da tutelare chi solitamente parla meno, stimolandolo con delle domande e invitandolo direttamente ad intervenire o a rispondere agli interrogativi proposti. Oppure proporre un momento individualizzato, separato, in cui il bambino abbia la possibilità di esprimere ciò che non ha detto davanti agli altri.

> *Ed1: ci sono quelli che gli dici: dai dimmi, ma nonnn, niente, **non tirano fuori niente**, forse magari per questi bambini qui, è logico, **è un percorso un pochino più difficile**, **però tu cerchi comunque**… e… o se no magari **lo prendi da parte** e gli dici: senti non volevi parlare con/ in mezzo ai tuoi compagni, lo puoi dire a me, se c'hai qualcosa da dire, tanto per/ e effettivamente molti a forza di far questo qual cosina in più fanno (..) (114)*

> *EdD: negli ultimi anni c'è proprio questa fatica a… all'ascolto, a voler a tutti costi, come dire, emergere, quindi io, io io, io. Oppure quello che invece poverino…/ci sono tante dinamiche nel gruppo che influiscono, e… il bambino che invece è più timidino che non parlerebbe mai se tu non gli dai la parola e quindi **tu sei lì proprio per cercare di… em, cercare di far stare più tranquillo quello che parla sempre**, perché comunque dirgli aspetta un attimo che ci sono altri bambini che hanno qualcosa da dire, **e stimolare invece quei bambini che solitamente non***

***parlerebbero mai**, se fosse per loro, anzi, quale sforzo mi stai chiedendo te che mi chiedi parlare o di dire delle cose. (47)*

Una parte importante di tali difficoltà, che costituiscono *"un problema grosso"* (EdD:47), viene attribuita dalle insegnanti a caratteristiche proprie dei bambini, compresa l'età, la loro *"poca abitudine all'ascolto"* e la facilità di distrazione (EdD:47). Si tratta di bambini che hanno *"tanta voglia di essere ascoltati"* (Ed6:11) e di raccontare (*"se dici una cosa o chiedi una cosa a un bambino tutti vogliono parlare"* Ed6:11), ma fanno *"ancora un pochino fatica"* (Ed3:74; EdB: 110) o *"non sanno"* (EdD:47) ascoltare gli altri, *"quello che l'amico ha fatto, quello che gli è successo"* (Ed3:74), ma anche ciò che dice l'insegnante.

La fatica e la difficoltà dei bambini all'ascolto e all'interazione si riflette nella fatica e nella difficoltà dell'adulto: *"A volte parlano tutti insieme ((ride)) è un po' difficile,[…] io-io-io, qua, là e alla fine se no non capisci niente. […] perché se no parlano tutti insieme e tu non riesci né a capire nessuno, e non riesci neanche a stargli dietro perché non ce la fai"* (EdA:10).

Si tratta infatti di problematicità che vengono attribuite ai bambini e alla situazione sociale di gruppo, ma che inevitabilmente rappresentano delle difficoltà e delle fatiche per le insegnanti, in particolare rispetto alla gestione della conversazione e al ruolo che, a fronte di tali caratteristiche, sentono di dover assumere. Tali aspetti sembrano infatti rendere necessario e significativo il ruolo di coordinamento, regia e gestione dei bambini che le insegnanti, nell'esplicitare il loro compito in questi momenti, segnalano come particolarmente importante. È necessario regolare gli interventi, sia per garantire come indicato in precedenza la partecipazione, sia per poter comprendere ciò che i bambini dicono, sia per evitare che la situazione possa in qualche modo "sfuggire di mano". È una preoccupazione che emerge in diversi punti delle interviste e che viene più volte esplicitata in termini di difficoltà e ruolo dell'adulto (Ed5, EdC, EdD), che *"deve trovare delle strategie […]: prima uno, poi l'altro"* (Ed4:208) per aiutare i bambini al rispetto dei turni e dell'ascolto reciproco (es. alzata di mano o utilizzo di un oggetto per segnalare chi può parlare e deve essere ascoltato, Ed4, Ed6, EdA, EdB) o che, siccome tutto questo diventa difficile (Ed4:208), può preferire a volte riprendere il discorso su alcuni argomenti all'interno di gruppi più piccoli (Ed4, EdB) o con il singolo bambino (Ed1).

*Ed5: la mattina è più un momento, dove io, io, **devi fare anche un po' insomma di… insegnare un po', adesso parla lui**, ecco, mi capita spesso, soprattutto coi 5 anni che parlano e non si ascoltano tra di loro, parlano, si accavallano, si sovrappongono, (8) spesso al mattino c'è questa cosa adesso parla lui, alza la mano, non proprio da maestra elementare, però un pochettino sì, sul parlare, eee, gli altri ascoltano, poi magari quando non ascoltano c'è bisogno di sssshhh, di*

dire silenzio, ascoltate, B. ha una cosa da dire, piuttosto che… questo sì, è una cosa che succede spesso al mattino, (12)

La preoccupazione rispetto alla gestione della situazione emerge anche nelle parole di alcune educatrici che sottolineano l'importanza dell'"autorevolezza" dell'insegnante che i bambini devono riconoscere, perché "*Se sanno che sei una che riescono a manipolarti un po' non riesci più a tenerli, ma se riesci a tenerli, riesci anche nel grande gruppo, voglio dire, 26, a dire adesso parli tu, adesso parla lui, […] va bene, chi doveva parlare?"* (Ed6:13).

Emerge così in modo chiaro che chi ha e deve avere in mano la conduzione della conversazione è l'adulto, che gestisce, che coordina, che regola, che fa da regista, *"dirige e decide"* (79), garantendo così la possibilità che la conversazione possa avere luogo, dando i tempi e gli spazi a tutti per partecipare:

*EdD: **Devi tenere alto un po'…. Il tuo ruolo** perché se no, come si dice, fa presto a sminuire il tuo ruolo di educatrice, devo **avere un po' il polso**, […] devi avere un po' di… **autorevolezza**, sì, autorevolezza, perché altrimenti sono loro che conducono il dialogo invece no, **devono capire che sei tu che lo conduci**, […](53) perché altrimenti si scavalcano tutti […] parlerebbero sempre, e non danno spazio agli altri e comunque conducono loro, invece no, c'è un adulto che comunque conduce, poi il dialogo a volte può essere libero, cioè, delle volte vengono fuori con delle cose… cioè si ascolta, si… ascolta un po' anche sì, improvvisando quello che viene fuori dalla mattina. (57) […]**è importante come lo conduci questo momento**, proprio perché ci vuole una persona un po'… non dico forte, però… insomma… che… autorevole ecco, perché se no ti scavalcano (59) perché se no… cioè ti perdi, con loro poi… c'è quello che magari salta, quello che alza la voce, cioè devi… comunque cercare di, em… essere tu quella che conduce e non loro che vanno per la loro strada, (61)*

La difficoltà data da tutti questi aspetti, che rende necessario il ruolo autorevole di regista da parte dell'adulto, seppur forse le insegnanti non se ne rendano conto esplicitamente, costituisce anche una delle motivazioni per cui loro stesse ritengono importanti questi momenti dal punto di vista educativo.

Oltre al fatto che durante la conversazione del mattino i bambini abbiano la possibilità di esprimersi e raccontare, condividendo con altri i loro vissuti, i loro pensieri e le loro esperienze, costruendo interazioni verbali che servono a creare e sentirsi appartenenti al gruppo classe (EdD: 63), a condividere, a sviluppare una rete di interazioni (EdC), a stare insieme (EdD: 51), emerge infatti come particolarmente significativa dal punto di vista educativo la possibilità, facendo tutto questo e rendendolo al contempo possibile, di apprendere le regole stesse del parlare.

Così il fatto di essere in un grande gruppo, se da un lato rappresenta una difficoltà rispetto ad una "buona" interazione verbale, dall'altro ritorna, forse senza particolare consapevolezza di

questo contrasto da parte delle insegnanti, come risorsa rispetto all'imparare col tempo a stare insieme, ad esprimersi davanti agli altri, ad apprendere le regole del parlare: l'ascolto, l'attesa, il rispetto di ognuno.

Si tratta infatti di situazioni riconosciute come importanti per imparare a esprimersi e a farlo davanti agli altri (Ed1103-107), per imparare a rispettare i turni (Ed5), a *"saper aspettare e ascoltare"* (EdA:74) sia l'insegnante che i compagni, dando tempo *"all'altro bimbo che finisca di parlare"*, perché l'obiettivo è anche l'ascolto dell'altro bambino, non solo il raccontare e il farsi ascoltare dall'insegnante (EdA:38, 70), *"il messaggio che voglio dare io è che è importante ascoltare/ è importante per me adulto ascoltarvi, però è importante anche ascoltarvi tra di voi. e siccome non siamo tutti uguali, ognuno ha il suo tempo, impariamo a/ a creare questa cosa"* (EdC:105).

Queste capacità non sono proprie del bambino ed è dunque compito dell'adulto *"insegnare un po'"* (Ed5:8), *"incanalarli piano piano su questa strada"* (EdA:729), regolando i loro interventi.

> *EdC: Anche,* ***anche lì [sul tappeto] [la conversazione] ha un significato importante****. Prima di tutto lo* ***stare insieme****, stare tutti insieme.* ***Rispettare i tempi di ciascuno****, è logico che a tre anni è un pochino più difficile, ma* ***piano piano si costruisce anche il rispetto dei tempi anche degli altri, dare a tutti la possibilità di parlare, di dire, di non ridere delle cose che dice un bambino****. Perché tutte le cose sono importanti. Diciamo che si crea una sfera, una cosa diversa [rispetto ai momenti di conversazione liberi], è come se si, non so,* ***come delle regole sociali, il rispetto dell'altro, la comprensione, quello che dice, rispetto dei tempi****, poi ci sono va bè, i grandi argomenti, va bene,* ***però è una cosa più, come di regole, sociali****, (79) […] cioè riflettendo su quello che facciamo è più, sì, indipendentemente dall'argomento, perché poi tutti gli argomenti sono importanti, però* ***è anche importante imparare a stare tutti insieme****. (81)*

Emerge in particolare nelle parole di quest'ultima educatrice, ma non solo, l'importanza della dimensione sociale rispetto alla significatività di questo momento per i bambini e per l'adulto. La dimensione collettiva è ciò che realmente conta, non è tanto l'argomento o ciò che viene fatto, ma il fatto che si è tutti insieme, ci si può ascoltare tutti, tutti possono parlare e si crea "una rete di comunicazione", si crea il gruppo. Se da un lato il gruppo, il fatto di dover condividere con tutti i bambini questo tempo rappresenta una difficoltà, dall'altro è questa stessa difficoltà ad essere in realtà ciò che viene indicato, seppure in un secondo momento, come risorsa.

Si ritorna così al senso della conversazione segnalato all'inizio del paragrafo come il più significativo per le insegnanti, cioè l'aspetto sociale, lo stare insieme, il condividere e dare avvio alla giornata.

Si condivide il racconto, un vissuto, un'esperienza, all'interno di un tempo e di uno spazio che, come si è visto, appaiono piuttosto variegati e aperti a molteplici possibilità di dire ed essere

ascoltati da parte dei bambini, seppure alla presenza di un adulto che "regola e gestisce" le interazioni, dando loro una forma che, perlomeno nelle parole delle intervistate, non sempre sembra poter assumere i caratteri che le insegnanti vorrebbero.

Il significato dell'interazione verbale sembra in definitiva comunque rimandare alla possibilità di ciascuno di esprimersi, di cui è garante l'adulto, che sembra preoccupato di garantire a tutti questa possibilità, regolando gli interventi, facendo da regista e controllando la situazione, all'interno di un'interazione asimmetrica che vede l'adulto da una parte e i bambini o il bambino dall'altra. Il resto sembra apparire come meno importante e maggiormente lasciato alla casualità.

Questa regolazione della partecipazione, se da un lato rappresenta un compito necessario per l'adulto al fine di garantire la realizzazione di scambi efficaci, dall'altro non è neutrale rispetto alle modalità in cui viene realizzata, poiché contribuisce a determinare il tipo di interazione e di discorso che possono venire costruiti.[188] Si è visto ad esempio nel paragrafo precedente come le descrizioni concrete delle interazioni verbali assumano a tratti la forma di scambi che sembrano "rinunciare" alla dimensione di confronto e condivisione valorizzata dalle insegnanti, a favore si interazioni bidirezionali (adulto-singolo bambino e viceversa) che paiono rendere la situazione maggiormente gestibile dall'insegnante e più "vivibile" dai bambini, ma che sembrano limitare le possibilità di espressione dei bambini e un reale confronto tra pari (ad esempio il dare la domandina e aspettare la risposta, a turno, di tutti i bambini, magari regolata come risposta all'appello).

L'intenzione "democratica" di dare la parola a tutti, di permettere a ciascun bambino di dire la sua in merito ad un tema, quale espressione di un'attenzione e di un interesse da parte dell'adulto per ogni singolo soggetto, sembra tradursi in alcune descrizioni nella realizzazione di interventi dei bambini molto brevi e superficiali, che paiono lontani dalla possibilità di esprimere davvero ciò che si pensa e si sente ricevendo attenzione approfondita.

Questo aspetto, che a tratti e in modo contraddittorio sembra emergere dalle descrizioni delle insegnanti, così come dalle osservazioni realizzate nelle sezioni, rappresenta un punto di riflessione significativo in merito al comportamento verbale dell'adulto e alle sue intenzioni, che si scontrano inevitabilmente con una situazione contestuale allargata in cui effettivamente pensare di poter dare spazio e tempo a ciascun bambino di esprimersi si scontra con le capacità e i bisogni dei bambini stessi e con quanto sarebbe auspicabile sollecitare in loro.

[188] Si è visto nella parte teorica come le modalità di regolare la partecipazione da parte dell'insegnante determino la realizzazione di differenti situazioni di interazione, più circolari e "democratiche" o maggiormente guidate e unidirezionali. Cfr. cap. 2, par. 2.3.

Ciò mette in luce inoltre una difficoltà presente nell'azione delle insegnanti rispetto alle pratiche educative e didattiche generali che oscillano inevitabilmente tra la necessità di dare attenzione, tempo e spazio al singolo, a tutti e a ciascuno, e contemporaneamente aver a che fare con un gruppo numeroso di bambini.
Ciò suggerisce la possibilità, forse anche la necessità, di ripensare situazioni, obiettivi, azioni, per trovare soluzioni nuove che tengano conto di questa contraddizione e introducano nuovi modi di interpretare le situazioni, che sappiano valorizzarle partendo dalle loro caratteristiche, piuttosto che cercando di ovviarvi. Si potrebbe ad esempio pensare che possa essere più "democratico" dare spazio e tempo di parola a pochi bambini, favorendo domande e interrogativi dai e tra i pari, piuttosto che "obbligare" ciascun bambino a rispondere in serie brevemente a una domanda (o all'appello), affiancando pratiche e modelli di interazione diversificati.

Attività e progetti

Le situazioni di interazione verbale tra adulti e bambini che hanno a che fare con argomenti, temi, questioni e problemi legati ad attività, interessi ed esperienze connessi con il progetto e la vita scolastica rappresentano una dimensione che emerge dalle parole delle insegnanti con modalità plurime e sfaccettate, che faticano ad essere descritte in modo chiaro e coerente.
Alcune insegnanti (Ed2, Ed4, EdB) nominano da subito nell'intervista momenti di interazione verbale che hanno ad oggetto attività, esperienze, progetti o temi ad essi legati o collegabili, seppure facciano riferimento a situazioni di interazione diversificate, sia per quanto riguarda l'oggetto dell'interazione (l'esperienza in corso, quella passata, la decisione su come costruire qualcosa, un tema specifico), sia per quanto riguarda il tipo di situazione comunicativa: individuale o di gruppo, spontanea o sollecitata da domande, con i bambini di 3 anni o con quelli più grandi. Anche la maggior parte delle insegnanti che inizialmente fanno riferimento all'attività come momento della quotidianità riferendosi ad un'interazione ad essa "parallela", proseguendo con l'intervista, sollecitate da domande specifiche su ciò che accade nei momenti di attività (Ed5, EdD) o di verbalizzazione[189] (Ed6, EdA), riconoscono e descrivono, anche attraverso esempi, situazioni di dialogo e conversazione con i bambini su oggetti connessi con l'attività in sé, seppure, come si vedrà, in modi e con significati diversi.

[189] Il termine verbalizzazione viene utilizzato dalle insegnanti per indicare momenti di gruppo o individuali in cui si fanno ai bambini domande su un tema oppure si ripercorre e ricostruisce un'esperienza o attività realizzata in precedenza o ancora si ascolta ciò che il bambino dice mentre fa un'attività (accompagnata o meno da domande), mentre l'adulto scrive ciò che dicono i bambini. L'uso del termine non è però univoco e alcune insegnanti lo utilizzano solo in riferimento ad una delle situazioni indicate.

Nonostante tutte le insegnanti facciano in qualche modo riferimento a questa dimensione del parlare non tutte indicano tali momenti tra i più significativi, alcune ne parlano solo dietro sollecitazione esplicita (Ed3, EdC, EdD) ed altre li includono tra le occasioni di interazione verbale solo dopo alcune precisazioni.

Anche se l'ordine in cui vengono nominate le diverse situazioni nell'intervista non è per forza un'evidenza di quanto siano ritenute importanti, il fatto che raramente vengano nominate tra le prime, incluse tra i momenti maggiormente significativi, e che necessitino di precisazioni circa il loro senso dal punto di vista verbale, sembra evidenziare che non si tratta di situazioni a cui in genere le insegnanti pensano rispetto al parlare con i bambini, seppure le riconoscano come possibili occasioni di interazione, a volte nominate con una considerazione minore (es. "*e poi va bhè ci sono i momenti…"* Ed2: 115) e sebbene inevitabilmente, nella realtà educativa, attività ed esperienze siano precedute, accompagnate e a volte consistano proprio nel "parlare" degli adulti e dei bambini.

Alla luce dell'analisi generale delle interviste ciò può essere ricondotto al fatto che le insegnanti sembrano attribuire un'importanza maggiore ai momenti di interazione verbale che hanno ad oggetto il vissuto del bambino, il suo stato emotivo, i racconti di esperienze che emergono spontaneamente da loro, piuttosto che situazioni in cui l'interazione verbale è orientata ad un contenuto che si potrebbe definire maggiormente "didattico".

Esemplificative in tal senso sono in particolare le interviste alle due insegnanti della sezione dove sono state effettuate le osservazioni (EdC, EdD), alle quali è stata posta una domanda sul significato di situazioni di interazione verbale connesse con le attività e il progetto che erano state osservate in sezione, non nominate o approfondite dalle insegnanti spontaneamente.

Una di loro (EdC), sollecitata da una domanda rispetto al significato delle situazioni di interazione verbale che precedono le attività strutturate, riesce a comprendere ciò a cui si fa riferimento solo dopo che le viene descritta la situazione concreta. Questa incomprensione può evidenziare una dissonanza interpretativa relativa a un diverso modo di interpretare il momento interattivo, anche se, successivamente alla precisazione, il riferimento ai momenti di conversazione sul tema dell'attività o del progetto sembra essere chiaro.

L'intervista dell'altra insegnante (EdD), invece, mette in luce in modo piuttosto esplicito il diverso grado di importanza attribuito da un lato all'interazione verbale orientata verso un contenuto e dall'altro a quella orientata al vissuto e alla sfera emotiva. L'insegnante, prima di parlare dei momenti di attività perché sollecitata da una domanda, fa cenno spontaneamente a situazioni di attività ponendole in contrasto con la dimensione più spontanea e quotidiana

dell'interazione, pur senza approfondirne il significato, ma indicando con le sue parole di ritenerne fondamentale la dimensione emotiva e relazionale, prima di quella legata all'aspetto didattico, che in qualche modo la deve precedere per renderla possibile.

> *EdD: l'ascolto su quello che si sta facendo di attività, che ci può stare in quel momento, però,* ***è più importante secondo me invece anche a volte fermarsi e ascoltare proprio il bambino per quello che ha dentro*** *(6) […] perché sì, tu il bambino lo puoi conoscere, lo puoi vedere nelle attività, però se non entri in sincronia… non so come dire, se non entri in rapporto con lui a livello verbale non lo conquisterai mai, sarà sempre una cosa messa lì, invece è importante proprio… mmmm interagire (43)*

Emerge chiaramente da queste parole l'importanza attribuita alla relazione costruita con i bambini, al riconoscimento della loro soggettività, alla necessità di una loro comprensione, che pone le basi per la realizzazione di qualsiasi "lavoro" con i bambini.

Al di là di questa interpretazione che sembra attraversare, in modo più o meno fondativo, diverse interviste, è possibile identificare nelle descrizioni e nei racconti delle insegnanti diverse situazioni di interazione verbale tra adulti e bambini legate al progetto e alle attività didattiche e diversi significati ad esse attribuiti. Tale molteplicità di possibilità non appare nelle interviste delineata in modo chiaro e netto, poiché situazioni descritte e termini per identificarle si sovrappongono e vengono esplicitati per tappe successive, per lo più dopo sollecitazioni volte a pensare ad altre situazioni di interazione o a spiegare meglio qualche accenno fatto dalle insegnanti e spesso non viene fatto un immediato riferimento alla loro importanza e significatività. Sebbene sovrapposizioni, modificazioni, aggiunte e riconoscimenti che avvengono successivamente possano essere letti come specchio che restituisce la complessità della dimensione dell'interazione verbale, dall'altro evidenziano la necessità di fare chiarezza rispetto a tali differenze, perché da esse discende il modo di interpretarle e dunque di agirvi, anche dal punto di vista verbale.

Nei paragrafi che seguono verranno descritti i riferimenti realizzati dalle insegnanti raggruppati secondo le aree che sembrano emergere dalle loro parole, sostenute anche da ciò che si è potuto osservare nelle sezioni, specificando i termini e le modalità utilizzate per descriverle e così il senso che sembrano assumere.

Durante le attività: essere presenti e disponibili, ascoltare, aiutare e accogliere

Sebbene non siano molte le insegnanti che nel corso dell'intervista descrivono ciò che accade dal punto di vista verbale nei momenti di attività più strutturati, dalle loro descrizioni delle

interazioni verbali che accompagnano il fare pratico dei bambini (es. mentre disegnano, pitturano, manipolano, costruiscono ecc.), emergono essenzialmente tre possibili situazioni, che evidenziano precise idee rispetto al ruolo dell'adulto, mediato dal comportamento verbale che le insegnanti ritengono di dover agire.

In primo luogo alcune (Ed1, Ed5, Ed6, EdA) fanno riferimento spontaneamente ai momenti di attività nominandoli e interpretandoli dal punto di vista verbale come situazioni di possibile interazione non tanto sull'oggetto dell'attività in sé o su argomenti ad essa connessi, bensì su eventuali temi e/o problemi emersi dai bambini, legati ai loro bisogni, vissuti ed esperienze personali, così come può avvenire durante tutta la giornata rispetto alle loro manifestazioni e richieste libere e spontanee, come illustrato nel paragrafo precedente. In questa direzione le descrizioni realizzate durante le interviste mettono in evidenza che secondo le insegnanti da un lato durante le attività (così come in altre situazioni quali il gioco libero o il pranzo) la comunicazione è resa difficile dal fatto che *"si sta facendo altro"* e non si può dedicare il giusto tempo e la giusta attenzione ai bambini, i quali non sono portati a raccontare e parlare di sé (*"se hanno altro da fare non è che ti vengono lì a dire"* Ed1:84; *"il bambino è preso dalle attività, difficilmente ti viene a dire quello che sente*" Ed5:8) e dall'altro che comunque l'insegnante, in quanto costantemente presente, è in qualche modo sempre *"in contatto e in comunicazione con il bambino"* (Ed1:217), sempre disponibile all'interazione e all'ascolto di quanto può emergere dai bambini stessi, pronta a rispondere ed intervenire in caso di bisogno (Ed1, Ed6, EdA), nel caso i bambini *"tirassero fuori qualcosa di importante"* (Ed6:35), rassicurandoli e mediando in caso di difficoltà. L'attenzione al verbale sembra dunque essere rivolta non tanto all'attività in se stessa, a quanto su di essa si dice e viene detto, quanto piuttosto al benessere dei bambini e a un ruolo dell'adulto che appare connesso alla possibilità di offrire loro ascolto, presenza, disponibilità, sostegno e risposte in caso di necessità, in questa come in tutte le altre situazioni della giornata.

Il riferimento ai momenti di attività in sé emerge anche in relazione a un secondo scenario interattivo, simile a quello appena descritto di disponibilità dell'adulto, ma connesso con un'interazione verbale più "tecnica" che vede il bambino chiedere un aiuto pratico e l'insegnante rispondere per lo più con un suggerimento. Anche in riferimento a questa situazione emerge come fondamentale, nelle parole di un'insegnante, la sfera emotiva e relazionale che viene indicata come base per tutto ciò che si fa insieme al bambino. La presenza e la disponibilità dell'adulto possono infatti trasformarsi in un aiuto concreto solo grazie a un rapporto con l'insegnante, costruito attraverso l'attenzione e la disponibilità, che permette al bambino di rivolgersi a lei senza timore e con fiducia.

EdD: [comunicare ai bambini disponibilità e presenza] anche nei momenti dell'attività, perché il bambino può avere sempre bisogno e comunque deve… sapere che deve/ che può richiedere l'aiuto dell'adulto, in quel caso ad esempio, quando si fa anche l'attività, ***anche a livello proprio tecnico****, cioè…* ***è importante il rapporto****. Perché se uno si chiude in se stesso, non chiede aiuto nel caso non so, ha bisogno il pennello non mi chiede il pennello, ha bisogno le forbici, non mi chiede le forbici, si limita no?* ***Quindi deve avere proprio questa apertura…. mentale e anche… cioè di venire, di chiedere aiuto, di sapere che dall'altra parte però c'è una persona che ti ascolta, che ti aiuta*** *(25)*

Un'altra insegnante (Ed5) specifica che mentre si fanno le attività si parla di quello che si sta facendo (es. del disegno), sottolineando come il suo ruolo sia quello di offrire sostegno ai bambini nella forma dell'aiuto, del suggerimento, del consiglio rispetto al fare previsto *("parli del disegno, quindi, ah questo potresti farlo così, poi cosa faresti, eee, se tu volessi fare il sole, ecco, parli più di quello che, della cosa che stai facendo dell'attività in sé, ecco, bè, è più naturale parlare di quello"* Ed:26). Si tratta di un tipo di comunicazione che l'insegnante considera più facile di quella legata agli aspetti emotivi, quasi scontata, perché, come lei stessa afferma, *"è più tecnica"* (Ed5:52) e dunque più semplice da gestire rispetto a una comunicazione sulle emozioni: "*sai, magari, come aiutarli, come rispondere a… quando fai delle attività riesci un attimino, anche perché sono tanti anni che si lavora, c'è un discorso di tua creatività, per cui puoi dare il consiglio, lo aiuti a… a costruire la casa, piuttosto che…*" (Ed5:52). La comunicazione relativa all'attività, considerata più tecnica e quindi più facile, sembra prendere la forma del suggerimento e dell'aiuto, piuttosto che esprimere ad esempio un sostegno al pensiero e al ragionamento del bambino su come affrontare l'esperienza o il compito proposto o su come far fronte a un problema sorto. Appare così come un tipo di intervento dato maggiormente per scontato perché abituale e legato ad un prodotto finale.

Il terzo ed ultimo tipo di situazione descritta dalle insegnanti fa riferimento alle attività che coinvolgono i bambini più piccoli, di 3 anni. Diverse di loro esplicitano infatti che in questi casi assumono un comportamento verbale diverso rispetto ai momenti di attività che coinvolgono bambini di 4 e 5 anni, i quali, come si vedrà in seguito, sono coinvolti in conversazioni di gruppo sul tema del progetto o in "verbalizzazioni" che ripercorrono le esperienze a posteriori, rispetto alle quali i bambini più piccoli appaiono per lo più esclusi, proprio in virtù della loro età e di competenze che le insegnanti considerano ancora non sufficienti pensando che dunque per loro sia ancora presto: con loro *"è diverso"* (Ed3:218), è *"un po' più difficile, sono un po' più piccolini, si riesce meno a fare queste cose"* (Ed5:64).

I riferimenti ai bambini più piccoli emergono invece rispetto ai momenti di attività in sé, rispetto ai quali le insegnanti descrivono comportamenti di ascolto di ciò che questi, lasciati liberi di

sperimentare ed esprimere, dicono mentre sono impegnati nell'esperienza, al fine di comprendere quello che pensano e provano, accanto all'opportunità, in alcuni casi, di fare domande specifiche per fare emergere tali aspetti. Le parole di una delle insegnanti intervistate esemplificano bene ciò che le diverse descrizioni mettono in luce:

> *Ed4: Ma i tre anni è diverso, i tre anni facciamo proprio un gruppo omogeneo, e lì durante la manipolazione, dove loro manipolano la farina, viene fuori tutto quello che loro sentono, vivono quell'emozione, magari lì scrivi quello che loro dicono, ma* ***non fai nessuna domanda****, ad esempio manipolano i semi, tu stai lì, loro manipolano, e dice ah… guarda sembra pioggia, e allora tu scrivi, senza che loro se ne accorgono,* ***eventualmente se…. Sembra la pioggia, che rumore fa? Mi dici/ me lo dici con le parole? Tic, tic, tic, capito? Cose così, se vogliamo lavorare sulla sonorità, se no scrivi quello che dicono, e stai in silenzio, li osservi*** *(218) Come educatrice,* ***coi più piccoli, è un obiettivo di ascolto, per sapere che cosa provano, che emozioni provano, che cosa/ mentre vivono un'esperienza*** *(226) Mentre vivono questa esperienza, capito? Cioè non è tanto, loro apprendono, però voglio sentire cosa/ perché i tre anni sono poi quelli che nel grande gruppo, o in un gruppo misto, sono quelli più/ che non partecipano, invece, nel loro gruppo, durante un'attività manipolativa, senza l'intervento diretto dell'adulto, lui è solo lì che sta soltanto ascoltando, loro parlano e li senti dire tante cose, poi puoi intervenire anche, hai un semino, come lo senti questo semino? È duro, è morbido, è ruvido, è liscio… capito? puoi fare di queste domande, ed è un apprendimento, ugualmente, però sei più da ascoltatrice (228)*

Anche altre insegnanti (es. Ed2:193-203, Ed5) descrivono situazioni simili, sottolineando che con i bambini di tre anni il loro ruolo è essenzialmente quello *"di ascolto"* delle *"cose che i bambini dicono"*, che sono i *"loro racconti"*, le *"loro sensazioni"* (Ed2), le *"emozioni"* (Ed5:128), ma anche ciò che i bambini dicono tra di loro e che non riguarda l'attività in sé, bensì le loro esperienze personali. Tale ascolto è in genere accompagnato dalla scrittura, per *"registrare" "così come sono, senza andare a fare domande"* (Ed5:128), le diverse *"verbalizzazioni"* fatte dai bambini e senza riprendere con loro quanto scritto in un secondo momento, perché i bambini di tre anni sono considerati ancora piccoli per questo. Dunque l'obiettivo è quello di *"instaurare una relazione con loro"* e *"cogliere le loro sensazioni"* (Ed2:207-215), senza che questo possa rappresentare il punto di partenza per nuove proposte, la possibilità di rielaborare con i bambini, seppur brevemente, ciò che da loro è emerso.

Oltre a questo ruolo di ascolto compare, in pochi casi e come qualcosa di eventuale, un ruolo maggiormente attivo, di stimolo verso il fare, il pensare e il dire dei bambini, attraverso delle domande finalizzate a *"lavorare"* su un aspetto specifico, ad esempio, come riportato precedentemente, la *"sonorità"* (Ed4:218).

Solo una delle insegnanti intervistate, pur evidenziando come le colleghe le diversità tra i bambini di 3 e quelli di 5 anni, descrive un ruolo dell'adulto con i bambini più piccoli maggiormente orientato a porre domande ai bambini, rispetto a quelli più grandi.

> *Ed6: a volte dici, ti piace? È bello?* ***A volte lo fai più coi tre anni.*** *perché magari quando stai giocando con i semi, allora sì, coi tre anni dici, cosa state facendo di bello? Come sono questi semi? Em.. sono grandi? Sono piccoli? Sai come si chiamano? Sei tu che magari… intervieni, però loro magari giocano, guarda che montagna che ho fatto, adesso faccio un buco, faccio la pappa. Allora queste cose qui, sì, magari le scrivi, in questo modo. […] a volte ci sono dei momenti che dici, che li senti e dici: che bella, come è morbida, (115)*

Troviamo in questo caso la descrizione di un orientamento verbale dell'insegnante maggiormente proteso verso il ruolo del "fare domande", sebbene non ne venga esplicitato il senso dal punto di vista educativo, quanto più semplicemente la possibilità di espressione e di scrittura di ciò che i bambini dicono. Sebbene l'insegnane non lo sottolinei, l'interrogativo sollecita il bambino a pensare ed esplicitare alcuni aspetti dell'esperienza, a indirizzare lo sguardo, il pensiero e il fare verso alcune caratteristiche del materiale e dell'azione su di esso prodotta, contrariamente a quanto accade quando l'adulto decide di stare in silenzio. Questi interventi verbali, se utilizzati in modo consapevole, possono rappresentare un'occasione di apprendimento importante per i bambini, co-costruita nell'interazione con un adulto che, proprio in quanto più competente, può fornire il supporto necessario per agire in modo sempre più autonomo le competenze richieste dal compito e per attivare processi di ragionamento produttivi. Traspare qui un ruolo educativo significativo, che rimane però velato, implicito e poco approfondito, rispetto allo stimolo che la domanda o l'intervento verbale dell'adulto può rappresentare nei confronti dei bambini e della loro esperienza, che possa in qualche modo "provocare" processi riflessivi e meta-riflessivi e guidare i bambini nell'evoluzione dell'apprendimento, accompagnandoli e supportandoli nella "Zona di Sviluppo Prossimale", stimolandoli in quelle aree ritenute dall'adulto maggiormente significative.

Sembra invece essere predominante e maggiormente valorizzato un ruolo dell'adulto più passivo, volto ad ascoltare e dare spazio ai bambini per esprimersi, tutelando la loro libertà, senza in qualche modo inficiarla, ma neanche supportarla e indirizzarla verso riflessioni e apprendimenti significativi. La domanda "viene dopo" e non sembra essere ritenuta particolarmente importante, se non come strumento per far esprimere quello che i bambini stanno pensando in quel momento. Sia quando l'adulto assume un ruolo di "ascolto", sia quando è descritto come colui che "fa domande", le parole dei bambini sembrano essere interpretate come "specchio della mente", come "accesso neutrale" al pensiero e al vissuto dei bambini,

coincidenti con ciò che i bambini provano, sentono, pensano, mentre il comportamento dell'adulto, sia nell'ascolto che nel fare domande, un semplice modo per accedervi e permetterne l'espressione. Questo modo di interpretare il verbale non sembra tenere conto dell'influenza del contesto, compresa l'interazione con i pari e con l'adulto e dunque anche la possibilità di costruire nuovo sapere e attivare processi di ragionamento e apprendimento attivo attraverso una "provocazione" mediata dalle parole. Le insegnanti non interpretano la loro domanda come qualcosa che contribuisce a costruire l'esperienza stessa e a cambiarne il corso, ma come un semplice accesso al mondo mentale e interno dei bambini.

Il momento dell'attività in sé, dell'esperienza che il bambino compie, non è dunque interpretato come momento in cui possono avvenire scambi verbali significativi che in qualche modo costruiscono, danno forma e orientano l'esperienza in sé, né come momento in cui, attraverso l'intervento verbale, l'adulto può consapevolmente sostenere e "orientare" il fare dei bambini, anche con un uso "pensato" del silenzio, dell'ascolto e dell'osservazione.

Ciò non vuol dire naturalmente che le insegnanti magari non facciano tutto questo nella loro pratica quotidiana con i bambini, ma che facendolo non lo agiscono consapevolmente e soprattutto non interpretano "il verbale" (o la sua assenza) come elemento e strumento dell'esperienza stessa. Si tratta invece di una dimensione che la prospettiva socio-culturale identifica come particolarmente significativa nei processi di apprendimento e socializzazione dei bambini in quanto è nella "partecipazione guidata" (Rogoff, 1990) alle attività condivise che i bambini apprendono a fare e pensare e vengono socializzati ai significati e alle pratiche della "comunità culturale" in cui vivono. Se è vero che in qualunque modo la "guida" venga agita i bambini apprendono modalità e contenuti che in ogni caso vengono trasmessi e acquisiti, è altrettanto significativo richiamare il fatto che è proprio in queste situazioni che l'adulto, insegnante, può agire consapevolmente per "provocare" (Piaget, 1926, Mantovani, 1993) e "sostenere" (Wood, Bruner, Ross, 1976) il bambino nelle aree "sensibili" del suo sviluppo, ponendosi "un passo più in là" di esso, nella zona, appunto, di "sviluppo potenziale" (Vygotskij, 1934).

Questo aspetto sembra invece non rappresentare una prospettiva di riflessione e attenzione per le insegnanti non solo in rapporto con i momenti delle attività concrete, ma anche in riferimento alle situazioni di conversazione di gruppo che esse stesse promuovono attorno ai progetti, come luoghi di snodo per il loro avvio o sviluppo, come verrà descritto nel prossimo paragrafo.

Conversazioni di gruppo: è importante partire dai bambini, tirare fuori quello che hanno dentro

La maggior parte delle insegnanti (Ed4, Ed5, Ed6, EdA, EdB, EdC, EdD), sebbene in tempi e con modalità diverse, fa accenno, o segnala come significativi, momenti di interazione verbale, gruppi di dialogo e conversazione realizzati con i bambini su temi specifici, connessi con il progetto o con un argomento che si decide di approfondire, che magari riprende un interesse o una problematica che emerge dai bambini, attraverso i quali il percorso progettuale stesso prende forma e si sviluppa.

Una delle situazioni che viene spesso decritta nelle interviste è quella in cui l'insegnante, insieme a un gruppo (preferibilmente piccolo) di bambini, solitamente di 4-5 anni, perché i bambini di 3 anni sono considerati troppo piccoli per questo, promuove interazioni verbali su un tema specifico, relativo al progetto in corso o che si vuole avviare, facendo delle domande ai bambini per far emergere le loro idee in merito all'argomento proposto per poi avviare, proseguire o modificare, il percorso progettuale stesso. Si può trattare di interazioni su un tema, ad esempio le emozioni, oppure su un'esperienza che si andrà a fare o si è fatta, ad esempio cos'è un museo, oppure ancora su come si deve costruire insieme qualcosa, ad esempio la barca di Ulisse.

L'idea che sembra essere alla base della proposta di questi momenti di interazione è che sia necessario coinvolgere i bambini in prima persona nell'avvio e nello sviluppo del progetto educativo, che altrimenti per loro non potrebbe avere senso.

Traspare dunque, in un certo senso, un'idea di "protagonismo" dei bambini, che si realizzerebbe grazie a scambi verbali sull'attività stessa, che servono per coinvolgere i bambini, motivarli a partecipare e "partire da loro" per avviare o proseguire un'attività o un percorso educativo.

Una delle insegnanti, ad esempio, sollecitata a pensare se anche queste situazioni possano essere considerate di interazione verbale sottolinea che si tratta di una modalità che serve per coinvolgere e motivare i bambini, che altrimenti non avrebbero ragioni per fare e partecipare:

> *EdD: sì, sicuro, altrimenti **se no sarebbe asettico, se vai a fare un'attività senza una motivazione senza una cosa forte dietro, alla base, non ha senso**, cioè il bambino/ soprattutto **deve partire da loro stessi**. In questo caso era il loro desiderio per poi andare a fare l'attività, ma **devi partire sempre da loro** (81)* […] *cioè, c'è sempre un legame in quello che fai, perché se no… oggi facciamo la paura, bimbi disegnate la paura, non lo faranno mai… cioè, sarebbe troppo asettico (89)[…] [serve] **per interessarsi**, sì, **per stimolare** come dicevo prima, **per entrare nell'argomento** (91)*

Le parole dell'insegnante appena riportate evidenziano il riconoscimento del fatto che il sapere non può essere proposto ai bambini come definizione calata dall'alto, espressa solo dall'adulto, e che l'interazione verbale offre la possibilità di un coinvolgimento attivo dei piccoli, fungendo da

"curiosità-stimolo" (EdD:71). Tuttavia, proseguendo nella descrizione, riduce questa pratica a una funzione di "stacco", al breve racconto di ciò che si dovrà fare, "*di preparazione, di introduzione, all'attività, per non andare così, proprio minima, proprio cinque minuti, è proprio lo stacco, secondo me"* (EdD:71).

Da quanto osservato nelle sezioni si tratta di situazioni in cui l'insegnante introduce il tema dell'attività ai bambini e, in qualche modo, ne parla con loro: chiede qualcosa, ascolta e risponde ai loro interventi, spiega ciò che si andrà a fare. L'interpretazione che sembra darne l'insegnate appare sminuire la potenzialità insita in queste occasioni, relativa alla creazione di conversazioni e scambi in cui il tema dell'attività possa essere affrontato realmente a partire dai bambini offrendo loro un'occasione per pensarci, per approfondirlo, per porre domande e discutere risposte con l'adulto e con i pari.

L'enfasi sembra essere posta sulla possibilità di ottenere la partecipazione dei bambini all'attività successiva, introdurla brevemente, staccare dal momento di gioco per iniziare qualcos'altro, rispondendo al bisogno dei bambini di dare senso a ciò che accade e di comprendere il passaggio a situazioni diverse per adattarvisi adeguatamente. Si tratta di aspetti importanti, che lasciano trasparire teorie educative di tipo "attivo e partecipativo", che valorizzano il protagonismo dei bambini, tuttavia sembrerebbe esservi poca consapevolezza rispetto al fatto che, facendo tutto ciò, inevitabilmente si crea una situazione di interazione in cui vengono dette delle cose, date delle risposte, fatte delle domande che non sono neutrali rispetto alla presenza dei bambini. Sono occasioni in cui non solo si introducono attività volte all'apprendimento, ma sono esse stesse occasioni di apprendimento, luoghi in cui questo viene costruito dalle interazioni stesse.

Il nucleo significativo che mettono in evidenza le interviste è che, soprattutto, questi momenti di gruppo connessi con il progetto servano a "partire dai bambini" dalle loro conoscenze, idee, opinioni. Modalità che viene considerata caratteristica peculiare della Scuola dell'Infanzia, che non cala un sapere dall'alto o propone un tema deciso dall'adulto ai bambini, ma osserva e interagisce con questi ultimi per cogliere i loro interessi e le loro idee, dai quali partire per fare proposte adeguate. Si tratta del resto di una delle premesse caratteristiche del lavoro per progetti che, come si è detto, costituisce uno sfondo comune alle scuole dell'infanzia milanesi, che le insegnanti stesse riconoscono ed esplicitano come peculiarità caratterizzante della scuola dell'infanzia (EdC, EdB, EdA).[190]

[190] Si tratta di una prospettiva che emerge anche in riferimento alla pratica delle interviste, come modalità per conoscere il pensiero del bambino o le sue "conoscenze pregresse" per poi fare proposte progettuali adeguate.

*EdC: tutto quello che creiamo, **tutto quello che proponiamo, parte da un interesse dei bambini**, e quindi anche in quei momenti è fondamentale. […] È vero che noi abbiamo in mente quello che, però parte sempre da un qualcosa detto da un bambino, da un interesse del bambino rispetto a qualsiasi cosa. Noi all'inizio dell'anno non sappiamo quello che faremo, […] perché ascoltiamo moltissimo quelli che sono gli interessi dei bambini (113-115)*

*EdB: questa cosa di **sentire sempre prima l'opinione**/ anche rispetto a qualcosa che tu vuoi mettere in circolo. **Partire prima da loro**, prima di arrivare… è molto importante, partire **da quello che loro sanno**, o che magari inventano anche, o **un'informazione che loro hanno nella mente**, preso perché gliel'ha detta la mamma o il papà su qualche cosa… è importante prima fare questo, e poi andare avanti**. Però ce l'abbiamo un po' come abitudine, anche diciamo un po' di scuola, ma di scuola in generale, della scuola dell'infanzia.** Che prima senti anche le opinioni dei bambini, non dai nulla per scontato, e… non lo so, come dire (118) sulle cose che tu proponi parti sempre da una specie di inchiesta tra virgolette, su quello che loro sanno, su quello che loro pensano, […]è un'interazione, un interagire tra adulti e bambini, in questo senso, e comunque non puoi partire così. Ti dico che l'amicizia è questo, faccio per dire, l'amicizia è questo, è questo è questo. Vediamo un po' che cos'è per te amico, che cosa vuol dire l'amicizia, così, sempre da loro. (120)*

La teoria che le insegnanti pongono alla base della proposta di queste situazioni è che non si possa offrire al bambino un sapere "preconfezionato", ma che sia necessario capire prima cosa già sa, ciò che c'è, e poi proseguire, sapere cosa pensa e che idea ha di un tema, o di un'esperienza per partire da queste informazioni e andare avanti (Ed:B120). È uno dei principi su cui si basa l'approccio dell'apprendimento attivo, che evidenzia come sia fondamentale agganciarsi alle conoscenze presenti per svilupparle.

In questa direzione, come indicato anche in precedenza, l'interazione verbale è interpretata come il medium, lo strumento, per avere accesso a quello che i bambini pensano e provano, a quello che "loro hanno nella mente", per *"cercare di capire cosa pensano i bambini"* (EdC:119), per conoscere, "far emergere" e "raccogliere" i loro pensieri e le loro prospettive, perché possano essere utilizzati dalle insegnanti al fine di far loro proposte adeguate.

Le descrizioni delle interazioni verbali che così prendono forma rispecchiano questa idea e la traducono in una serie di domande, spesso preimpostate, che le insegnanti fanno ai bambini, in gruppo, ma anche singolarmente, nella forma di quelle che diverse insegnanti chiamano "interviste"[191] (*"ci siamo messe giù delle domande specifiche […] i dinosauri vivono ancora? Ci sono? Come sono grandi? Avete paura? Cosa… faresti per proteggerti?"* EdA: 48). Nelle situazioni di intervista considerate "tradizionali", i bambini, singolarmente, sono chiamati dall'insegnante a rispondere a una serie predefinita di domande, mentre l'insegnante ne scrive le risposte. Tale pratica viene interpretata come occasione per conoscere ciò che ciascun bambino sa e pensa di

[191] Non tutte le insegnanti utilizzano questo termine e alcune lo fanno in riferimento solo a specifiche situazioni, ad es. con un singolo bambino o con un gruppo. L'uso di questa definizione si sovrappone anche al riferimento a gruppi di conversazione su diversi temi.

un determinato argomento prima di affrontarlo in classe o di farne esperienza, o per verificare, al termine di attività e progetti, le conoscenze e le idee dei bambini, in una situazione contestuale che fa sì che i bambini non siano influenzati da ciò che dicono i compagni.

Nelle situazioni di gruppo i bambini, a turno, rispondono ad alcune domande primo state o formulate la momento, esprimendo le loro idee e i loro punti di vista e ascoltano quello che dicono i compagni, per *"sapere cosa pensano"* (Ed4:60), *"i bambini, seduti, ascoltano, e aspettano il turno per dire le cose, quindi secondo te quando sei triste? Cos'è la tristezza? Cos'è la paura? Cos'è il coraggio?, e quindi lì si scrive… a turno"* (Ed4:68).

Le insegnanti mettono in luce che la finalità delle loro domande è *"ricavare delle informazioni"* (EdA:46) *"tirar fuori"* (Ed5:94) le idee e i pensieri dei bambini, cioè che sanno e pensano, rispetto al tema dell'interazione (ad es. le paure o la forza, relativo al progetto sulle emozioni e sui dinosauri) per poter poi avviare un progetto o proseguirlo *("dalle domande poi noi ricaviamo delle informazioni [...] cioè tante poi di quelle cose che mano a mano metti giù e ti prepari per il giorno dopo, quando hai… la possibilità […] di svilupparle, ecco"* EdA:46-52).

La conversazione su un tema o su un problema sembra infatti spesso rappresentare il luogo di "avvio" o "snodo" per la realizzazione del progetto educativo-didattico e la proposta di attività che permettono di approfondire l'argomento sotto diversi punti di vista, partendo da ciò che il bambino sa e pensa, per proporre diverse attività in merito (es. progetto dinosauri EdA: 46-52).

L'oggetto dell'interazione può riguardare anche la costruzione di un oggetto tridimensionale prevista dal progetto. L'interazione allora si sviluppa, sempre attraverso le domande dell'insegnante, attorno alle scelte che devono essere fatte per portare a termine la costruzione, *"per **estrapolare** […] cosa [i bambini] pensano di voler fare"* (Ed2:131), come spiegato da questa insegnante in relazione al progetto di costruzione della barca di Ulisse:

> *Ed5: se è un'attività legata al progetto e quindi a quello che devono costruire o che devono fare, ee sì, ci sono delle **domande stimolo** che si fanno (54) […] Se devi costruire, progettare per ottenere, perché l'obiettivo dev'essere la costruzione della barca allora fai più domande (56) […] quando c'è proprio un tipo di, mm, di cosa da fare, da costruire, di costruzione de, di… come in miniatura, di tridimensionale, anche lì sono delle domande, delle interviste che fai, non/ però in gruppo, capito? Allora lì cerchi, come lo faresti? Ma perché? Di che colore? Ah, perché di quel colore? Magari. Oppure, come si fa a farl/ a fare/ a far stare in piedi una torre, se riusciamo, proviamo con gli scatoloni, ah, guarda, cade, poi fai i vari esperimenti ecco, adesso… mi viene in mente questo. (130)*

Anche in questo caso l'insegnante racconta di una serie di domande per raccogliere le idee e le ipotesi dei bambini rispetto a ciò che dovrà essere costruito.

Questa descrizione, come accade anche in altre interviste (es. EdA:46-52; 60-64), intreccia poi il riferimento al fare, al "provare" concretamente le ipotesi, fare esperimenti e vedere cosa accade. Si collegano così i momenti di interazione verbale a quelle che sono considerate le attività vere e proprie, in un intreccio che sembra ripetersi ricorsivamente, ma che non pare essere valorizzato dalle insegnanti, che descrivono da un lato situazioni di gruppo in cui vengono raccolte informazioni e dall'altro proposte realizzate dalle insegnanti traducendo le informazioni raccolte, rispetto alle quali l'interazione verbale, come evidenziato precedentemente, assume un ruolo secondario.

Quello che traspare è una poca consapevolezza di come tutto ciò sia legato o potrebbe essere legato da interazioni discorsive tra adulti e bambini e tra bambini che costruiscono concretamente il fare progettuale, le riflessioni e gli apprendimenti che lo accompagnano.

L'interazione verbale non sembra essere valorizzata come strumento per il pensiero e l'apprendimento, se non in rari casi, così come la dimensione di gruppo che la caratterizza, poco riconosciuta e, sembrerebbe, poco agita come luogo del loro darsi. Le descrizioni dei contesti di parola non fanno riferimento a situazioni che rimandando a scambi realmente inter-attivi, quanto piuttosto a scambi domanda-risposta tra adulto e singolo bambino.

Significativa in questa direzione è la spiegazione di un'insegnante che esplicita come, anche se la situazione coinvolge un gruppo di bambini, è ogni singolo a dire la propria idea *"come se fosse un discorso"*.

> *Ed5: [si scrivono delle domande e si fanno ai bambini] al singolo, cioè Beatrice ha detto questo, Teresa ha detto questo (116) In gruppo però, è, attenzione, non li chiamiamo uno per volta. Dipende, allora, in questo caso che era una cosa di gruppo ognuno diceva la propria… esprimeva la propria opinione, la propria idea, la propria emozione su questa cosa, per cui si scrive, tizio, caio, ha detto,* ***come se fosse una cosa di, di di, di discorso,*** *(118)*

Il "come se" appare significativo nell'indicare che non si tratta di un vero e proprio discorso, di scambi concatenati tra adulto e bambini e tra bambini, ma sembrerebbe, piuttosto, un semplice susseguirsi di idee espresse da ciascuno in risposta a una stessa domanda dell'insegnante. Obiettivo di tutto ciò sembrerebbe quello di utilizzare l'interazione verbale per costruire, insieme ai bambini, il percorso educativo e didattico, partendo dalle loro conoscenze e dai loro interessi, ma in modi che, perlomeno come raccontati, non paiono assumere davvero i caratteri di una partecipazione attiva e di una costruzione condivisa di conoscenza, se non in alcuni casi, seppur parzialmente.

L'idea che si possa accedere alla mente del bambino, al suo pensiero reale, a ciò che "ha dentro" e che pensa, che si possa "tirare fuori un pezzetto di loro" (EdD:79) non tiene in considerazione il contesto dialogico in cui tutto ciò avviene e il ruolo dell'insegnante. È nell'interazione con l'adulto, in risposta alle sue domande, che il bambino si esprime, dunque ciò che forse è necessario ripensare è il tipo di discorso che si costruisce in questo modo e le possibilità che l'interazione apre nel costruire senso e attivare processi di ragionamento e apprendimento.

La possibilità che queste interazioni verbali siano luogo di apprendimenti non emerge come nucleo significativo, sebbene traspaia dalle parole di alcune insegnanti, mentre solo una ne parla esplicitamente descrivendo con maggiore attenzione il suo ruolo.

I riferimenti che si possono rintracciare in alcune interviste sono relativi alla possibilità offerta dall'interazione verbale di soffermarsi sul tema dell'interazione e dell'attività, pensarci e "vedere cosa ne pensa l'altro".

> *EdC: [prima dell'attività li aiuti] A parlare,* ***a riflettere,*** *su quello che […] è l'argomento, perché magari lì per lì non ci pensano, invece lì* ***è un momento di riflessione****, stare insieme e* ***vedere un po' cosa ne pensi tu, cosa ne pensi tu****, riportare tutto sull'argomento, dare la possibilità a tutti di dire quello che pensano (125-129)*

Come già si può leggere nelle parole dell'insegnante ciò che è "fondamentale" è permettere ai bambini di pensare all'argomento e dire cosa ne pensano ascoltando anche la prospettiva dei compagni. Importante appare la condivisione del pensiero, il fatto di poter esprimere il proprio e di conoscere quello dell'altro ("*è importante condividere insieme quello che stiamo facendo. […] era giusto che in quel momento tutti sapessero e tutti potessero dire cosa pensavano di quell'argomento"* EdC:119).

Nei discorsi di alcune insegnanti traspare l'idea che parlare serva ai bambini per imparare poiché vengono fatti ad esempio riferimenti al fatto che l'obiettivo è *"far capire loro che cos'è la forza, oppure la paura",* che ci si può fermare a pensare e riflettere, *"entrando nello specifico dell'argomento"*, per vedere fino dove i bambini sono in grado di arrivare e di comprendere (EdA:60-64).

Il modo di interpretare tale apprendimento appare però lontano da un'idea di co-costruzione del sapere e di possibilità di ragionamento e lontano anche dalla modalità di partecipazione attiva sottolineata dalle insegnanti stesse. Nelle parole di una delle intervistate ad esempio viene esplicitato che *"attraverso la comunicazione io conosco, io imparo, posso imparare da un altro compagno"*, ma tale apprendimento assume i caratteri non tanto della partecipazione e del confronto, quanto dell'ascolto: *"questo è l'apprendimento, attraverso l'ascolto"* (Ed4:82), che

pur rappresentando una parte fondamentale di queste situazioni di apprendimento non ne costituisce l'ingranaggio esclusivo né il punto di snodo fondamentale.

Emerge invece come elemento abbastanza riconosciuto, sebbene anche in questo caso non come polo interpretativo centrale e significativo, e poco nominato, il fatto che parlando i bambini possono imparare a parlare, esercitandosi con il linguaggio, apprendendo le regole del parlare insieme (rispettare i turni, ascoltare l'altro, accettare la sua idea) e arricchendo il loro linguaggio.

L'apprendimento delle regole del parlare emerge ancora una volta (come accaduto per le conversazioni del mattino) in riferimento alle difficoltà che l'insegnante può incontrare nel gestire situazioni di conversazione di gruppo, che divengono risorse per un processo di acquisizione di competenze da parte dei bambini, grazie alla mediazione e al supporto dell'insegnante (EdB:114-116, Ed4:84). La possibilità di un "arricchimento del linguaggio reciproco" tra bambini, è interpretata come possibilità data dal fatto che competenze linguistiche differenziate (un linguaggio più o meno "ricco") possono rappresentare un stimolo per i bambini che hanno maggiori difficoltà di linguaggio, *"aiutano davvero a dare un senso anche alle parole che si dicono […] anche appiccicare le parole giuste alle situazioni giuste"* (EdB:94-100). L'idea che attraverso l'interazione verbale si apprenda il linguaggio non viene in realtà esplicitata da molte insegnanti, e quando ciò appare lo è in particolare rispetto ai bambini stranieri, per i quali viene indicata una difficoltà di partecipazione alle interazioni verbali in generale, ma anche la possibilità di apprendere a parlare parlando con altri.

A fronte di questi accenni si trova una sola insegnante (EdB) che sembra sottolineare in modo maggiormente consapevole la dimensione collettiva e di apprendimento di questo tipo di situazioni, evidenziando come i momenti di conversazione su un tema in piccolo gruppo possano essere occasioni in cui è possibile approfondire argomenti specifici, proprio grazie alla presenza di diversi bambini che possono dare differenti contribuiti che, insieme, possono "allargare" il tema permettendo di approfondirlo e di cambiare idee.

Questa situazione di conversazione viene riconosciuta come facilitante poiché può essere realizzata con un piccolo gruppo e approfondita, anche attraverso l'uso di un "supporto" come il libro, che offre poi ai bambini la possibilità di esprimere le loro opinioni e le loro difficoltà (EdB:6-8). In questo caso, a differenza che nelle descrizioni di altre insegnanti, emerge la dimensione del gruppo quale contesto costruttivo in cui è possibile conversare e discutere per mettere a confronto opinioni diverse ed arrivare ad una "soluzione" comune, quando possibile, a delle conclusioni (EdB:16-18). Anche le descrizioni dei comportamenti verbali di adulto e bambini

paiono di conseguenza differenti. L'insegnante descrive il suo comportamento verbale come quello di chi riprende quanto detto dai bambini e lo rilancia al gruppo. Non solo l'adulto pone domande, ma *"si fa anche un sunto di quello che ognuno ha detto […] facevo un quadro delle cose, un bambino ha detto questo, questo […] riprendevo insieme ai bambini, le diverse idee che avevano detto"* (EdB:17), lo riassume e lo ripropone al gruppo e infine, insieme ai bambini, dice *"quello che è più vero"* (EdB:17).

L'insegnante, chiarendo qual è l'obiettivo di queste situazioni, mette in evidenza un'attenzione verso le opinioni e le conoscenze dei bambini, collegando la loro esplicitazione alla dimensione collettiva che permette di sviluppare punti di vista, non per forza condivisi, su un tema. L'obiettivo è che *"ognuno esprima la propria opinione o conoscenza"*, contribuendo a un discorso *"più complessivo"*, collettivo, in cui il tema può essere *"allargato"* (EdB:36)

Descrivendo una situazione di piccolo gruppo sul tema dell'amicizia (EdB:84-92) l'insegnante valorizza la possibilità offerta da questi momenti di "recuperare", attraverso la proposta di un contenuto (es. un libro sull'amicizia, i dinosauri nel caso della forza e della paura, il fuoco, ecc.), gli interessi e i bisogni che i bambini esprimono spontaneamente, per offrire loro un contesto di approfondimento e risposta in piccolo gruppo, in cui la condivisione tra pari diviene la modalità "costruttiva" per fare un discorso in cui ciascuno può dire la sua opinione, esprimersi, confrontarsi con l'altro, capire meglio, trovare soluzioni possibili. A ciò corrisponde di nuovo un'idea di comportamento verbale dell'adulto che appare in linea con tale obiettivo:

> *EdB: [un ruolo dell'insegnante] di **guida**, di guida sicuramente, e di **circolarità**, nel senso di **riprendere**, lui dice questo, tu cosa pensi? Sei d'accordo? **Rimettere in circolo** l'informazione o l'opinione che è stata data, per trovarne delle nuove, oppure anche le stesse, non è detto, però è sicuramente di guida e di… **conferma**, di ciò che è stato detto, non so come dire, però ecco tu fai la guida, sei un po' il regista in qualche modo (38) di conferma anche di dire… non so, per dire, Tommaso dice che l'acqua del mare è trasparente, è vero quello che dice/ secondo voi è vero quello che dice Tommaso? Oppure pensate diversamente o non siete d'accordo, confermi una cosa/ allora è vero il mare è trasparente, cioè hai capito? però tu vai a confermare qualcosa, adesso ti faccio un esempio, non sono mica preparata è… (40) […] è vero è una, diciamo conversazione, un parlare, ma è anche un **costruire qualcosa di nuovo**, alla fine, no? Anche questo è un altro aspetto della conversazione, dell'interazione tra adulti e bambini, e bambini e bambini. […] (48)*

In questo caso il ruolo descritto dall'insegnante è di chi fa da regista, da guida alla conversazione, favorendo la "circolarità". Idea quest'ultima che restituisce un senso di condivisione dei contributi nel gruppo, realizzato grazie alla loro "ripresa" da parte dell'adulto che li "rimette in circolo" per stimolare altri contributi e per arrivare a costruire un "nuovo" sapere condiviso.

Il comportamento verbale del "riprendere" richiama quanto indicato anche in letteratura rispetto a un comportamento di "rispecchiamento" (Lumbelli, 1987) che, come visto nella parte

teorica del lavoro, è riconosciuto come modalità per favorire l'espressione e la partecipazione dei bambini e l'evoluzione della discussione, rilanciando al gruppo i contributi significativi perché possano essere da tutti presi in considerazione e sottolineando l'opposizione di punti di vista, perché si sviluppi la conversazione attraverso accordi e disaccordi.

Accanto a questo ruolo viene evidenziato anche uno specifico ruolo di "conferma", relativo al fatto che l'adulto sia anche in qualche modo il "garante" della correttezza di ciò che alla fine viene costruito come versione definitiva del tema discusso, che, come indicato dall'insegnante stessa, non sempre comprende una sola e unica versione, ma può contemplare la presenza di idee diverse.

Interessante appare riportare, in contrasto con questa idea, la prospettiva di un'altra insegnante (EdC), secondo la quale la cosa importante è l'espressione di idee e opinioni, non la possibilità di trovare risposte:

> *EdC: l'importante, assolutamente, in questo momento* ***i bambini della scuola materna non hanno bisogno di spiegazioni, hanno bisogno di poter pensare, e dire quello che pensano****.* ***Al di là che sia vero, sbagliato, sarà la scuola elementare che glielo dirà*** *((ride)) ma si, formare il pensiero, porsi dei perché (204)* ***poi magari rientra la spiegazione, perché può capitare però… è giusto che ognuno abbia un suo pensiero rispetto a qualunque cosa****. (206)*

Secondo questa insegnante il ruolo dell'adulto è quello di offrire ai bambini uno spazio per "dire quello che pensano", a prescindere dalla sua validità. L'importante è l'espressione del pensiero, non la possibilità di modificarlo o costruirlo, indipendentemente dal tipo di argomento. Il fatto che non sia compito della scuola dell'infanzia dire se una cosa "è vera o sbagliata", ma della scuola elementare, sembra da un lato sottolineare come in questo grado di scuola, maggiormente svincolato da programmi ministeriali rigidamente definiti, vi sia lo spazio per esprimersi, soffermarsi sulle cose, per imparare a sostare, a farsi domande, a porsi dei perché, ma contemporaneamente la possibilità di trovare risposte "adatte" non sembra costituire una preoccupazione, come se la scuola dell'infanzia non avesse tra i suoi obiettivi quello dell'insegnamento e dell'apprendimento. Che questi possano essere raggiunti con percorsi differenti, che non passano sempre e necessariamente dalla spiegazione dell'adulto, pare naturalmente auspicabile, ma ciò è altro da dire che l'insegnante non si debba assumere la responsabilità dell'apprendimento. La questione della "conferma" di ciò che viene detto, riportata dall'altra insegnante, sembra restituire all'adulto la responsabilità dell'apprendimento e definire l'obietto del dialogo anche come possibilità per i bambini di imparare qualcosa

dall'interazione e dallo scambio con l'altro. Aspetto questo che in realtà, come già indicato, non viene esplicitato dalle insegnanti in modo chiaro, ma sembra rimanere sullo sfondo.

Nei discorsi delle insegnanti sembra entrare in gioco una tensione interna al loro ruolo. Da una parte sono preoccupate di poter garantire ai bambini uno spazio di libera espressione del pensiero, senza giudizi, valutazioni, opinioni "adulte" e dall'altro riconoscono di avere un ruolo di guida, di "regia" che è necessario, ma inevitabilmente vincola tali possibilità espressive.

Si tratta di una questione interessante poiché richiama un aspetto che emerge come centrale dalle interviste: quello dell'ascolto dei bambini, dell'attenzione alle loro idee e punti di vista, del "partire da loro", che si intreccia e si scontra con l'inevitabile ruolo dell'adulto che ha a che fare con i "suoi" obiettivi, con qualcosa che ha in mente di raggiungere.

Come contenuto nelle parole di questa insegnante, l'adulto orienta la conversazione stabilendo in definitiva quale direzione può prendere:

> *EdA: [faccio ai bambini] delle domande, sì, poi loro certamente* ***possono andare in un'altra direzione****. Dicono perché? Cosa è successo? Come mai? Bè, non è che sto sempre lì lì a vedere, poi dopo riprendo la domanda successiva, però io posso anche prolungarla, nel senso che posso anche indagare di più la domanda che io ho fatto, che poi magari qualche bimbo dice qualcosa in più e, e tu, anzi, ben venga (87) [...] approfondisci di più, non è che ti. (89)*

È l'insegnante che decide quando e quanto può essere approfondita una domanda, se prendere in considerazione gli interventi dei bambini e quando proporre interrogativi nuovi. I bambini possono discostarsi da quanto ha in mente l'insegnante e questo, se da un lato offre la possibilità di approfondire un tema, dall'altro pone l'adulto di fronte alla necessità di proseguire, in equilibrio tra "prolungare" la domanda e "non stare sempre lì a vedere" passando alla domanda successiva. Il ruolo che interventi divergenti dei bambini possono avere nell'offrire loro un contesto di parola in cui è incoraggiata l'espressione e il confronto non viene preso in considerazione.

È importante seguire le strade aperte dai bambini, ma è necessario dar loro un limite, incanalando la conversazione verso l'argomento e il tema che costruiscono l'oggetto ufficiale di attenzione:

> *EdA: [momento attività occasione di ascolto e] per scambi,* ***avere scambi****.* ***Tu fai una domanda e poi da quella domanda magari vai su altri rami, su altre cose che puoi fare un po'****, ecco.* ***Però tenendo sempre, sempre l'obiettivo dell'attività che tu stai facendo, non andare fuori proprio dal, dal progetto, perché poi se no non si riesce più ad entrare*** *(44)*

L'adulto è il garante del raggiungimento dell'obiettivo, colui che ha in mente dove si deve arrivare e che utilizza gli interventi dei bambini per realizzare il fine che si è proposto.
Ciò rappresenta certamente un ruolo dell'adulto in parte necessario, perché possa in tal modo garantire un significato e anche valorizzare il discorso con i bambini, che deve necessariamente costruirsi in un percorso logico di senso. Tuttavia resta un nodo problematico rispetto alla partecipazione dei bambini e alla loro possibilità di espressione "libera".
Le stesse insegnanti riconoscono un ruolo dell'adulto che in queste situazioni è diverso da quello che può adottare in momenti meno strutturati, come il pranzo, del quale viene apprezzato il clima di libertà e spontaneità. Nei momenti strutturati è l'adulto che propone, fa da regista, fa le domande e ciò sembra essere vissuto in contrasto con la libera espressione dei bambini, poiché vi è un orientamento verso un obiettivo che ha in mente l'adulto.

> *EdA:* ***durante le attività è diverso [rispetto ai momenti del pranzo], tu proponi, sei tu la regista, sei tu che fai domande, e quindi… devi arrivare all'obiettivo che ti sei prefissa*** *((ride))* ***fissata*** *e… quindi, anche lì… c'è… un ascolto… più alto, ecco (42)*

Si tratta di una tematica emersa anche da altre insegnanti, nel paragone tra i momenti strutturati del tappeto e i dialoghi non strutturati e spontanei, in cui il ruolo di guida dell'adulto nei momenti strutturati sembra essere vissuto come un limite all'espressione dei bambini e dunque come qualcosa di negativo.
Significative in questa direzione paiono le parole di un'insegnante che esplicitando una difficoltà del parlare con i bambini racconta:

> *Ed4: quando vuoi tirare fuori una comunicazione su cose astratte, tipo la gioia, la felicità, la morte, sono venuti fuori questi discorsi qua. Qui trovo un po' di difficoltà nel convogliare un attimino il discorso, la comunicazione, però… ultimamente ho detto, ma, lascio proprio che il bambino esprim/ cioè perché* ***tu hai un'idea*** *di gioia, di felicità,* ***però non lo devo condizionare, lo devo lasciar libero di esprimersi****, se lui dice che… l'amore, emmm, è…, mm, è venuto fuori l'altro/ adesso non mi viene in mente un esempio, mmm, l'amicizia è stare tutti insieme, è volersi bene, […] io avevo un'altra idea, un'altra risposta, perché ognuno di noi ha una risposta, loro hanno dato quella risposta, va benissimo, perché è la loro risposta, il loro sentimento, la loro emozione, la morte l'hanno vissuta in un'altra maniera? Va benissimo, quindi lasciarli molto liberi in questo, ecco/ la difficoltà è proprio quando vuoi portare il discorso sulla/ su dei concetti astratti (192) più difficoltà perché tu hai paura di non, cioè,* ***io è questo il sentimento che provo, di non riuscire a farli tirar fuori, invece devi essere più serena, e loro…*** *(196)* ***[tirano fuori] Non in quel momento, ma forse in altri, quindi, il captare, anche…*** *(198)*

La difficoltà espressa dall'insegnante rispetto a questioni "astratte" evidenzia proprio la tensione tra l'idea di lasciar liberi i bambini di esprimersi e la necessità di arrivare ad un obiettivo che

l'adulto ha in mente: ciò che vuole "tirare fuori". In questo caso, forse, anche il tema particolarmente delicato ha permesso di evidenziare questa tensione e difficoltà, costringendo l'insegnante a riflettere sul fatto che la sua idea non per forza deve essere uguale a quella dei bambini, che lasciati liberi di esprimere il loro pensiero lo fanno, seppur magari in forme diverse rispetto a quelle che aveva in mente l'insegnante.

Il ruolo di guida e di regia che le insegnanti stesse si attribuiscono fa parte della loro responsabilità educativa e didattica nei confronti dei bambini, che ha senso e necessità di essere realizzato. Non è solo limite alla libertà di espressione, ma necessità per la realizzazione di percorsi di senso, a patto che tale ruolo sia agito, per quanto possibile, con un certo grado di consapevolezza ed attenzione rispetto alle modalità di azione verbale dell'insegnante, di porre le domande, di ratificare gli interventi, escluderli dal discorso o valorizzarli e di ciò che in tal modo viene costruito.

Dopo attività ed esperienze: condividere, valorizzare e capire cosa hanno provato i bambini

Altre situazioni di interazione verbale cui fanno riferimento alcune insegnanti (Ed2, Ed4, Ed6, EdC) sono quelle in cui i bambini, individualmente o in contesti di gruppo, ripercorrono e raccontano all'adulto un'esperienza o un'attività vissuta a scuola, in genere in realtà sempre connessa con il progetto. Si può trattare di un'attività realizzata all'interno del servizio (motoria, artistica, ecc.) in cui viene compreso il racconto di storie, oppure all'esterno, come visite a musei, teatri, parchi, ecc. I bambini, individualmente o in gruppo vengono sollecitati dall'insegnante a "ripercorrere" l'esperienza vissuta e raccontarla, guidati da domande definite in genere come "aperte", le cui risposte vengono scritte dall'insegnante.

In alcuni casi queste situazioni, sia che avvengano singolarmente che in gruppo, similmente a quanto accade per i momenti descritti in precedenza, vengono nominate dalle insegnanti come momenti di "verbalizzazione", ma anche di "intervista" o "intervista di gruppo". Non vi è dunque una definizione univoca e spesso le insegnanti fanno riferimento per lo più a situazioni che coinvolgono bambini di 4 e 5 anni, poiché, come visto in precedenza le "verbalizzazioni" con i bambini di tre anni vengono realizzate contemporaneamente all'attività stessa, perlopiù senza porre domande.

In questo caso, a differenza delle situazioni di interazione riportate nel paragrafo precedente, l'oggetto dichiarato della conversazione non è un tema o un argomento, ma l'attività o l'esperienza in se stessa. Così ad esempio descrive queste situazioni una delle insegnanti:

*Ed2: e poi va bè, ci sono i momenti individualizzati, **magari il racconto di un'esperienza**…, (115) […] [momenti in cui] sei tu con il bambino che/ che ti racconta l'esperienza vissuta (117) […] perché ci sono dei progetti, c'è il progetto e quindi a volte… si programma anche questo momento (121) [con il singolo bambino] o con il piccolo gruppo, per età, coi quattro o coi cinque soprattutto, coi tre è ancora presto, insomma (123) […] [parliamo con i bambini] non so, em, riguardo anche il progetto, oppure riguardo un teatro che han visto, oppure una storia… (127) [per] estrapolare da loro le loro sensazioni… emotive, affettive… queste cose (127) […] in una situazione, in un'atmosfera tranquilla, che può essere questa stanza (185) perché altrimenti, cioè l'attenzione non la attiri, ed è più facile che di mattina, anche perché sei in due comunque (187) faccio delle domande aperte in genere (189) sulle esperienze che hanno fatto, eccetera (191)*

Obiettivo di queste situazioni sembra quello di tornare sull'esperienza per narrarla, farla raccontare, far emerge il pensiero e il vissuto del bambino, "estrapolare" le sensazioni e le emozioni che hanno provato durante l'esperienza stessa (Ed4:88-92; Ed6:105-113).

Emerge l'idea di tali momenti quali occasioni per "soffermare" i bambini su ciò che hanno fatto, "perché", come sostenuto da una delle insegnanti "non è sufficiente farglielo vivere". Sembra esservi dunque un certo grado di consapevolezza rispetto all'importanza di riprendere con i bambini un'esperienza, di aiutarli a riflettervi, a pensarci, a ripercorrere la situazione.

Si tratta di una situazione di "scambio e interscambio di opinioni", in cui viene valorizzata la possibilità per i bambini di imparare ad aspettare il proprio turno e rispettare l'altro, come emerge ad esempio dalle parole di un'insegnante dopo una sollecitazione rispetto alla differenza tra le situazioni di gruppo e quelle individuali:

*Ed2: [nella situazione di gruppo] i bambini intanto, **misurarsi fra di loro**, ovviamente (305) nella situazione di gruppo (.) questo è un fatto/ il saper anche **aspettare il proprio turno**, em, che non ci si parla sopra, all'altro, quindi questo e, e, **scambio di esperienze**… ee… tra bambino e bambino, ovviamente […] (307) […] per il bambino individualmente… magari è più facile (.) con/ con un bambino, a tu per tu, insomma (309) anche per il bambino, anche per il bambino, ovviamente, magari il più timido… […] (311) deve esserci tutte e due, […] (315) una compensa l'altra, certe certe/ appunto certi aspetti del **rapporto individualizzato favorisce determinati aspetti, come non so, superare al timidezza, essere a tu per tu col bambino, dargli importanza, a solo quel bambino**, perché uno fra tanti in effetti pesa, a molti, (324) […] invece appunto **l'interscambio di opinioni, di idee, il rispetto per l'altro, nel gruppetto,** insomma (328)*

Viene così anche riconosciuta una diversa potenzialità alle situazioni realizzate in gruppo e quelle realizzate con i singoli bambini. Nel primo caso viene riconosciuta la possibilità di scambiare opinioni, poiché *"ognuno dice la sua"* rendendo la situazione *"più interessante per tutti quanti"* (Ed6:123), mentre nel secondo caso si può prestare attenzione al singolo bambino, che nel gruppo si perde, poiché nel gruppo, soprattutto quando grande, non tutti riescono a partecipare e dire la loro (Ed6:123).

Tornando al valore che può avere la possibilità di ripercorrere l'esperienza e di fare domande su di essa è possibile evidenziare ad esempio come ciò rappresenti per un'altra insegnante la possibilità di vedere se ai bambini è piaciuto ciò che hanno fatto e di verificare ciò che conoscono:

> *Ed6: alla fine, però abbiamo chiesto l'esperienza, se vi è piaciuto, e… cosa hanno fatto, cosa hanno usato,* ***per vedere se sapevano, se conoscono, le cose*** *che hanno usato e… poi* ***se gli è piaciuto****, se non gli è piaciuto,* ***che cosa hanno fatto*** *(109) questo fatto in gruppo grande e poi e…* ***ti ricordi*** *cosa hai fatto stamattina? Ti è piaciuto? Sì (111)*

O ancora, nel caso di "verbalizzazioni individuali", la possibilità di verificare le loro competenze linguistiche: "*quando tu li prendi uno a uno è… ti accorgi innanzitutto come parlano, hai la possibilità di vedere se hanno dei problemi nel linguaggio, se riescono a formare un discorso e… m… se hanno un linguaggio ricco di particolari, quando li prendi da soli."* (Ed6:123).

Una delle insegnanti intervistate (Ed2) evidenzia inoltre che con i bambini più grandi si fanno domande aperte "mirando più in là", verso la possibilità di "astrazione del pensiero" quale capacità verso cui tendere, ma che sarà acquisita successivamente, sebbene dall'esempio riportato sembra trattarsi di una situazione di interazione verbale accessibile anche ai bambini più piccoli, poiché viene chiesto, dopo un'uscita a Villa Litta Borromeo, cosa è piaciuto di più, il momento più bello, al statua preferita, opinioni che, sebbene in misura diversa possono essere espresse anche da bambini più piccoli (Ed2:219-223; 229-251).

Infine, le due insegnanti della sezione in cui sono state svolte le osservazioni, soffermandosi maggiormente sul significato di queste situazioni perché stimolate dall'intervistatrice che aveva avuto modo di osservare in classe momenti di interazione verbale che seguivano attività strutturate, mettono in evidenza come il loro senso possa essere anche quello di "recuperare quello che è stato fatto", per "gratificare" e valorizzare il "lavoro" e lo "sforzo" dei bambini. "*Questa cosa è importante, importantissima, e… dare valore anche a quello che è stato fatto, non è che l'hai fatto, basta, punto, domani si fa un'altra cosa."* (EdD:99).

In una dimensione di "condivisione con gli altri" che dia significato ed importanza al lavoro di tutti, dei singolo e del gruppo (EdC:159), "rafforzando l'autostima", soprattutto di quei bambini che *"hanno bisogno di sentirselo dire, perché magari hanno un'autostima bassa rispetto ad altri, mentre altri magari ce ne hanno anche troppa"*.(EdD: 99). Viene così evidenziata la necessità di adattare l'intervento ai singoli bambini, che possono avere necessità di essere gratificati o sostenuti, o stimolati, a seconda delle loro caratteristiche (EdD:101), insieme all'opportunità di

"*creare il rispetto di quello che fanno i compagni*", "*di vedere che anche l'altro ha fatto una cosa importante quanto la tua*" (EdC:149).

Viene inoltre sottolineato che si tratta di una condivisione che riguarda tutti i bambini della sezione, anche quelli che hanno fatto attività diverse. In questo caso in particolare, realizzando attività per gruppi omogenei per età, l'idea è di rendere "comune" a tutti ciò che i due gruppi hanno fatto, valorizzando ciascuno e creando "il gruppo" (EdC:151-167; EdD:83-97).

In generale ciò che sembra apparire come significativa è la condivisione all'interno del gruppo classe delle attività realizzate e delle idee dei bambini a riguardo, perché tutti possano esprimere la loro idea o mostrare l'esito del loro "lavoro", essendo partecipi di cosa è stato fatto, richiamando l'importanza della creazione di gruppo che condivide esperienze e percorsi di crescita. L'attenzione è posta verso il gruppo classe, ma anche verso i singoli bambini, rispetto ai quali appare importante il riconoscimento del lavoro fatto, la loro valorizzazione e gratificazione. Vi è nuovamente un'enfasi rispetto agli aspetti sociali e affettivi dell'interazione, piuttosto che a quelli legati all'apprendimento e agli aspetti cognitivi e meta-cognitivi. Rispetto alla dimensione didattica, ma anche al riconoscimento dei bambini, sembra essere valorizzato il prodotto finale piuttosto che il processo della sua realizzazione e i percorsi che implica, interessanti da riprendere per sviluppare apprendimenti di secondo livello, meta-riflessivi piuttosto che concentrarsi in modo esclusivo sul risultato raggiunto. Anche laddove le insegnanti parlando di scambio di idee e opinioni, questo non sembra avere il valore dell'apprendimento cognitivo e meta-cognitivo, ma di una più semplice, seppure importante condivisione.

4.3.4 La cultura del parlare nella scuola dell'infanzia: le idee di fondo che orientano le insegnanti

L'analisi realizzata nelle pagine precedenti permette di far emergere alcune idee, trasversali alle interviste, che sembrano orientare le insegnanti nel dare senso all'interazione verbale che realizzano con i bambini a scuola, andando a costituire quella che potrebbe essere definita una "cultura del parlare con i bambini nella scuola dell'infanzia" che di conseguenza può essere posta alla base delle loro azioni concrete nei contesti.

In primo luogo è importante evidenziare che, similmente a quanto rilevato tramite i dati osservativi, le insegnanti riconoscono e nominano diverse situazioni di interazione verbale con i bambini, delineandone alcune caratteristiche. Tali differenziazioni però, piuttosto che rappresentare un punto di partenza vengono prodotte nel corso dell'intervista stessa, indicando

la rilevanza che il “pensare il parlare” può avere per aiutare le insegnanti a riconoscere, nella totalità della giornata educativa occasioni e momenti significativi di parola e le loro diverse caratteristiche. La tendenza delle intervistate è infatti quella di nominare e fare riferimento a situazioni specifiche di interazione verbale, in particolare la conversazione del mattino e gli scambi “spontanei e liberi”, indicandole come significative in base ad idee di comunicazione e dialogo sottostanti, per poi, nella riflessione prodotta dallo scambio, allargare lo sguardo ad altre situazioni, diversamente caratterizzate ed orientate. Questo allargamento porta infine alcune di loro a riconoscere, nel corso stesso dell’intervista, e non come qualcosa di dato per scontato come si era ipotizzato di rilevare, che “allora la comunicazione è sempre”, solo in alcune occasioni si realizza in determinati modi e verte su determinati temi e dimensioni che le insegnanti interpretano come più significative.

In tale direzione, la prima idea che le interviste mettono in luce è che per le insegnanti l’interazione verbale rappresenta in primo luogo il mezzo per costruire relazioni con i bambini, per conoscerli e per entrare in contatto con loro attraverso la parola, intesa come strumento per manifestare interesse nei loro confronti, farsi raccontare esperienze e vissuti, relativi sia alla vita scolastica che extra-scolastica, offrendo ai bambini aiuto e sostegno in caso di necessità e bisogno, mostrando disponibilità e ascolto.

Probabilmente ciò è lo specchio di quello che più in generale le insegnanti hanno in mente come obiettivo educativo rispetto ai bambini, che pone in primo piano quella che potrebbe essere definita la “questione della relazione”. È la relazione con i bambini ad essere considerata la base di “tutto il lavoro che fai con loro”, ciò da cui non si può prescindere per offrire ai bambini un contesto di sviluppo e di apprendimento “sufficientemente buono”, che possa permettere loro di vivere un ambiente che sentono sicuro, con adulti di cui si fidano e con i quali si sentono liberi di parlare ed aprirsi, quale “base sicura” per potersi dedicare alle esperienze, alle attività, ai progetti, con la tranquillità necessaria per poterlo fare.

Da questa prospettiva l’interazione verbale diviene il mezzo con cui, attraverso le interazioni, si costruisce la relazione con i bambini, con ognuno di loro, prestando attenzione alla singolarità di ciascuno. Assume così un valore imprescindibile la questione affettiva, mediata dalla parola, ma anche e soprattutto dall’ascolto, del quale le insegnanti sottolineano ripetutamente l’importanza in qualsiasi situazione durante tutta la giornata educativa, per tutto il tempo che condividono con i bambini. L’ascolto viene riconosciuto come mezzo per manifestare attenzione e interesse rispetto ai bambini, al loro vissuto e alla loro esperienza, in grado di sollecitare e sostenere i loro racconti, così che i bambini si possano sentire riconosciuti dall’adulto e legittimati ad aprirsi e

parlare con lui. Proprio questa disponibilità e attenzione verso i bambini viene riconosciuta come possibilità per entrare in relazione, interagendo verbalmente con loro e sostenendone il dialogo.
Così, in ogni momento della giornata, da quelli più strutturati del mattino e delle attività, a quelli più "spontanei" del gioco e delle attività libere e delle routine, le insegnanti definiscono spesso la possibilità di interagire verbalmente con i bambini come possibilità di essere disponibili ad ascoltarli ed accogliere i loro racconti, utilizzando l'interazione verbale per conoscerli, per capire "se tutto va bene", per "tirare fuori" il loro vissuto, per risolvere eventuali problemi e tensioni, per prestare attenzione ai singoli all'interno del gruppo.
La significatività o meno delle diverse situazioni di interazione verbale viene inoltre per lo più definita proprio rispetto all'opportunità che queste offrono di facilitare e sostenere tali finalità. Ad esempio, il momento del tappeto del mattino è indicato da alcune insegnanti come situazione significativa dal punto di vista verbale perché l'insegnante, essendo impegnata solo nell'interazione con i bambini, può prestare loro maggiore attenzione, ascoltando meglio, facilitando l'espressione dei vissuti e delle esperienze e controllando che tutto "sia a posto". Al contrario, altre insegnanti, sottolineano la positività dei momenti liberi e di routine, in particolare quelli a piccolo gruppo e in momenti tranquilli, ma lo fanno evidenziando la stessa possibilità di facilitazione rispetto al prestare attenzione ai bambini, ascoltarli, permettere loro di esprimersi e raccontarsi, risolvendo eventuali problematiche.
La centralità di questa dimensione educativa è sottolineata anche dal fatto che le insegnanti sembrano vivere "come una loro mancanza" l'eventualità di non riuscire a prestare attenzione a tutti i bambini e ai loro bisogni, il rischio di tralasciare o sottovalutare le necessità di alcuni bambini, in particolare quelli che partecipano meno. Emerge in questa direzione la percezione di una tensione tra "il dovere" di offrire disponibilità, ascolto e risposta a ciascuno e "la necessità" di porre dei limiti alle richieste dei bambini, che spesso le insegnanti segnalano come eccessive e non rispondenti a reali bisogni, se non quello di essere sempre al centro dell'attenzione. In questa tensione sembra non essere facile per le insegnati trovare la "giusta misura", la "via di mezzo", che possa garantire accoglienza, disponibilità e ascolto in caso di necessità e bisogno e contenimento in caso di richieste eccessive.
Si trova qui inoltre una tensione tra singolo e gruppo che emerge come punto di attenzione significativo per le insegnanti, che da un lato riportano la necessità di interazione e scambio con i singoli bambini e dall'altro quella di avere a che fare con molti bambini contemporaneamente. Il grande gruppo è indicato, ragionevolmente, come situazione non facilitante per l'interazione e gli scambi, sia nei momenti di conversazione al mattino (che coinvolgono tutta la sezione) sia in

quelli connessi all'attività, sia nei momenti più liberi e spontanei. Nei momenti più strutturati il grande gruppo viene indicato come problematico perché rende difficile l'interazione stessa: quando i bambini sono tanti devono aspettare molto per ottenere il turno di parola, devono passare molto tempo in ascolto degli altri, si distraggono più facilmente, fanno fatica a partecipare in modo adeguato, creando una situazione che non facilita lo scambio verbale, sebbene, come riconosciuto dalle insegnanti stesse, rappresenti una buona "palestra" per l'apprendimento delle competenze comunicative e sociali. Durante la giornata, anche nei momenti liberi e spontanei, l'elevato numero di bambini viene segnalato dalle insegnanti come ostacolo alla possibilità di prestare attenzione e ascolto a ciascuno, soprattutto a quei bambini che per loro carattere sono meno esuberanti e tendono a non intervenire, a non chiedere, a non raccontare. Come visto si tratta di difficoltà che le insegnanti correlano non solo al grande gruppo, ma anche ai "ritmi incalzanti" della giornata, in cui si susseguono diversi momenti con orari da rispettare e diverse cose da fare contemporaneamente. A questo le insegnanti aggiungono una caratteristica che attribuiscono ai bambini, quelli di oggi, o forse quelli della loro specifica scuola, relativa al fatto che "chiedono molto", dipendono molto dall'adulto, cui si rivolgono, spesso tutti insieme, per fare richieste, domande, racconti.

A fronte di questo le insegnanti riconoscono come situazione facilitante non solo il piccolo gruppo in sé, che permette di offrire spazi e tempi adeguati a ciascuno, ma anche un contesto tranquillo, in cui le interazioni che nascono nel piccolo gruppo possano essere "protette" dal disturbo dato dalla presenza di altri bambini e dunque di distrazioni non solo per i piccoli, ma anche per l'insegnante, impegnata a prestare attenzione su molteplici fronti.

All'interno di questa tensione la preoccupazione delle insegnanti sembra essere prevalentemente orientata verso i singoli, ai quali bisogna prestare attenzione. È verso di loro che bisogna essere disponibili, pronti a cogliere ed accogliere i pensieri, idee, vissuti, costruendo quella relazione che è alla base del processo educativo e che ne rappresenta l'espressione più importante.

Non manca comunque il riferimento alla dimensione "sociale", relativa al fatto che l'interazione verbale serva a "costruire il gruppo", a creare legami tra i bambini e tra questi e l'insegnante. Soprattutto rispetto alla conversazione che avviene al mattino sul tappeto emerge l'idea che attraverso il dialogo e la conversazione si possano esprimere e condividere con gli altri esperienze, idee e vissuti che diventano in qualche modo oggetto comune creando "una rete di relazioni" tra tutti i partecipanti. Sottesa dunque a questa idea si rileva nuovamente la dimensione relazionale ed affettiva, che trova riscontro in descrizioni dell'interazione verbale

che sottolineano la possibilità per i bambini di raccontarsi ed esprimersi rivolgendosi ad altri, bambini e insegnante, sicuri di trovare attenzione e ascolto, condividendo racconti e pensieri che permettono di conoscersi reciprocamente e costruire un terreno di esperienze comuni. La dimensione sociale non sembra invece essere valorizzata in direzione dello scambio e del confronto tra punti di vista diversificati che possano offrire ai bambini una possibilità di ampliamento delle conoscenze, costruzione di significati ed esercizio del pensiero (Pontecorvo, 1991).

Appare in generale poco presente un'idea di interazione verbale come strumento per l'apprendimento, per l'esercizio di abilità cognitive riflessive e meta-riflessive e per la co-costruzione di conoscenze, di significati e di senso. Sebbene alcune insegnanti accennino questa dimensione dell'imparare parlando, i modi e i termini che utilizzano per farlo lasciano trasparire meno consapevolezza e meno forza di quanto accade in connessione con la dimensione affettiva, emotiva e relazionale.

Ciò come visto emerge anche in riferimento a quei momenti della giornata scolastica che si potrebbero definire maggiormente "didattici" e dunque potenzialmente maggiormente orientati verso un'attenzione, anche, alla sfera cognitiva, oltre che a quella affettiva e relazionale, naturalmente indispensabile per promuovere "buoni" processi di crescita, apprendimento, sviluppo.

Le insegnanti infatti, oltre a nominare le situazioni ad esempio di attività o connesse con il progetto, in momenti successivi, quando lo fanno non sottolineano in modo particolare la possibilità di utilizzare le interazioni verbali che le accompagnano o quelle che volutamente vengono promosse, come occasioni di pensiero, apprendimento, co-costruzione di senso e significato. Piuttosto, viene sottolineata ancora una volta la disponibilità dell'insegnante ad ascoltare i bambini ed essere disponibile in caso di bisogno, sia relativamente ai loro vissuti che, eventualmente, a questioni "tecniche" risolvibili con un aiuto o un suggerimento su come proseguire.

Sono poche le insegnanti che accennano, riconoscono e valorizzano la dimensione cognitiva del parlare, il fatto che parlando si costruiscono, insieme ad altri, prospettive sul mondo e sull'esperienza, si apprendono ed esercitano modalità di pensiero, ci si confronta, si impara, non solo attraverso l'ascolto, come esplicitato da una delle insegnanti, ma attraverso i meccanismi della costruzione congiunta e dell'opposizione di punti di vista e prospettive, esercitando abilità cognitive e meta-cognitive significative.

Questa è una possibilità che non viene esplicitata, forse viene data per scontata, forse non viene valorizzata o forse le insegnanti non sono consapevoli di fare tutto questo, in ogni momento, non solo in quelli di attività e conversazione più strutturati, sebbene, non promuovendolo, probabilmente le condizioni della sua realizzazione rendono le possibilità meno pregnanti, ma comunque inevitabilmente presenti.

Come già evidenziato da Orsolini sembra che: *"Nella scuola dell'infanzia la conversazione non [sia] considerata un contesto in cui si costruiscono nuove conoscenze,[…] [una ragione di ciò] è che il dialogare tende ad essere considerato soprattutto un momento di contatto affettivo tra adulto e bambini, di socializzazione, di scambio di 'vissuti' ed emozioni. Sia nella scuola dell'infanzia, sia nella scuola elementare, difficilmente si parla per 'ragionare insieme', vale a dire per fornire spiegazioni, per individuare problemi, per giustificare il proprio punto di vista, per modificare le proprie 'teorie' e convinzioni"* (Orsolini, 1988, p.25).

L'enfasi delle descrizioni delle insegnanti è infatti orientata verso finalità relazionali e di ascolto, piuttosto che a quelle di contenuto e significato. I temi delle interazioni, in qualsiasi momento queste avvengano, non sembrano rappresentare una preoccupazione e un polo di attenzione significativo per le insegnanti, a patto che possano in qualche modo rientrare in una sfera educativa e didattica, che appare però comprendere "tutto". Un tutto in cui, ancora una volta, hanno prevalenza i vissuti e le esperienze affettive dei bambini, o le loro difficoltà (ad es. i litigi) che rappresentano una preoccupazione legittima per le insegnanti, ma sembrano oscurare altri temi legati ad esempio alle curiosità e alle domande dei bambini sul mondo e ciò che vi accade.

In questa direzione la "dimensione culturale" e "socializzante" del parlare intesa come co-costruzione di senso e significati nella quotidianità del parlare appare praticamente assente, se non, almeno in alcuni casi, come possibilità di apprendere le regole della comunicazione e il linguaggio.

Le insegnanti sembrano infatti maggiormente consapevoli del fatto che parlando i bambini possano imparare ed esercitare le loro competenze comunicative, sebbene questo aspetto emerga e venga sottolineato in relazione alla fatica che l'adulto fa nel gestire alcune situazioni di interazione in cui il parlare diventa complesso, come nel grande gruppo, oppure quando "tutti" i bambini vorrebbero l'attenzione dell'insegnante contemporaneamente.

Viene così riconosciuto che nel parlare con altri, compagni e insegnanti, i bambini imparano le regole dell'interazione, apprendono ad aspettare il momento giusto per poter parlare (ad esempio rivolgersi all'insegnante quando è libera) o intervenire in un discorso, imparano ad aspettare il proprio turno e le regole che lo governano (es. alzata di mano, aspettare che l'altro

abbia finito), ad ascoltare i compagni, ecc. Tutto questo viene da diverse parti riconosciuto come obiettivo educativo, da costruire e raggiungere nel corso dei tre anni di frequenza della scuola, piuttosto che come comportamento da aspettarsi fin da subito nei bambini, e l'interazione verbale è indicata come luogo per il suo apprendimento.

Meno sottolineata, seppure a volte presente, è l'idea che i bambini apprendano il linguaggio in sé, cioè imparino vocaboli nuovi e competenze grammaticali di strutturazione delle frasi e del discorso.

Alla base della poca valorizzazione della dimensione discorsiva in direzione dell'apprendimento, dell'esercizio e dell'acquisizione di capacità cognitive e della co-costruzione di ragionamenti e significati sembra poter essere rintracciata un'idea per certi versi "ingenua" di linguaggio, relativa al fatto che questo possa essere "specchio del mondo interiore", dei vissuti, delle idee e delle conoscenze dei bambini.

Un'idea che emerge dalle parole delle insegnanti è infatti che parlando, in particolare facendo domande ai bambini sia possibile "tirar fuori" quello che pensano, sia in termini emotivi-affettivi che cognitivi. I discorsi dei bambini sembrano essere interpretati come "una finestra, forse una finestra non trasparente, sulla mente" (Edwards, 1993) e dunque l'interazione un modo per accedervi e permetterne l'espressione. Questo vuol dire interpretare ciò che i bambini dicono come corrispondente a ciò che pensano e dunque l'interrogativo dell'adulto come un mezzo per farlo emergere. Nelle interviste in diverse occasioni le insegnanti fanno riferimento alla possibilità di porre domande ai bambini come strumento per permettere loro di esprimere "quello che hanno dentro", per "tirar fuori" i loro pensieri e i loro vissuti, per comprendere cosa pensano e che idee hanno, senza ricomprendere in tale interpretazione il ruolo esercitato dall'interlocutore adulto, dai pari e dal contesto interattivo.

L'idea che il linguaggio sia uno strumento per comunicare e per agire e che sia proprio nell'interazione verbale con l'altro che idee e significati vengono costruiti e processi di pensiero esteriormente prodotti e poi interiorizzati, non sembra rappresentare una teoria che appartiene alle insegnanti. L'interpretazione socio-costruttivista e culturale del linguaggio e dei processi di pensiero e di apprendimento che, come illustrato nei capitoli teorici di questo lavoro, mette in evidenza come il contenuto manifestato nell'espressione verbale non corrisponde in modo lineare e trasparente al contenuto della mente, ma viene costruito nell'interazione con l'altro e da questa influenzato, non sembra orientare i ragionamenti delle insegnanti. È indubbio che contesti di parola e di scambio, soprattutto se costruiti in modi partecipativi, possano offrire ai bambini la possibilità di esprimere idee, pensieri, vissuti, punti di vista, ma è importante

essere consapevoli che questi non rappresentano in modo trasparente ciò che il bambino ha in mente, ma sono sempre il risultato di una inter-azione, costruita congiuntamente dagli interlocutori. In diversi punti delle interviste emerge invece un'idea di "accesso" a qualcosa che "sta dentro" ai bambini, nella loro mente, tradotta linearmente in parole grazie alla domanda o all'aiuto dell'adulto.

L'obiettivo descritto dalle insegnanti è quello di "far esprimere", far dire, far parlare, far tirar fuori, non solo nell'illusione che questo corrisponda a ciò che i bambini hanno dentro, ma anche senza una particolare riflessione intorno a ciò che poi viene fatto di quello che il bambino ha espresso. In relazione alle modalità di costruire attività e progetti educativi emerge ad esempio l'idea che sia importante parlare con i bambini per far emergere le loro idee e conoscenze su un tema, perché l'insegnante le possa usare per fare ulteriori proposte, che intrecciano idee e situazioni pratiche (del "fare"). Viene sottolineata dunque l'importanza della partecipazione e del coinvolgimento dei soggetti nella costruzione del percorso educativo-didattico, ma viene poco valorizzata l'interazione verbale che lo accompagna in direzione di una reale co-costruzione di apprendimenti e ragionamenti. È come se i momenti fossero tenuti distinti e le insegnanti facessero fatica a riconoscere ed esplicitare i meccanismi verbali che li accompagnano e li possono sostenere.

Coerentemente con un'idea di interazione verbale quale accesso alla mente del bambino, in cui si trovano vissuti e saperi, non si trova nelle parole dell'insegnanti l'idea che il dialogo e la conversazione con l'adulto e con i pari possano offrire uno spazio per il confronto, la discussione e l'elaborazione costruttiva e critica di tali contenuti.

Anche in riferimento alle situazioni di interazione connesse con le attività e il progetto, in cui potrebbe essere maggiormente diretta una riflessione sull'apprendimento e la co-costruzione di conoscenze e ragionamenti veicolati dal verbale non emerge, per lo meno non in modo esplicito e forte, un'idea di linguaggio come mediatore della costruzione di apprendimenti. Dunque anche il confronto e lo "scontro" con altri punti di vista, evidenziati come meccanismi importanti per la costruzione del discorso e l'elaborazione del pensiero (Pontecorvo, 1991) non vengono presi in considerazione ed indicati come meccanismi utili per i processi di apprendimento dei bambini.

Il ruolo del gruppo non viene infatti valorizzato nelle interviste, in cui spesso sono descritte interazioni lineari adulto-bambino, piuttosto che riferimenti a scambi tra pari. Sebbene in alcune parti delle interviste emerga un'idea di condivisione, di gruppo, di socialità, di scambio tra bambini e insegnanti insieme, nei fatti le descrizioni, parlano, nella maggioranza dei casi, di insegnanti che si rivolgono al bambino (o ai bambini) e singoli bambini che si rivolgono

all'insegnante, in misura minore sono richiamate situazioni di scambio tra pari sostenute dall'adulto e, quando lo sono, richiamano finalità di condivisione più che di confronto.

L'interazione tra bambini viene riconosciuta come un aspetto importante e positivo, che va in qualche modo tutelato e preservato anche dall'intervento dell'adulto, così come viene riconosciuta importanza alla dimensione sociale dello stare a scuola, alla costruzione di un gruppo che condivide la vita della sezione, esperienze, vissuti, attività. Sono tuttavia pochi i riferimenti concreti a comportamenti verbali che coinvolgono i bambini come gruppo in cui questi vengono sollecitati e supportati nel confronto e nello scambio tra loro in direzione di uno sviluppo di saperi, idee, contenuti che possano essere arricchiti e modificati grazie all'incontro e allo "scontro" con punti di vista "altri". Una funzione dei pari in tal senso emerge solo in direzione della possibilità di condividere con i pari "problemi" e "paure" comuni, rispetto ai quali secondo le insegnanti l'esperienza raccontata da un pari può avere per il bambino un valore maggiore di quanto lo sarebbe quella di un adulto.

Rispetto ai ruoli che vengono attribuiti ad adulti e bambini nell'interazione verbale troviamo, coerentemente con quanto osservato nelle sezioni, una preponderanza di situazioni in cui l'adulto ha un ruolo più attivo e di avvio dell'interazione nei momenti strutturati, in cui le insegnanti sono descritte come coloro che fanno domande e "dirigono" la situazione e i bambini come coloro che rispondono. Mentre nelle situazioni libere troviamo al contrario descrizioni di bambini che chiedono (troppo) e di insegnanti che assumono un ruolo maggiormente "reattivo", che sono sempre presenti e disponibili, ascoltano e rispondono. Minore in questi casi sembra essere un'iniziativa e un intervento attivo, a meno che la situazione (se non i bambini stessi) lo richieda, in quanto problematica (es. rispetto delle regole, litigi).

Rispetto al ruolo agito dalle insegnanti nell'interazione sembra che queste vivano con difficoltà il controllo e la regia che esercitano nei momenti più "strutturati", che mettono in contrapposizione con la positività delle situazioni libere e spontanee. Queste ultime vengono valorizzate da più parti come molto positive ed importanti proprio perché permettono ai bambini di esprimere senza vincoli ciò che sentono e pensano, mentre nelle situazioni più strutturate, maggiormente "dirette" dall'adulto, il vincolo che questo inevitabilmente pone è interpretato negativamente, piuttosto che come possibilità per offrire ai bambini contesti di parola che in qualche modo possano rispondere ai loro bisogni proprio grazie a un adulto che, orientando e sostenendo l'evoluzione del discorso ne permetta una realizzazione in grado di "sfruttare" le potenzialità dell'interazione e dello scambio in direzione dello sviluppo, della crescita e dell'apprendimento. L'idea che l'adulto possa assumere il ruolo di "provocatore" del

pensiero del bambino (Piaget, 1926; Mantovani, 1993) agendo nella Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1934) per sostenere i suoi ragionamenti e apprendimenti non è un orizzonte di riflessione significativo per le insegnanti. Il ruolo che si attribuiscono è infatti relativo alla disponibilità e all'ascolto del bambino, al fare domande per fare emergere idee e vissuti e dirigere e controllare gli scambi perché conversazioni e dialoghi possano essere costruiti avendo un senso e permettendo di raggiungere gli obiettivi educativi e didattici preposti, orientandovi il discorso.

In questo senso può essere riletta la difficoltà delle insegnanti rispetto all'esercizio del loro ruolo di "registe", quando evidenziano come questo limiti la libertà dei bambini, vincolando la loro espressione, senza coglierne le opportunità che in tal modo possono derivarne, se l'intervento verbale fosse orientato ad obiettivi di apprendimento realmente partecipativi.

Sembra dunque in definitiva emergere una poca consapevolezza circa ciò che si fa e si può fare con le parole nei contesti, oltre alla costruzione di relazioni significative con i bambini, in cui questi si sentano riconosciuti e accolti, liberi di esprimersi e di trovare un adulto pronto ad aiutarli. Attraverso la quale sostenere i bambini nel costruire relazioni tra loro, condividendo, in modo "democratico" idee, pensieri, vissuti emotivi. Si tratta di una dimensione importante e significativa per il lavoro educativo con i piccoli, certamente alla base di qualsiasi altro possibile apprendimento, ma che sembra offuscare una parte altrettanto importante delle interazioni relativa agli apprendimenti riguardanti contenuti e significati sulle esperienze e sul mondo, i modi del pensare e ragionare e del costruire tali ragionamenti e pensieri.

Ciò sembra rispecchiare la tensione tra due "tendenze" (Guerra, 2008) che attraversano ciclicamente i servizi educativi: da una parte quella della dimensione relazionale e affettiva e dall'altra quella della dimensione cognitiva, che vengono a fasi alterne valorizzate con il rischio di offuscare l'altra parte (Bobbio, 2003; Guerra, 2008). Non si tratta naturalmente di porre gerarchie, ma di riconoscere l'importanza e la significatività di entrambe le dimensioni. L'evento educativo è del resto oggi ampiamente riconosciuto come un evento relazionale, poiché è la relazione ad essere risorsa e premessa per diverse acquisizioni, non solo di tipo socio-emotivo, ma anche cognitivo, oltre ad essere ritenuta un fattore protettivo per lo sviluppo del bambino (Pianta, 1999). Infatti *"dalla ricerca psicopedagogica sappiamo che una buona relazione o quello che viene chiamato un contesto relazionale positivamente ricco, genera esplorazione attiva, interesse per la novità, tolleranza per lo stress e la fatica, capacità di non disorganizzare la propria personalità e identità sotto 'pressione'"* (Mantovani, 2004).

Non si tratta allora di non prestare attenzione alla dimensione relazionale per orientarla verso altro, ma di prestarvi attenzione per andare oltre, ricomprendendo la questione cognitiva, della costruzione di conoscenze, di senso e ragionamento. Il rischio altrimenti è che queste dimensioni rimangano sullo sfondo, comunque agite, come gli studi "culturali" sulle interazioni verbali mostrano, ma lasciate al caso e dunque esposte al rischio che producano effetti senza che gli adulti ne abbiano, almeno parzialmente, consapevolezza e controllo. Senza che le insegnanti possano orientare a fini educativi le potenzialità che l'interazione verbale ha per i processi di crescita, di sviluppo e apprendimento dei bambini.

4.4 Sezione III – Pratiche di interazione verbale con i bambini: analisi di due eventi linguistici significativi

In questa ultima sezione sono analizzati criticamente due *eventi comunicativi* (Duranti, 1992) selezionati dal materiale raccolto tramite videoregistrazione nella seconda sezione coinvolta nelle osservazioni, al fine di mettere in luce concretamente le modalità di costruzione del discorso, in particolare in riferimento al comportamento verbale delle insegnanti e a ciò che questo produce a livello interattivo, partecipativo e di contenuto, offrendo specifiche esperienze discorsive ai bambini.

Gli eventi selezionati per l'analisi fanno riferimento a due diversi tipi di "attività". Il primo riguarda l'introduzione e la realizzazione di un'attività sui colori della paura che ha avuto luogo nel laboratorio della scuola, il secondo è invece una "tipica" conversazione avvenuta una mattina sul tappeto, all'interno della sezione. Ciascun evento è condotto da una delle due insegnanti della sezione e coinvolge i bambini in gruppo. Nel caso dell'attività è coinvolto un piccolo gruppo di 6 bambini di circa 5 anni,[192] mentre nel secondo caso sono coinvolti tutti i bambini presenti quella giornata a scuola, in totale 19, dei quali 13 dell'ultimo anno di frequenza[193] e 6 del primo[194].

[192] Di questi 2 sono maschi e 4 femmine. Tra le bambine, due hanno origini culturali diverse.

[193] Di questi 6 sono bambine (delle quali 3 con genitori nati in altri Paesi) e 7 sono bambini (dei quali 1 con genitori nati in altro Paese).

[194] Di questi 4 sono bambine (delle quali una con genitori nati in un altro Paese) e 2 bambini (dei quali uno con mamma nata in un altro Paese). Tra i bambini più piccoli è presente anche un bambino che presenta comportamenti "problematici", seppur non formalmente certificati.

L'analisi è realizzata sui protocolli verbali trascritti, dei quali sono riportati ampi pezzi,[195] e seguono l'evoluzione degli scambi, descrivendone in modo critico la realizzazione.
Al termine, nell'ultimo paragrafo, è riportata una sintesi commentata di quanto emerso dal processo di analisi.

4.4.1 Realizzare un'attività: dire e fare i colori della paura

Il primo *evento comunicativo* preso in considerazione per l'analisi è un'attività sui colori della paura proposta da una delle insegnanti di sezione ad alcuni bambini durante una normale mattina di scuola. Come visto in precedenza le "attività" rappresentano delle pratiche tipiche delle scuole dell'infanzia che incarnano in molti casi l'aspetto maggiormente "didattico" con cui le insegnanti concretizzano il progetto educativo, che si sviluppa nell'alternarsi di attività, esperienze e situazioni comunicative che le hanno ad oggetto. In questo processo le insegnanti, come emerso dalle interviste, attribuiscono molta importanza al coinvolgimento dei bambini, al fatto di "partire da loro" e dai loro interessi prestando attenzione ai loro punti di vista e tenendone conto per proporre un tema e decidere le direzioni verso cui approfondirlo. Ciò costituisce una premessa rilevante alla luce della quale interpretare le azioni delle insegnanti in situazione.
È importante inoltre richiamare il fatto che i momenti di attività non sono in genere considerati dalle insegnanti come "situazioni verbali" e in effetti non lo sono in modo esclusivo e per tutta la loro durata, sebbene le osservazioni abbiano permesso di cogliere la rilevanza che hanno e potrebbero avere da questo punto di vista.
La stessa insegnante che ha condotto l'attività qui analizzata ha esplicitato, rivedendosi, di non aver pensato a questa situazione come situazione di interazione verbale, di dialogo con e tra i bambini. Tuttavia, appare evidente dalle osservazioni realizzate e dall'analisi che sarà qui di seguito esposta, che quello che accade dal punto di vista verbale durante e attorno all'attività ne fa anche un significativo *evento comunicativo* e linguistico, sebbene non sempre prevalentemente tale.
L'attività che verrà qui analizzata è stata pensata dalle insegnanti all'interno di un percorso progettuale più esteso, relativo all'emozione della paura, nato dalla "casuale" lettura di un libro sulle ombre, rispetto al quale sono state pensate e realizzate diverse esperienze collegate o collegabili tra loro, nei confronti delle quali le insegnanti cercano di mantenere uno sfondo e un

[195] I protocolli sono riportati quasi integralmente nel testo, per questo si è deciso, considerato il già ampio volume del lavoro, di non riportarli tra gli allegati. I nomi dei bambini riportati nei protocolli, per questioni legate alla privacy, sono stati modificati.

filo comune che possa unirle e dar loro un senso, caratterizzando in modo specifico le differenti proposte educativo-didattiche ad esso riferite, cercando però di mantenere un collegamento tra loro, intrecciato agli interessi dei bambini.

Si tratta di un'attività che è stata svolta da tutti i bambini più grandi, divisi in due gruppi, in due diverse giornate. Quella qui presa in considerazione coinvolge sei bambini, due maschi e quattro femmine ed è la seconda.[196]

Essa si articola in una struttura articolata su più fasi, come evidenziato nella tabella.

1. FASE PREPARATORIA: la transizione verso l'attività

2. FASE INTRODUTTIVA: lo scambio delimitativo

2.1 Ricostruzione del ricordo e dell'origine dell'attività
- 2.1.1 Cosa abbiamo fatto le ultime due volte e perché
- 2.1.2 Cosa dovete fare oggi: tornare indietro

2.2 La focalizzazione: dobbiamo fare un lavoro, i colori, solo i colori, della paura

3. REALIZZAZIONE DEL COMPITO: fare i colori della paura

3.1 Pensare ai colori della paura

3.2 Dire i colori della paura (o che fanno paura?)

- 3.2.1 Nero, fucsia, grigio
- 3.2.2 I colori che fanno paura sono chiari o scuri?
- 3.2.3 Torniamo a dire i colori che fanno paura: il fucsia
- 3.2.4 Provate a pensare a un altro colore: il bianco
- 3.2.5 Angela, dimmelo te un colore
- 3.2.6 Marrone e blu scuro (ne abbiamo due, il blu notte e un altro blu scuro, un pochino più acceso)
- 3.2.7 Ne ho altri lì di colori: il rosso
  - Il rosso
  - Come facciamo a far diventare questo rosso un po' pauroso?
  - Come si fa a fare l'arancione dal rosso?
  - Mettiamo un po' di nero e vediamo cosa succede
  - Il nero è imbattibile
  - Può andare bene come colore pauroso?
- 3.2.8 Missi parlava del verde
- 3.2.9 Ci sono altri colori qua che non avete ancora detto
  - Azzurro
  - Viola

3.3 Rappresentare la paura

Spiegazione del primo lavoro: fare i colori della paura
- 3.3.1 Potete fare quello che volete però dovete tenere conto che è un lavoro astratto
- 3.3.2 Esemplificazioni/suggerimenti
- 3.3.3 Il foglio deve essere tutto colorato, non deve rimanere neanche uno spazio bianco
- 3.3.4 Mostra esempi dei compagni per spiegare il compito
- 3.3.5 In un secondo tempo vi chiederò invece di rappresentare qualcosa
- 3.3.6 Per adesso iniziate a farmi questi lavori: immedesimatevi nella paura

Realizzazione del primo lavoro: fare i colori della paura
- 3.3.7 Per adesso solo i colori èh
- 3.3.8 Hai capito Angela?
- 3.3.9 Usa il colore, è tutto asciutto quel pennello
- 3.3.10 Però dai una forma a quello che fai non colorare il foglio e basta
- 3.3.11 Colori scuri èh
- 3.3.12 Si può partire da dei puntini, da questi puntini faccio altro colore, fino a riempire tutto il foglio
- 3.3.13 Mi sono sporcato tutte le mani

[196] Alcuni giorni prima altri bambini erano stati protagonisti dello "stesso" evento, ma io non ho potuto osservarlo, poiché in quel periodo non ero presente a scuola.

3.3.14	Che meravigliosi disegni: come mai i colori sono così scuri? (Ins2)
3.3.15	Sui colori tra bambini: almeno serve a qualcosa il nero, sono tutti verdi, il viola è liquidissimo, mi passi il rosso?
3.3.16	Dov'è il pennello del blu? --- è chiaro il marrone
3.3.17	Non abbiamo detto di fare le corone --- Non deve sembrare niente --- Non lasciare spazi bianchi
3.3.18	Poi alla fine guarda che belli che vengono
3.3.19	Angela, lo rovini
Spiegazione e realizzazione del secondo lavoro: disegnare quello che fa paura	
3.3.20	Questa volta devi fare quello che a te fa paura
3.3.21	Hai iniziato con una cosa, adesso l'hai cancellata, adesso stai facendo un'altra cosa
3.3.22	Cosa ti fa veramente paura? I tuoni
3.3.23	Sollecitazioni ai bambini --- Deve far paura --- Tra bambini sui mostri del disegno
3.3.24	Dove c'è il tuono non c'è il cielo? --- Deve essere tutto colorato
3.3.25	Stendete bene il colore --- Non li ha gli occhi questo mostro?
3.3.26	Vedi cosa succede Missi? Devi…
3.3.27	Tra bambini… povero bebè
3.3.28	Giovanni hai finito? Concentrati
3.3.29	Tra bambini… adesso faccio il suo vero aiutante, il mostro di latte
3.3.30	Hai i piedi in su e la faccia al posto dei piedi --- Sollecitazioni ai bambini --- Tra bambini… lancia le frustate questo mostro
3.3.31	Questa è una mummia --- Poi mi dovete raccontare --- Usa il pennello in un certo modo
3.3.32	Anche io li faccio i tre antenati
3.3.33	Fazzoletto --- chi ha finito --- Ci sono ancora spazi bianchi --- Fai i tuoni --- Fai la tua paura
3.3.34	Questo sa camminare, nuotare, volare --- Dopo scriviamo esattamente quello che volete dire --- Se ci metti più colore si vede ancora meglio --- Va bene, allora vai a lavare le mani

La prima fase, definita preparatoria, rappresenta la transizione verso l'attività ed è caratterizzata dalla preparazione di spazi e materiali per la sua realizzazione.

Essa è seguita da una fase introduttiva, costituita da quello che potrebbe essere definito come *scambio delimitativo* (Sinclair , Coulthard, 1975) iniziale, in cui la proposta dell'attività che verrà realizzata viene contestualizzata come parte del più ampio progetto educativo che insegnanti e bambini stanno realizzando sulla paura e definita nelle sue linee essenziali attraverso la definizione di ciò che si sta per fare.

Infine, vi è una terza e ultima fase, che rappresenta il cuore dell'attività, in cui vengono realizzati i compiti che rappresentano gli obiettivi dell'attività stessa.

Essa è composta a sua volta da tre fasi. Nelle prime due fasi, eminentemente discorsive, ai bambini è chiesto dapprima di pensare ai colori della paura e poi di nominarli, perché possano essere stabiliti quali di essi potranno essere utilizzati successivamente. La terza fase è invece caratterizzata dalla spiegazione e dalla realizzazione vera e propria dei due compiti richiesti dall'insegnante: la rappresentazione in forma astratta della paura attraverso i colori e il disegno di ciò che a ciascuno fa paura.

Ciascuna fase è costituita da diverse sequenze di scambi, attivate per lo più, anche se non esclusivamente, dall'insegnante, con diversi oggetti di attenzione e/o modalità interattive, che rappresentano l'evoluzione dell'interazione verbale in sé, e sono collegate tra loro non solo in modo lineare ma anche intrecciandosi e incassandosi una nell'altra.

Sebbene la struttura sequenziale si presenti piuttosto lunga e ciò che in essa accade dal punto di vista discorsivo molto ricco, è bene sottolineare che i tempi della sua realizzazione sono meno estesi di quanto forse si potrebbe pensare. L'evento, fin dove riportato per l'analisi, dura in totale circa 41 minuti, i primi 18 rappresentano le fasi eminentemente discorsive, mentre i rimanenti sono quelli caratterizzati dalla rappresentazione grafica, in cui le interazioni verbali sono più limitate e non continuative come precedentemente.

In tale tempo ciò che accade è però molto ricco e complesso, tale da evidenziare ancora una volta la necessità di porre attenzione alla dimensione discorsiva della quotidianità scolastica e a ciò che essa fa, accanto e insieme, a tutti gli altri aspetti della vita di sezione.

1. FASE PREPARATORIA: transizione verso l'attività

La fase che precede immediatamente l'evento, che si potrebbe definire di transizione, comprende interazioni e azioni nelle quali, appunto, insegnante e bambini si preparano all'attività che dovrà iniziare.[197]

Tale fase è direttamente connessa con un *evento* accaduto poco prima e qui non riportato, in cui le insegnanti, dopo aver raggruppato tutti i bambini nell'angolo morbido (sul tappeto) della sezione, hanno comunicato cosa sarebbe accaduto successivamente, invitando alcuni di loro ad andare in laboratorio, dove avrebbero utilizzato le tempere. Tra questo evento e il successivo, cioè l'attività sui colori della paura che qui si discute, c'è un momento di transizione, che ne segna concretamente il confine iniziale, in cui l'insegnante predispone il luogo e i materiali per svolgere l'attività e i bambini si mettono il grembiule per la pittura e si recano in laboratorio, sedendosi al tavolo che l'insegnante stessa sta preparando.

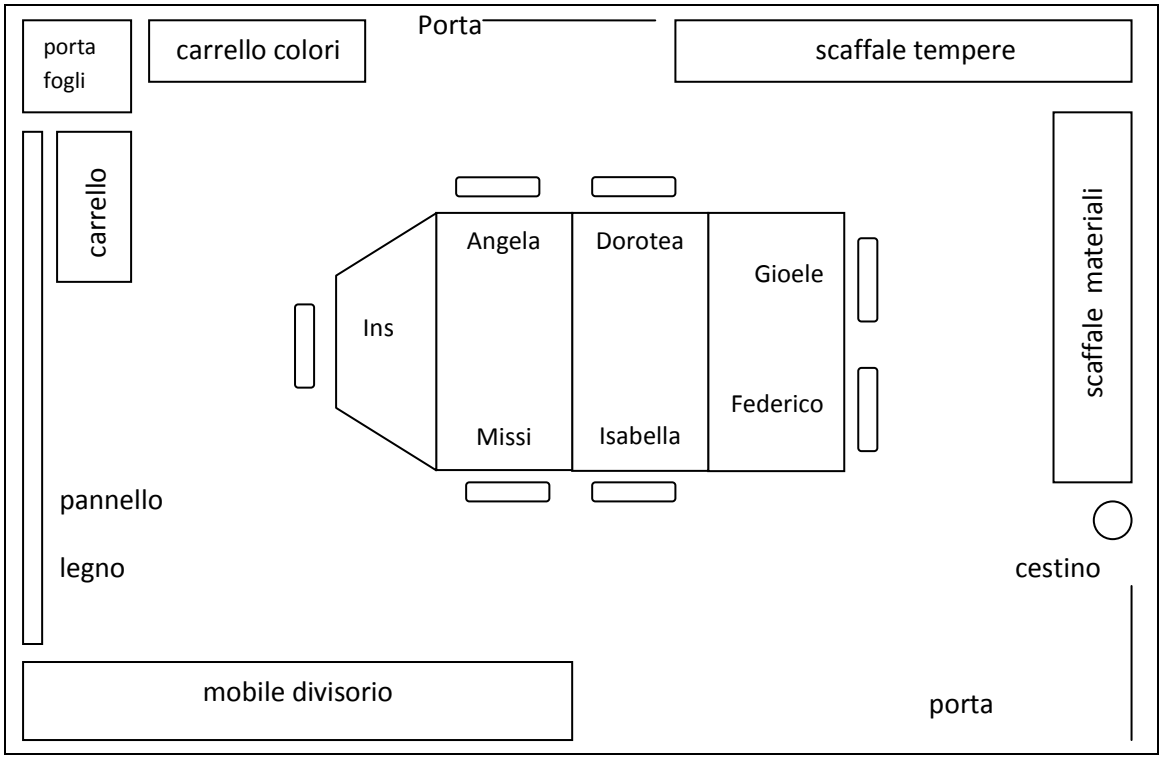
La caratterizzazione di questo "evento" come "evento di passaggio" è segnalata non solo dall'evento precedente, che anticipa ciò che si andrà a fare, ma anche dalla transizione spazio-temporale che con esso si realizza (sezione-laboratorio), dalle attività preparatorie realizzate dai bambini (mettersi il grembiule e sedersi) e dall'insegnante (porre i pennelli sul tavolo, distribuire i fogli, sollecitare i bambini a sedersi) ed infine da una definizione del tempo da parte dell'adulto come tempo di attesa: l'attesa che tutto sia pronto per dare avvio all'attività sui colori della paura. Così, ad esempio, una delle bambine sedendosi al tavolo del laboratorio cerca di

[197] Le interazioni verbali relative a tale fase sono state trascritte in un protocollo a parte, perché inizialmente non prese in considerazione, per questo le indicazioni poste tra parentesi indicano la sigla "intr.". Solo l'analisi dei video ha infatti permesso di evidenziare come i confini spazio-temparali degli eventi comunicativi si costruiscono e realizzano gradualmente e non coincidano solo con il loro avvio "ufficiale". Le fasi di transizione sono apparse invece come altrettanto importanti e significative rispetto alla realizzazione dell'evento in sé e del suo significato poiché attraverso le modalità in cui le situazioni vengono anticipate, preparate e strutturate è possibile cogliere alcuni significati ad esse sottese e gli elementi che i partecipanti considerano necessari alla loro realizzazione.

anticipare ai compagni cosa si dovrà fare, segnalando che si tratta appunto di un'informazione inedita, che non tutti sanno *"io lo so, volete che ve lo dico? cosa dobbiamo fare? dobbiamo fare dei mostri"* (intr.). Ma l'insegnante, che sta per rispondere, pur iniziando ad anticipare il lavoro che verrà proposto, segnala come necessaria l'attesa dei compagni. Solo quando tutti saranno arrivati, allora il "nuovo evento" potrà ufficialmente avere inizio: *"dovete fare due lavori, uno, e ades- e poi un altro, però prima aspettiamo i vostri compagni"* (intr.).

Si tratta dunque di una transizione spaziale (dall'aula al laboratorio) e di una transizione temporale (tra un evento e il successivo) in cui si prepara, ci si prepara e si aspetta che tutto sia a posto per cominciare.

In questa fase l'insegnante delimita con le sue azioni, verbali e non, alcune caratteristiche dell'evento successivo, preparando tutti gli elementi essenziali alla sua caratterizzazione.



Il tavolo con le sedie è già pronto in laboratorio,[198] l'insegnante pone davanti a ciascun posto un foglio bianco, segnalando in tal modo dove i bambini dovranno sedersi e lascia libero uno spazio, davanti al posto che dovrà essere il suo. La bambina che viola tale segnalazione implicita viene invitata a occupare un'altra sistemazione: *"Isabella, qua c'è un posticino, lascia a me quello"*. Il posto riservato all'insegnante è quello a capotavola, nel lato dove è posizionato il tavolino a

[198] Una piantina del laboratorio e della posizione dei partecipanti all'attività è riportata nella figura sopra.

trapezio, sistemazione che rende la postazione significativamente differente rispetto alle altre. Collocandosi in questa posizione l'insegnante segnala implicitamente chi ha le redini della situazione e chi la dirige, definendo in primo luogo e innanzitutto i posti che possono essere occupati dai soggetti che hanno ruoli differenti: l'insegnante, a capotavola, e i bambini intorno, sebbene l'ellissi che così disegnano, avvicini le due figure.

Come evidenzia Duranti, prendendo in prestito la terminologia batesoniana (1972) l'organizzazione spaziale ha una funzione "metacomunicativa", è portatrice di significati. *"Vale a dire, nell'occupare un certo posto, un attore sociale in parte comunica agli altri partecipanti come vuole essere considerato e che tipo di comunicazione ci si può aspettare da lui"* (Duranti, 1992, p. 51). Gli elementi metacomunicativi in questo caso non sono dati solo dalla posizione occupata dai partecipanti all'evento, che ne definisce il ruolo istituzionale. Infatti, la definizione del significato della situazione è realizzata non solo dalla disposizione dei posti e dalla modalità della loro assegnazione, ma anche dal fatto stesso che i bambini siano invitati a sedersi (piuttosto che ad esempio poter stare in piedi e liberi di muoversi), a farlo di fronte a un foglio bianco che è già stato posizionato sul tavolo (in una posizione stabilita dall'insegnante che ha predisposto i materiali), un tavolo al centro del quale l'insegnante posiziona i pennelli (senza lasciare accesso ad essi ai bambini) e che si trova in una stanza chiamata laboratorio (dunque con una precisa caratterizzazione), precedentemente indicata come luogo in cui si sarebbero utilizzate le tempere.

La strutturazione dello spazio, insieme alle azioni verbali e non verbali dell'insegnante, costruiscono una situazione in cui il potere di azione e di decisione è nelle mani dell'adulto, mentre il ruolo dei bambini è costruito come ruolo di attesa piuttosto passiva, di adeguamento alle regole e alle indicazioni dell'adulto, in contrasto con un'idea di laboratorio che richiama elementi di azione, partecipazione e protagonismo dei bambini.

Infine è da sottolineare che l'attività, significativamente, viene dall'insegnante definita in questa fase, come anche successivamente, con il termine "lavoro", (*"dovete fare due lavori", "oggi sono più le femmine a fare questo lavoro"*) veicolando così il senso di ciò che si sta facendo, che comprende in qualche modo una dimensione di dovere, impegno, attenzione, forse fatica, che la distingue dalla dimensione ludica, libera e leggera del gioco.

2. FASE INTRODUTTIVA: lo scambio delimitativo

2.1 Ricostruzione del ricordo e origine dell'attività

Una volta che tutto il materiale è predisposto e che ciascuno è seduto al proprio posto, può avere inizio l'*evento* vero e proprio. L'insegnante lo introduce avviando uno scambio interattivo assimilabile a quello che viene definito da Sinclair e Coulthard (1975) *scambio delimitativo*, con il quale viene stabilito ciò che sarà l'oggetto dell'attività. Tuttavia tale scambio, come già evidenziato da Caronia (1997) relativamente ad una "lezione"[199] di educazione interculturale in una scuola dell'infanzia, non si realizza qui come una pura formula rituale, come nel caso della lezione tradizionale, rispetto alla quale è stato descritto (Sinclair, Coulthard, 1975; Mehan, 1979). Esso infatti "*è costruito in modo articolato e polifunzionale: delimita la situazione, attiva il ricordo congiunto e stabilisce il contratto didattico, cioè una definizione condivisa dai partecipanti circa il 'cosa stiamo facendo qui'*" (Caronia, 1997).

1.	Ins:	allo:ra (..) ((l'insegnante, appoggiando un vasetto con dei pennelli sul tavolo si siede con i bambini)) vi ricordate bimbi, che abbiamo giocato, in saloncino… l'ultima volta, anzi, le ultime due volte, con le?
2.	B/i:	o:mbre
3.	Ins:	ombre. ((annuendo con il capo)) e come mai abbiamo giocato con le ombre? perché, da che cosa eravamo partiti, vi ricorda:te? dal li:bro? quello?
4.	Gio:	( ) ((parla a bassa voce non si capisce))
5.	Ins:	è?
6.	Gio:	°scopro°
7.	Ins:	(.) ((l'insegnante resta ferma guardando il bambino))
8.	Gio:	°no°
9.	Ins:	qual era il libro quello delle ombre? vi ricordate?
10.	B/i:	(.)
11.	Ins:	dove c'era il gatto ne::ro,
12.	Fed:	si
13.	Ins:	la stre[:ga], c'era le o:mbre di no:t[te:]
14.	Fed:	[sì] [sì]
15.	Ins:	[il co:ni:glie:tto], che passava di no:tte, ve lo ricordate?
16.	Fed:	[°le ombre di notte°]
17.	Gio:	sì
18.	Fed:	[la barca]
19.	Ins:	[okey], e quindi avevamo parlato un pochino anche- avevamo letto anche questo libro sulle paure, giusto? allora oggi dovete tornare un pochino indietro, e pensare alle vo- alle pau:re. ai libri che abbiamo letto sulle paure, ne abbiamo letti ta:nti è, libri sulle paure, vi ricordate? sulle o:mbre, che si nascondono sotto il le:tto, sui bambini che hanno paura di cose immagina:rie, di cose che, per loro [sono]
20.	Dor:	[(ah, io] faccio i lupi)
21.	Ins:	han paura dello squalo- qualcuno ha paura dello squa:lo, [qualcuno invece ha paura]

[199] Caronia (1997, p.185) utilizza il termine lezione, come utilizzato da Sinclair e Coulthard, per indicare l'attività, quale momento intenzionalmente costruito e dedicato allo svolgimento dei progetti didattici. Utilizza tale termine sottolineando che fuori dal suo contesto d'uso naturale (la scuola dell'infanzia) il termine attività non permetterebbe di cogliere la distinzione, affidata a rituali specifici ed estremamente saliente per i partecipanti, tra momenti formalmente predisposti per il raggiungimento di un obiettivo e momenti informali. Con l'uso di tale termine l'autrice intende così recuperare la percezione che i partecipanti hanno della situazione. Si preferisce qui mantenere il termine attività proprio per specificarlo come evento peculiare, proprio della scuola dell'infanzia, che la caratterizza e differenzia dai contesti propriamente scolastici articolati tradizionalmente sulle "lezioni".

22.	Gio:	[Rebecca ha paura] dello squalo ((mentre alza la mano))
23.	Ins:	esa:tto, qualcuno ha paura del bu:io, eccetera eccetera,
24.	Gio:	Federico
25.	Ins:	ne abbiamo parla:to ta:nto, abbiamo fatto anche l'intervista sulle- sulle vostre paure. abbiamo fatto anche un bel disegno. adesso qua, invece, in- em laboratorio, dobbiamo fare un lavoro, stamattina. dobbiamo fare i co:lori, solo i co:lo:ri, della paura.

Come si può osservare, lo scambio si realizza in una sequenza piuttosto lunga, in cui l'adulto, cercando la collaborazione dei bambini, colloca l'attività che sta per proporre all'interno del più generale percorso educativo-didattico sulla paura, trovandole così un luogo di senso, e successivamente comunica, con una modalità che vedremo non essere definitiva e lasciata sempre in sospeso, ciò che si dovrà fare in laboratorio (*"adesso qua, invece, in- em laboratorio, dobbiamo fare un lavoro, stamattina. dobbiamo fare i co:lori, solo i co:lo:ri, della paura",* turno 25).

L'insegnante infatti, subito dopo aver effettuato l'inquadramento (*frame*, Sinclair, Coulhard, 1975) della "lezione" con l'uso dell'"*allora"*[200] (turno 1), prima di realizzarne la focalizzazione (*focus*), con la quale indica la direzione che essa prenderà (turno 25), compie una contestualizzazione dell'attività, sollecitando i bambini al ricordo di attività svolte precedentemente, nel tentativo di attivare un *ricordo congiunto* rispetto a ciò che nella biografia didattica è pertinente rispetto alla situazione (Edwards, Middleton, 1986; Caronia, 1997). Sollecita così il ricordo di un gioco con le ombre fatto in saloncino[201] con i bambini e la sua origine: la lettura di un libro, rispetto al quale cerca di richiamare alla memoria il contenuto, per poi sollecitare altri ricordi in merito ad attività ed esperienze ad esso collegate.[202]

Il richiamo del ricordo e la sua condivisione con i bambini sembrano rappresentare il tentativo di inserire l'attività che si sta proponendo in un percorso di senso sia rispetto al "progetto didattico", rispondendo dunque ad una preoccupazione di tipo "istituzionale", sia rispetto ai bambini, rispondendo ad una preoccupazione più legata alla "pratica educativa", al fine di dare significato alla proposta, inserendola in un contesto di senso che interessi e motivi i bambini all'azione, rendendoli partecipi e coinvolgendoli nella costruzione ed evoluzione del percorso, come protagonisti, giustificando ai loro occhi la proposta dell'adulto.

[200] In classe, come anche in altri contesti di attività, la parola *allora*, pronunciata in tono udibile e con un'intonazione "conclusiva", può servire come marcatore di inizio e/o di cambiamento di attività. (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.132) Come si vedrà sia in questo evento che nel successivo, le insegnanti utilizzano speso tale parola proprio nel passaggio da una fase o sottofase all'altra, o per riprendere un'interazione attorno ad un tema o argomento lasciato in sospeso.

[201] Viene chiamato "saloncino" un altro spazio della scuola adibito a palestra, in cui vengono fatte diverse attività, non solo psico-motorie.

[202] L'attività sui colori è infatti stata pensata all'interno di un percorso progettuale più esteso, relativo all'emozione della paura, nato dalla "casuale" lettura di un libro, che ha dato origine a una conversazione sulle paure a partire dalla quale sono state pensate e realizzate diverse esperienze proposte ai bambini.

Si tratta di attenzioni e preoccupazioni che sembrano essere significative per le insegnanti e che come visto emergono anche dalle interviste, anche di questa stessa insegnante (EdD 71-81 e 85-91). In questo caso, come l'insegnante ha esplicitato durante la revisione del filmato, la necessità di richiamare il ricordo è stata resa ancor più necessaria dal fatto che era passato un po' di tempo dalla lettura del libro e dalla conversazione che ne era seguita ed era dunque indispensabile stimolarne la memoria nei bambini motivandoli così alla partecipazione e realizzazione dell'attività, per *"stimolarli e interessarli, per entrare nell'argomento"* (EdD-Rev 118-120).

La realizzazione del tentativo di contestualizzare l'attività, richiamando alla memoria eventi precedenti, produce un'interazione verbale in cui il posto lasciato ai bambini appare però piuttosto limitato e la sollecitazione della loro partecipazione solo apparente.

Analizzando lo sviluppo dell'interazione verbale si può infatti osservare che l'insegnante utilizza strategie discorsive con le quali sembra cercare la partecipazione dei suoi interlocutori, costruendo retoricamente una dimensione collettiva, ma con le quali contemporaneamente assegna a lei stessa il ruolo di chi costruisce il ricordo, lasciando ai bambini quello di coloro che devono indovinare ciò che l'insegnante si aspetta o lascia in sospeso o restituire un feed-back di conferma al suo racconto, più che quello di protagonisti in grado di offrire il loro originale contributo nella costruzione di un ricordo congiunto, che nei fatti viene prodotto solo dall'insegnante.

Osservando ciò che accade nell'evoluzione dell'evento discorsivo si può notare innanzitutto che l'insegnante si rivolge ai bambini come gruppo ("*bimbi*", turno 1), segnalando il desiderio di coinvolgerli nella ricostruzione del ricordo, attivando una dimensione di collettività in cui la loro collaborazione è sollecita verbalmente, ma attraverso forme interrogative (non sempre vere e proprie domande) che non la costruiscono attivamente.

Nel far ciò l'insegnante costruisce contemporaneamente una struttura di partecipazione in cui l'interlocutore è il gruppo generalizzato dei bambini, togliendo il riconoscimento e la responsabilità al singolo rispetto alla partecipazione e all'offerta del suo contributo.[203] Non offre

[203] Come evidenziato da Fasulo e Pontecorvo (1999) la procedura di *singolarizzazione della partecipazione*, che prevede la selezione dell'individuo cui dare la parola, l'interpellare l'individuo in quanto tale e non come rappresentante dell'intera classe, offre ad ognuno una fisionomia separata e con essa il diritto alla propria voce, che sembra far aumentare la partecipazione degli altri alunni, che si sentono liberi di intervenire in momenti non predeterminati. Inoltre, l'alunno che ha la parte principale, innanzitutto stabilisce con un buon grado di autonomia il ritmo dell'attività, personalizzando la sua esecuzione e coinvolgendo in essa anche risorse espressive legate all'intonazione e alla motilità corporea (pp.137-139).

esplicitamente ai bambini il turno di parola selezionandoli, ma lascia implicita la possibilità di intervento, che però non viene realizzata.[204]

Avviando l'evento, nel richiamare l'attenzione del gruppo, l'insegnante introduce in prima persona il ricordo dell'attività svolta in precedenza, chiedendo ai bambini una conferma del ricordo e sollecitandoli a completare una domanda formulata in sospeso:[205] *"vi ricordate bimbi, che abbiamo giocato, in saloncino… l'ultima vo:lta, anzi, le ultime due vo:lte, con le?"* (turno 1).

Utilizzando una domanda sospesa l'insegnante chiede il completamento della frase, senza indicare chi dovrà rispondere, ottenendo così una replica corale da parte di diversi bambini: *"ombre"*, cui viene fornito, come tipicamente accade in un contesto scolastico, un commento di conferma, con la ripetizione da parte dell'insegnante della risposta offerta (*"ombre"* turno 3) e la prosecuzione delle domande.

Il tipo di interazione che l'insegnante propone con questo intervento di apertura sembra segnalare, già all'inizio dell'interazione, una strutturazione tipicamente "scolastica", basata sulla tripletta Domanda-Risposta-Commento, in cui sono individuabili due ruoli distinti, da una parte l'insegnante, che attraverso una narrazione in forma interrogativa, richiama il ricordo e lo esplicita, formula la domanda e restituisce un commento alla risposta dei bambini, dall'altra questi ultimi, che sono chiamati a partecipare a questa ricostruzione completando la domanda lasciata in sospeso dall'adulto.[206]

La particolare forma grammaticale con cui l'insegnante, anche successivamente, costruisce i suoi interrogativi, che sono per la maggior parte domande o frasi sospese che i bambini devono completare, fa inoltre sì che rispondere alla domanda diventi in realtà completare una frase (Lerner, 1995, p. 121, in Fele, Paoletti, 2003, p. 80). L'interazione verbale assume in tal modo la forma di un indovinello e il ruolo dei bambini quello di ascoltare e individuare il tassello mancante piuttosto che offrire un loro originale contributo.

---

[204] La letteratura evidenzia che quando l'insegnante non designa esplicitamente chi debba rispondere si apre in genere una gara per avere il turno, in cui diversi parlanti si sovrappongono, poiché il parlante successivo autorizzato sarà colui che per primo riesce ad auto selezionarsi (Fele, Paoletti, 2003, p. 80). In questo caso invece i bambini non rispondono, segnalando così di non ricordare quanto chiesto dall'insegnante e facendo sì che questa avvii una serie di mosse per portare i bambini alla produzione della risposta "corretta".

[205] Con "domanda sospesa" si fa riferimento alle domande che l'insegnante lascia tronche, lasciando ai bambini il compito di completarle individuando la risposta corretta. si utilizzerà invece il termine "imbeccata" quando ad essere lasciata in sospeso non è solo una domanda, ma parte di una parola.

[206] Si tratta della strutturazione dell'interazione tipica del discorso in classe, che si realizza con la tripletta I-R-E (o I-R-F) (Sinclair, Colthard, 1975, Mehan, 1979), in cui alla domanda (o per meglio dire, alla sollecitazione di informazioni da parte dell'insegnante "elicit information", che non sempre avviene nella forma della domanda, ma anche dell'ordine o dell'affermazione, Mehan, 1979, pp.41-43) dell'insegnante segue la risposta dei bambini che riceve a sua volta una risposta dall'adulto, nella forma di commento, valutazione o feed-back. Cfr. cap.2. par.2.2.1.

Dopo aver ottenuto la risposta alla prima domanda l'insegnante prosegue nella ricostruzione del ricordo, attraverso l'utilizzo di una domanda di perché, con la quale cerca di sollecitare il ricordo dell'origine del gioco sulle ombre, chiedendo una risposta maggiormente articolata ("*e come mai abbiamo giocato con le ombre?"* turno 3). Alla sollecitazione non segue un'attesa di risposta, ma la riformulazione e precisazione della domanda stessa, seguita dalla ricerca di conferma ("*perché, da che cosa eravamo partiti, vi ricordate?" turno 3*). Nessuno dei bambini si autoseleziona per rispondere, così l'insegnante, piuttosto che attendere o selezionare qualcuno che possa esplicitare ciò che si ricorda, interpretando il silenzio come non ricordo, suggerisce immediatamente ciò da cui erano partiti, la lettura di un libro, chiedendo una sua specificazione, sollecitando nuovamente la partecipazione e la collaborazione dei bambini nella forma dell'indovinello (*"dal libro?, quello?"* turno 3). L'insegnante riformula dunque progressivamente la domanda iniziale, sostanzialmente modificata (Mehan, 1979, p.56), aggiungendo dei suggerimenti e trasformando la risposta richiesta nel completamento della domanda sospesa, al fine di ottenere la risposta che cerca, facilitando il compito e sostenendo la costruzione del ricordo.

A questo punto uno dei bambini risponde a voce bassa, con una proposta che nei fatti non si sente (turno 4). Dopo essere stato sollecitato a ripeterla ("*è?"* turno 5) e avendolo fatto nuovamente sottovoce, (°*scopro*°) non ottenendo un commento esplicito dall'insegnante, ma solo silenzio, interpreta quest'ultimo come un feed-back negativo, auto-riparando la sua proposta definendola sbagliata ("*no"* turno 6). L'insegnante non offre un commento alla risposta, né lo sollecita a ripeterla nuovamente, ma prosegue l'interazione attraverso una nuova riformulazione della domanda, ratificando così in qualche modo il contributo del bambino come non adeguato o errato.[207]

L'insegnante prosegue con le domande, chiedendo una specificazione del libro, ma offrendone una lei stessa attraverso il suo interrogativo (*"qual era il libro quello delle ombre?"*, turno 9). Fornisce così ai bambini un suggerimento sul libro, cercando nuovamente una conferma da parte loro, che sollecita l'esplicitazione di un riscontro del ricordo (*"vi ricordate?"*, turno 9). La breve pausa (1 sec.) che segue questa domanda rappresenta il turno offerto ai bambini, che non venendo riempito, viene interpretato nuovamente dall'insegnante come "non ricordo",

[207] L'analisi dell'interazione in classe evidenzia infatti che in contesto scolastico l'assenza del terzo turno così come una valutazione negativa dell'insegnante segnala un errore nella produzione della risposta. Ciò fa si che l'interscambio rimanga aperto. A quel punto *"l'insegnante può usare delle strategie per ottenere la risposta corretta, cioè suggerendo la risposta fornendo degli spunti, ripetendo o semplificando la domanda, selezionando un diverso studente, ecc., per poi chiudere la stringa di interazione col commento e la valutazione"* (Fele, Paoletti, 2003, p.75).

attivando la realizzazione di una serie di *indicazioni*[208], costituita dall'elencazione di alcuni elementi presenti nel libro: il gatto nero, la strega, il coniglietto (turni 11-17), con i quali l'insegnante cerca di condurre i bambini verso il ricordo del libro, che alla fine però espliciterà lei stessa.

Uno dei bambini, Federico, risponde più volte affermativamente ai turni dell'insegnante, ripetendo uno degli elementi proposti e aggiungendone un altro (la barca) (turni 12, 14, 16, 18), affiancato in un caso anche da Giovanni (turno 19).

Questi interventi dei bambini vengono interpretati dall'insegnante come un segnale che conferma il ricordo, rendendo possibile passare alla fase successiva. L'insegnante, infatti, esplicita con un *"okey"* (turno 29) di ritenere adeguata la "risposta" alla sua domanda circa il libro letto, riassumendo il ricordo e ridefinendolo come lettura del libro "sulle paure", benché prima lo abbia definito come "delle ombre". Il nesso tra i due elementi è dato dal fatto che il libro letto conteneva entrambe le tematiche e da esso si sono sviluppati percorsi progettuali intrecciati. Tuttavia, in questa fase di ricostruzione, la differenza e il collegamento non vengono esplicitati ai bambini, ma restano solo accennati.

Terminando la frase con un "giusto?", l'insegnante cerca infine un accordo e una condivisione con i bambini prima di passare alla fase successiva.

Nella prima parte dello scambio, dunque, similmente a quanto si vedrà accadere anche nella seconda, l'insegnante utilizza delle formule attraverso le quali sembra cercare la partecipazione dei bambini e costruire una situazione di condivisione: si rivolge a tutti i bambini (bimbi) chiedendo il loro intervento con delle domande, utilizza spesso la prima persona plurale, cerca la condivisione e la conferma del ricordo (vi ricordate? giusto?). Tuttavia, a fronte di queste formule, che sembrano indicare l'intenzione di ottenere il coinvolgimento e la partecipazione dei bambini, questi ultimi appaiono poco sollecitati e non sostenuti nell'esprimersi, e i loro interventi non sono oggetto di riconoscimento esplicito e formulazione.

Le sollecitazioni realizzate dall'insegnante richiedono infatti per lo più ai bambini un ruolo di attivazione limitato, che non incoraggia il pensiero e non sollecita attivamente la costruzione del ricordo. I loro contributi nel corso dello scambio appaiono piuttosto circoscritti e alla fine sarà

[208] Si utilizza il termine "indicazioni", per denotare l'atto col quale l'insegnante fornisce informazioni per produrre la risposta corretta. Esse sono da distinguere dai suggerimenti, che hanno la funzione di fornire precisamente la risposta e perché come tali sono compiuti dall'allievo (Berruto, Finelli, Miletto, 1983, p.190). In realtà nell'interazione qui proposta vi sono dei suggerimenti, sebbene parziali dati anche dall'insegnante, es. "perché, da che cosa eravamo partiti, vi ricorda:te? dal li:bro? quello?" (3). In questo caso l'insegnante non ottenendo la risposta desiderata immediatamente, suggerisce parte della risposta.

l'insegnante stessa ad esplicitare il ricordo del libro, del suo contenuto e, successivamente, delle attività realizzata in connessione con esso.

Inoltre l'insegnante, probabilmente nel tentativo di attivare il ricordo e la sua esplicitazione, ma anche di limitare i tempi del richiamo alla memoria in vista dei tempi necessari alla successiva attività di pittura vera e propria, realizza una serie di domande e di indicazioni che si susseguono piuttosto rapidamente, senza pause significativamente lunghe per offrire e facilitare uno spazio di elaborazione e risposta nei suoi interlocutori.

Il processo di ricostruzione del ricordo prosegue in modo analogo anche nella seconda parte dello scambio.

L'insegnante, infatti, una volta ottenuto ciò che lei interpreta come conferma da parte dei bambini rispetto al ricordo dell'origine dell'attività sulle ombre, introduce un nuovo passaggio, segnalato dall'uso dell'"allora" con il quale richiede ai bambini un compito, sollecitando lo stesso tipo di azione che lei stessa ha appena cercato di attivare: *"oggi dovete tornare un pochino indietro, e pensare alle vo- alle pau:re. ai libri che abbiamo letto sulle paure"* (turno 19).

Il passaggio così avviato sembra rappresentare il ponte tra la ricostruzione del ricordo appena conclusa e la delimitazione dell'attività che i bambini dovranno fare, che verrà esplicitata poco dopo.

L'insegnante, con l'uso di un imperativo (dovete), sollecita i bambini a "tornare indietro", al ricordo di ciò che è appena stato richiamato alla memoria, cioè i libri sulle paure, evidentemente perché è proprio a partire da quel ricordo che l'attività si può sviluppare. Sono i libri sulle paure a costituire il collegamento tra le esperienze precedenti e quella presente.

Dopo aver indicato ai bambini la necessità di pensare a tali libri l'insegnante realizza una specie di "soliloquio" (Mehan, 1979, p.47) con il quale ricostruisce il ricordo dei libri e di attività ad essi correlate, chiudendo la questione del richiamo alla memoria (19-25), compiendo lei stessa ciò che ha appena chiesto ai bambini di fare:*"ne abbiamo letti ta:nti è, libri sulle paure, vi ricordate? sulle o:mbre, che si nascondono sotto il le:tto, sui bambini che hanno paura di cose immagina:rie, di cose che, per loro [sono] […]han paura dello squalo- qualcuno ha paura dello squa:lo, [qualcuno invece ha paura] […]esa:tto, qualcuno ha paura del bu:io, eccetera eccetera, […]ne abbiamo parla:to ta:nto, abbiamo fatto anche l'intervista sulle- sulle vostre paure. abbiamo fatto anche un bel disegno."* (turni 19, 21, 23, 25).

Il soliloquio realizzato dall'insegnante è intervallato in tre punti dagli interventi di Dorotea e Giovanni che, autoselezionandosi, approfittano di pause intraturno per intervenire. La bambina segnala che cosa farà lei nel disegno "i lupi", mentre il bambino compie due interventi che

connettono il ricordo delle paure dei bambini del libro, richiamate dall'insegnante, con i compagni reali. Tali contributi però non vengono ripresi, estesi ed ampliati. Il primo contributo, quello della bambina, viene ignorato dall'insegnante, mentre solo il primo dei due interventi successivi riceve un feed-back di conferma ("esa:tto" 30).

L'insegnante, impegnata a ricostruire il ricordo e chiudere la sequenza, non amplia infatti gli interventi dei bambini, che, contrariamente a ciò che lei ha richiesto, cioè pensare alle paure in astratto o ai libri sulle paure non presenti in laboratorio,[209] collegano il ricordo sollecitato dall'insegnante all'esperienza reale e concreta, del punto di vista personale nel caso della bambina e dei compagni nel caso di Giovanni. L'insegnante mantiene invece un livello di discorso piuttosto astratto e generale, non offrendo uno spazio a questi interventi e procedendo piuttosto velocemente alla chiusura di questa sequenza sui libri, che seppure siano stati letti e probabilmente "discussi" rimangono entità intangibili nel suo discorso, mentre sembrano suscitare nei bambini dei legami con la concretezza dei soggetti e delle loro emozioni, che non hanno qui lo spazio e il tempo per esprimersi, probabilmente anche per la necessità dell'insegnante di avviare l'attività in sé.

In questo passaggio dunque, come in precedenza, la partecipazione dei bambini è sollecitata ancora una volta solo apparentemente. L'insegnante infatti, dopo aver assegnato il "compito" (turno 19) utilizza la formula "vi ricordate?", per chiedere nuovamente conferma ai bambini del ricordo, ma non attende realmente una riposta e non costruisce il ricordo insieme ai bambini, anche quando questi offrono il loro contributo.

Dal punto di vista del contenuto, infine, la ricostruzione del ricordo oscilla tra due temi, quello delle ombre e quello delle paure, che per due volte vengono richiamati in connessione al ricordo dei libri, trasformandosi l'uno nell'altro nelle parole dell'insegnante senza che il senso di tale passaggio venga esplicitato e chiarito.

Per concludere la riflessione su questo scambio è utile evidenziare come richiamare la memoria di quanto fatto in precedenza rappresenti un'operazione significativa dal punto di vista educativo e didattico, poiché come evidenziato da Molinari rispetto alla scuola primaria:*"Sono molto interessanti […] i messaggi che richiamano* collegamenti *con ciò che è stato precedentemente detto o fatto. Riprendendo i concetti principali già sviluppati nelle lezioni precedenti (si può trattare di collegamenti rispetto ad attività appena concluse, o che risalgono a giorni o mesi prima), le insegnanti possono favorire negli alunni la capacità di creare connessioni*

[209] Interessante è evidenziare che l'insegnante, nel turno 19 tronca l'espressione "vostre" paure, invitando i bambini a pensare alle paure in generale, in astratto, o ai libri sulle paure, comunque non presenti al momento, chiedendo in tal modo un'operazione difficile per bambini di questa età.

fra esperienze presenti e passate, facilitando quei processi di memoria che sono alla base della capacità di dotare di significato le azioni e di ripercorrere la dimensione storico-personale" (Myhill e Brackley 2004, cit. in Molinari, 2010, p.59).

In questo caso la dimensione richiamata è anche sociale e ha la potenzialità di creare un filo di memoria condiviso entro il quale le esperienze possono acquisire e ampliare il loro senso, in relazione al senso attribuitovi da altri. Tuttavia, le modalità in cui viene richiamato e ricostruito il ricordo, non sollecitando un reale contributo da parte dei bambini, fanno sì che la sua rappresentazione appaia realizzata solo, o per lo meno in gran parte, dall'insegnante, mentre resta il dubbio rispetto a ciò che di tale ricordo sia rimasto e possa rimane nei bambini.

2.2 La focalizzazione: "dobbiamo fare un lavoro, fare i colori, solo i colori della paura"

Dopo aver ricostruito il ricordo in un modo che ritiene appropriato, l'insegnante, attraverso una mossa di *focalizzazione* (Sinclair e Coulthard, 1975), comunica ai bambini cosa dovrà essere fatto in laboratorio, esplicitando il contenuto della "lezione"/"attività": "*adesso qua, invece, in- em laboratorio, dobbiamo fare un lavoro, stamattina. dobbiamo fare i co:lori, solo i co:lo:ri, della paura"* (turno 25). Tale focalizzazione viene realizzata attraverso una mossa direttiva, con la quale l'insegnante comunica ciò che dovrà essere fatto, includendosi tra i soggetti protagonisti dell'azione. Attraverso questa mossa delimita il tempo (oggi) e lo spazio (in laboratorio) dell'*evento*, comunicando ai bambini alcune sue caratteristiche.

In primo luogo una differenza rispetto a ciò che è stato fatto in precedenza ("adesso qua, invece") attorno al tema richiamato, che intreccia ombre e paure, tale per cui, ciò che verrà fatto in laboratorio rappresenta qualcosa di nuovo, di diverso, seppur collegato con l'esperienza precedente, già richiamata.

In secondo luogo il fatto che si tratta di un "lavoro", non di un gioco, un'attività o altro, ma un lavoro, che implica un dovere ("dobbiamo fare un lavoro"), che viene espresso in una forma plurale, che include dunque anche l'insegnante (mentre prima era stata utilizzata una formula direttiva nei confronti dei soli bambini: "dovete tornare un pochino indietro"). Utilizzando tale formula l'insegnante mitiga il suo potere costruendo discorsivamente il compito come condiviso e segnala la volontà di creare un legame coi bambini, coinvolgendoli, discorsivamente, in un'unica attività.[210] Ciò avviene in modo simile a quanto accaduto anche nella fase di

[210] Questo secondo aspetto risulta particolarmente interessante perché le tecniche di indicazione dei ruoli, come indicato da Fasulo e Pontecorvo (1999) possono essere utilizzate per modulare l'intensità delle loro attribuzioni. In particolare il "noi" è stato individuato come pronome fondamentale per istituire legami tra i partecipanti rispetto all'oggetto del discorso, perché con esso si ottiene di essere co-autori di una certa asserzione, facendo intendere che

introduzione dell'evento, in cui il ricordo di attività precedenti viene costruito nei fatti solo dall'insegnante, seppur attraverso la ricerca e la sollecitazione apparente della partecipazione e dell'accordo con i bambini.

Tornando alla mossa di focalizzazione è utile infine evidenziare quella che è la sua funzione principale, cioè l'indicazione di ciò che bisognerà fare, del compito assegnato ai presenti: *"dobbiamo fare i co:lori, solo i co:lo:ri della paura"*, rispetto alla quale non vengono fornite altre indicazioni o specificazioni, prima di passare alla fase successiva di realizzazione dell'attività attraverso il pensiero e la nominazione di tali colori. Il termine colori viene pronunciato con enfasi, segnalando tale tratto come importante, mentre la caratterizzazione dei colori come colori della paura richiama il tema introdotto con il ricordo delle attività realizzate in precedenza. Si tratta di una focalizzazione precisa rispetto alla tipologia di azione che viene introdotta: un lavoro che insegnante e bambini hanno il dovere di fare in quel luogo e in quel tempo. Tuttavia, la spiegazione del contenuto di tale lavoro appare piuttosto vaga, poiché "fare i colori della paura" non rappresenta una descrizione precisa di quello che potrebbe essere definito come il "compito" richiesto. Appare così un contrasto tra una caratterizzazione dell'attività come lavoro in cui si deve fare qualcosa e una descrizione di ciò che deve essere fatto come piuttosto vaga e generica.

Come si vedrà, con il procedere dell'interazione, tale spiegazione verrà realizzata attraverso passaggi successivi, che sveleranno poco alla volta e in modo parziale ciò che è richiesto ai bambini, lasciando sempre in sospeso una chiarificazione definitiva di ciò che, per come è stata strutturata la situazione, i bambini "devono" fare. Si realizzeranno infatti alcuni ulteriori *scambi delimitativi*, che introdurranno progressivamente compiti e spiegazioni successive (pensare i colori della paura, nominare i colori della paura, fare i colori della paura, disegnare cosa fa paura) che porteranno alla realizzazione dei due prodotti finali (la rappresentazione della paura con i colori il disegno di ciò che fa paura), anche'essi introdotti e spiegati progressivamente. Nel

---

si parla a nome proprio e *anche* di altre persone (Sterponi, Pontecorvo, 1996, cit. in Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.113). Come indicano Sterponi e Pontecorvo (1996) *"la prima persona plurale è molto usata da genitori e insegnanti nell'impartire direttive o annunciare l'attività in corso, coinvolgendo così discorsivamente i figli o gli alunni in una entità unica"*. Goffman (1961) nota lo stesso uso della prima persona plurale quando un chirurgo impartisce direttive alle infermiere: "prendiamo una sonda". L'autore fa rientrare questo uso nelle forme di mitigazione del ricorso all'attività di ruolo, delle quali fanno parte i nomignoli, tono scherzoso e ciò che può in generale introdurre un elemento di solidarietà in uno scambio gerarchico. (Fasulo, Pontecorvo, 1999, p.113). Utilizzando il pronome al plurale il potere dell'insegnante viene mitigato attraverso la creazione di azioni condivise tra adulto e bambini. Nel corso di tutta l'interazione sulla scelta dei colori della paura l'insegnante utilizzerà spesso la prima persona plurale, cioè il "noi", per verbalizzare le azioni che compie sui colori che vengono inclusi tra quelli che vanno posizionati sul tavolo per essere utilizzati. Dunque l'insegnante utilizza in questo evento il "noi" non solo per mitigare ordini, come in questo caso, quanto per mitigare il suo ruolo e il suo potere di azione sui colori, coinvolgendo i bambini in un'attività che in realtà non compiono, rendendoli co-autori immaginari di attività realizzate solo da lei.

fare tutto questo l'insegnante manterrà il ruolo adottato dall'inizio dell'interazione, guidando i bambini nella realizzazione di quanto richiesto attraverso la strutturazione di una situazione comunicativa in cui il controllo di ciò che viene detto e fatto rimane sostanzialmente e prevalentemente nelle sue mani, seppure vi sia una richiesta esplicita di partecipazione dei bambini che però viene spesso "mistificata" dal modo in cui è realizzata e dal feed-back offerto.

3. REALIZZAZIONE DEL COMPITO: fare i colori della paura

Dopo la focalizzazione l'interazione verbale si sviluppa attorno alla realizzazione dell'attività in sé che si evolve, come già segnalato in precedenza, in tre fasi.

La spiegazione e la realizzazione dei compiti di rappresentazione della paura (un primo astratto e un secondo concreto) che costituiscono la fase finale, ma per l'insegnante centrale, dell'evento, sono infatti precedute da due fasi, eminentemente verbali, in cui vengono dapprima pensati e poi nominati e posti sul tavolo i colori che potranno essere utilizzati per dipingere.

3.1 Pensare i colori della paura

Subito dopo aver comunicato il contenuto dell'attività del giorno l'insegnante avvia la fase della sua realizzazione introducendola con un "allora" (inquadramento) cui segue l'assegnazione ai bambini di un primo compito (focalizzazione).

25	Ins:	[…] Allora, provate a immaginare, quali possono essere, chiudendo gli occhi, provate a pensare, più che a immaginare, a pensare quali possono essere i colori della paura
26.		((i bambini, tranne Dorotea e Angela, chiudono gli occhi, alcuni mettendovi sopra le mani))
27.	Ins:	pensate bene è, Dori, anche tu, chiudi gli occhietti e prova a pensare (.) a quali possono essere i colori della paura, ((anche lei pone le mani sugli occhi)) voi me li dite e io ve li tiro fuori, perché po-
28.	Isa:	( ) ((fa un verso))
29.	Ins:	perché poi lavorerete con quei colori,okey?
30.		(.) ((Isabella annuisce, Angela e Missi guardano l'insegnante, gli altri hanno gli occhi chiusi))

L'insegnante chiede ai bambini di provare a pensare a quali possono essere i colori della paura (turno 25).

Con tale mossa dà loro delle istruzioni, definendo i termini di ciò che devono fare. Dovere che sembra venir attenuato dall'utilizzo del verbo provare (provate a immaginare, a pensare), seppure appaia chiaro che l'invito debba essere assunto come qualcosa che non può non essere fatto (infatti Dorotea, che non chiude gli occhi, viene sollecitata a compiere l'azione). L'ordine di pensare viene dunque qui realizzato attraverso la forma dell'invito, anche se pragmaticamente questo non può essere rifiutato, rappresentando di fatto un ordine.

Interessante è notare l'auto-riparazione compiuta dall'insegnante nel corso della focalizzazione, che prima chiede ai bambini di immaginare i colori, poi di pensarli, ripetendo e sottolineando come corretta questa seconda azione. Azione rispetto alla quale specifica anche alcune caratteristiche di realizzazione: i bambini devono pensare "bene" e "chiudendo gli occhi" (turni 25 e 27).

Viene così utilizzato e ribadito un termine, "pensare", che rimanda maggiormente ad una attività cognitiva razionale, piuttosto che creativa, quale può invece essere l'immaginazione. Tale significato viene affiancato dalla necessità di chiudere gli occhi, quale azione che aiuta il pensiero, veicolando in tal modo un significato specifico di tale attività cognitiva, da fare in solitudine e, pare, isolati, anche visivamente, dagli altri.

Inoltre, specificando che è necessario pensare bene, l'insegnante comunica implicitamente ai bambini che alcuni pensieri possono essere più corretti ed adeguati di altri e dunque che è possibile fare degli errori, limitando implicitamente la loro libertà. Nel corso dell'interazine questo aspetto sarà del resto utilizzato quale parametro per valutare il loro dire e il loro fare, ponendo il "pensare più o meno bene" come causa di proposte e azioni corrette o errate.

Il compito che l'insegnante propone, volendo andare al di là del termine utilizzato e delle modalità con cui invita i bambini a farlo, che non sono comunque neutrali rispetto alle modalità della sua successiva realizzazione, si presenta come potenzialmente aperto all'espressione del punto di vista di ciascuno, considerato che ciò che i bambini sono invitati a pensare e poi a dire, cioè "quali possono essere i colori della paura", implica un margine di scelta, poiché viene utilizzato il verbo "potere" piuttosto che il verbo "essere", che indica la possibilità che i colori possano essere considerati della paura e non essere "i" colori della paura senza possibilità di obiezioni.

Questo aspetto appare particolarmente interessante alla luce di ciò che accadrà successivamente, nel momento di nominazione dei colori pensati, quando non tutte le proposte dei bambini saranno accolte come adeguate, alcune volte anche a prescindere da una loro possibile argomentazione rispetto alla scelta, costruendo discorsivamente alcuni colori come possibili e altri come non accettabili.

Dopo aver dato ai bambini indicazioni rispetto a ciò che devono fare l'insegnante prosegue spiegando cosa accadrà successivamente all'aver pensato: i colori andranno detti all'insegnate, che li tirerà fuori, perché dovranno essere utilizzati per fare un lavoro, probabilmente quello esplicitato nel passaggio precedente (i colori, solo i colori della paura), seppur non ancora chiarito nei suoi termini concreti (turni 27-29).

Tre aspetti sono interessanti da evidenziare rispetto a quest'ultima mossa.

In primo luogo la costruzione di un ruolo dei bambini che appare piuttosto passivo: sebbene siano invitati a pensare (operazione che implica attivazione della mente), le azioni richieste successivamente limitano la loro partecipazione al solo comunicare i colori pensati, perché l'insegnante, e non i bambini stessi, possa tirarli fuori. Prima dell'inizio dell'attività del colorare in sé i bambini, come si vedrà, non avranno alcun contatto con i materiali, totalmente predisposti dall'insegnante, che non offrirà loro la possibilità di accede direttamente al colore, manipolandolo ed utilizzandolo liberamente in prima persona. Inoltre, la chiusura della sequenza con la pseudo-domanda "okey?" indica la ricerca del consenso, della comprensione e della collaborazione dei bambini, rispetto alla quale sarà richiesta una attivazione solo parziale nelle fasi successive.

In secondo luogo l'insegnante sollecita esplicitamente la struttura di partecipazione che dovrà caratterizzare l'interazione successiva, costruendo se stessa come pricipale interlocutrice: i bambini dovranno rivolgersi all'insegnante, comunicandole i colori pensati perché lei possa tirarli fuori, piuttosto che coinvolgere tutto il gruppo.

Infine, è da sottolineare il fatto che l'insegnante accenna, ma non illustra chiaramente, il reale compito che si aspetta dai bambini. Chiede ai bambini di pensare quali possono essere i colori della paura, indica che saranno posti sul tavolo per essere utilizzati per fare un lavoro, precedentemente indicato come "fare i colori della paura" ma i termini di tale lavoro non vengono chiariti.

Il pensare ai colori che possono essere della paura occupa una brevissima parte dell'evento perché immediatamente un bambina esplicita il colore pensato, attivando nell'insegnante il passaggio alla seconda fase: dire i colori pensati.

3.2 Dire i colori della paura (o che fanno paura)

Dopo la sequenza di assegnazione del compito del pensare e di anticipazione delle fasi successive (dire e fare i colori della paura), si sviluppa una nuova lunga fase, composta da ben 256 turni di parola (da 31 a 287), diretta conseguenza della precedente, nella quale si concretizza la nominazione dei colori pensati dai bambini e la loro inclusione o meno tra i colori posizionabili sul tavolo per essere utilizzati nella realizzazione del compito finale. Diversamente da quanto indicato in precedenza dall'insegnante: "voi me li dite e io ve li tiro fuori", la connessione tra il dire il colore e l'azione di porlo sul tavolo perché possa essere utilizzato, non è così diretta, poiché non tutte le proposte dei bambini sono accolte dall'insegnante come adeguate. Si

sviluppa così una fase di interazione molto ricca e non sempre lineare, in cui sequenze più piccole non solo si susseguono, ma si intrecciano tra loro e contengono sotto-sequenze, che sviluppano anche contenuti differenti, seppur connessi, alla nominazione dei colori.

Le proposte di colore che vengono realizzate dai bambini e in qualche modo ratificate dall'insegnante, attorno alle quali si sviluppano delle interazioni, sono in totale 10, alcune delle quali vengono riprese due volte (es. fucsia, verde).

Nei paragrafi seguenti ne verranno analizzate alcune, rispettando l'ordine cronologico in cui si presentano nell'interazione.

Il nero, il fucsia, il grigio

La prima sequenza di scambi viene avviata, inusualmente, dal contributo di una bambina, che risponde alle indicazioni sull'attività appena fornite dall'insegnante ("*voi me li dite e io ve li tiro fuori*") esplicitando uno dei colori da lei pensato: il "nero".

31.	Mis:	°nero°
32.	Ins:	allora, potete aprire gli occhi, ((l'insegnante si alza e si avvicina al carrello con i colori)) Missi ha già detto il nero, quindi ((l'insegnante cerca il nero tra i colori del carrello, mentre i bambini dicono i colori prende due vasetti))
33.	Fed:	il nero
34.	Ins:	il [nero]
35.	Dor:	[IL FUCSIA:]
36.	Isa:	[ROSSO]
37.	Dor:	IL FUCSIA
38.	Ins:	aspetta
39.	Fed:	nero
40.	Isa:	rosso
41.	Dor:	il fucsia
42.	Ins:	il [fucsia] secondo te è un- un colore che fa, pau:ra? ((con titubanza)) ((Fed ride))
43.	Gio:	[nero]
44.	Dor/ Ins:	s::ì ((intanto l'insegnante con viso e corpo esprime titubanza muovendosi lateralmente, mentre apre uno dei barattoli del nero, l'altro lo appoggia al tavolo))
45.	Isa:	io::: il grigio
46.	Ins:	sei proprio [sicura?] ((indirizzata a Dor))
47.	Fed:	[nero]
48.	Ins:	((appoggiando il barattolino sul tavolo e sistemando i pennelli nei barattoli)) allora, ne:ro, ne mettiamo due, lascia stare qua ((rivolta ad Angela che sta prendendo il barattolo con il nero, sistemandolo))
49.		[((Dor batte i piedi per terra incrociando le braccia))]
50.	Isa:	[grigio]
51.	Fed:	[a me il nero non ( )]
52.	Ins:	s::::t, non urlate
53.	Gio:	nero, nero, nero
54.	Ins:	allora, [il nero lasciatelo qua], che li mettiamo tutti: vicini. è
55.	Isa:	[°grigio, grigio, grigio::::°]
56.	Ins:	poi, Isabella ha detto grigio, infatti, abbiamo anche un grigio. ((si avvicina al carrello e cerca tra i barattoli il grigio)) abbiamo un grigio- (.) ((prendendo in mano un barattolo e poi un secondo)) s- un po' più scuro e uno un po' più:: chiaro. però il grigio, è vero, fa parte dei- di quei colori, che fanno un po' paura ((aprendo e mettendo i barattolini sul tavolo))
57.		TEMPO: 00:05:00
58.	Fed:	[il rosso]

L'accettazione del colore proposto da Missi non avviene immediatamente, ma richiede da parte dell'insegnante l'esplicitazione del passaggio al "compito" successivo, prima di poter essere realizzata.

Passaggio che viene introdotto con un "allora" e con l'invito ai bambini ad aprire gli occhi (turno 32), sottolineando in tal modo la conclusione della fase del "pensare".

Ciò segnala il ruolo di direzione assunto dall'adulto, che regola l'andamento dell'evento scandendone i tempi e i passaggi, sebbene debba fare i conti e integrare i contributi, anche inattesi, dei bambini. Evidenzia inoltre la necessità di ratificare il passaggio, rendendolo ufficiale e coinvolgendo in tal modo tutto il gruppo dei presenti.

Dopo aver dato l'avvio ufficiale alla fase di nominazione dei colori (*"allora, potete aprire gli occhi"*, turno 32), l'insegnante ratifica come adeguato il colore proposto da Missi attraverso la ripetizione del nome del colore e dell'autrice della proposta (turno 32) e il posizionamento del colore sul tavolo, dopo averlo prelevato da un carrello posto lateralmente. Durante questa operazione altri bambini fanno le loro proposte: Federico ripete il colore nero, Dorotea propone il fucsia e Isabella il rosso. I contributi non vengono presi in considerazione dall'insegnante che, solo quando Dorotea alza la voce, le chiede di aspettare, indicandole in tal modo di averla sentita.

La bambina poco dopo ripete la sua proposta: il fucsia, e l'insegnante a questo punto le risponde, ratificando il colore come non adeguato attraverso due interventi costruiti grammaticalmente come domande, ma con una funzione di valutazione negativa. L'insegnante infatti utilizza una pseudo-domanda, realizzata in modo suggestivo, con la quale chiede apparentemente alla bambina se a suo parere tale colore possa essere un colore che fa paura ("*il [fucsia] secondo te è un- un colore che fa, pau:ra?"*), comunicando implicitamente attraverso il tono della voce e più esplicitamente con un movimento del capo, che la risposta data non può essere accettata. Contrariamente a quanto atteso, la bambina conferma la sua posizione e l'insegnante, attraverso una seconda pseudo-domanda, con la quale apparentemente chiede conferma della risposta ("*sei proprio [sicura?]"*), comunica implicitamente che la proposta non è adeguata e riprende il tema del nero (allora, turno 48), verbalizzando le sue azioni: mettere sul tavolo due barattolini di quel colore (*nero ne mettiamo due*, turno 48). Mettendo in dubbio la posizione della bambina e cambiando direzione al discorso, senza attendere realmente una risposta, l'insegnante comunica che il fucsia non va bene. Importante è evidenziare che dal punto di vista grammaticale e formale con le sue domande l'insegnante chiede alla bambina il suo punto di vista (secondo te, sei sicura?), ma non lo riconosce come valido, mistificando la sua

risposta. Mette in dubbio la possibilità che Dorotea abbia potuto pensare quel colore e contemporaneamente introduce nel gruppo una limitazione rispetto a ciò che i bambini possono aver pensato come colore della paura. Comunica cioè che non tutti i colori possono essere considerati "della paura", senza sollecitare o offrire un criterio, personale o condiviso, che giustifichi o argomenti la decisione. È l'insegnante a segnalare che il colore non va bene, nello stesso modo in cui prima ha accettato il nero, senza mettere in discussione la proposta e senza chiederne un'argomentazione. Così, il pensiero di Dorotea, qualunque esso sia, non viene sollecitato ad essere esplicitato. L'insegnante non stimola l'argomentazione della proposta, ma dà per scontato che sia sbagliata. Del resto, come l'insegnante aveva chiarito in precedenza era necessario "pensare bene", cosa che sottintendeva che altrimenti si sarebbero potuti compiere degli errori.

Come espliciterà rivedendosi nel video, a suo parere Dorotea ha detto il fucsia perché è un colore che a lei piace e non perché susciti in lei sentimenti di paura. Tuttavia, tale motivazione, congruente o meno con il pensiero della bambina, non viene stimolata ad emergere.

Dorotea esprime in modo non verbale il suo disappunto, incrociando le braccia e battendo i piedi per terra, ma l'insegnante fa proseguire l'interazione su altre vie, regolando il comportamento dei bambini, che nel frattempo ricominciano a nominare colori.

Dopo aver ristabilito l'ordine,[211] l'insegnante segnala il passaggio alla possibilità di prendere in considerazione un altro colore (poi), ratificando un terzo contributo, quello di Isabella, che ripete insistentemente il grigio.

Come fatto per il nero, l'insegnante riprende il contributo della bambina, segnalandone l'autrice e girandosi verso il carrello per prendere il colore, ratificando così la proposta come corretta. Compie tuttavia anche altre due mosse.

In primo luogo giustifica il suo commento di conferma, contrariamente con quanto fatto con i colori precedenti, attraverso l'esplicitazione della presenza del colore nel carrello (*"Isabella ha detto grigio, infatti, abbiamo anche un grigio"*, turno 26). Comunica così ai bambini che il colore va bene in quanto si trova in quella posizione e non per altri motivi connessi alla caratteristica richiesta: che possa essere della paura.

Inoltre, mentre prende il colore dal carrello esplicita che ci sono due grigi, uno più scuro e uno più chiaro (*"abbiamo un grigio- (.) s- un po' più scuro e uno un po' più:: chiaro."*), realizzando subito dopo quella che potrebbe essere definita un'auto-riparazione, introdotta dall'avversativo

[211] Poco prima Federico interviene esplicitando quello che sembra essere un disappunto rispetto all'inclusione del nero (turno 51), ma viene ignorato dall'insegnante, forse però nemmeno udito.

però: *"però il grigio, è vero, fa parte dei- di quei colori, che fanno un po' paura"* (turno 56). In questo modo compie un commento sul colore che evidenzia una sua qualità: chiaro-scuro e subito dopo, con il "però" avversativo, segnala un disaccordo, un'obiezione, nei confronti di un contenuto, le cui implicazioni non vengono però rese esplicite. L'evidenziare il grigio come scuro o chiaro richiama probabilmente alla mente dell'insegnane, come evidenzieranno le sequenze successive e come sarà confermato durante la revisione del video, l'uguaglianza tra i colori della paura e i colori scuri. Includere il grigio, che può essere un colore chiaro, rappresenta una "minaccia" rispetto a tale rappresentazione. Ciò richiede un rafforzamento del commento positivo offerto ("*è vero"*) e la segnalazione dell'eccezione.

Nella serie di scambi qui analizzati l'insegnante, oltre a mantenere l'ordine e il controllo dei turni, realizzato nella tipica tripletta dell'interazione scolastica in cui è lei a determinare gli interventi da prendere il considerazione e a commentarli, costruisce se stessa come colei che ha il potere di stabilire se un colore può essere considerato un colore della paura o meno e lo fa utilizzando un criterio di veridicità assoluto, secondo il quale alcuni colori fanno parte di quella categoria, altri no, senza la possibilità di ricomprendere il punto di vista personale dei bambini. Nel caso del grigio questo è esplicitato dall'uso dell'"*è vero*", con il quale viene ulteriormente ratificata come corretta la risposta offerta, nel caso degli altri due colori, il nero e il fucsia ciò è reso comunque implicitamente nei commenti offerti dall'adulto nel suo terzo turno, che accetta o meno le proposte secondo il suo unico punto di vista. Si tratta inoltre di un adulto che agisce in prima persona sui colori, sebbene verbalizzi le azioni che compie in forma plurale ("*ne:ro, ne mettiamo due"* turno 48, "*che li mettiamo tutti: vicini",* turno 54), eseguendole sempre individualmente, definendo anche il posizionamento dei materiali sul tavolo, senza che i bambini possano toccarli. In tal modo costriuisce verbalmente la condivisione delle azioni che compie con i bambini, facendoli però "agire" solo nelle sue parole.

Nel corso di queste sequenze di scambi infine, viene modificata anche la caratterizzazione dei colori richiesti. Per due volte, al turno 42 e al turno 56, offrendo un feed-back alle proposte dei bambini l'insegnante definisce i colori nominati come colori che "fanno" paura e non più come i colori "della" paura. Viene introdotta così una nuova definizione dei colori che possono essere detti, rispetto ai quali però il punto di vista personale, strettamente legato alla possibilità che un colore faccia o meno paura (definizione che rimane comunque ambigua) non viene preso in reale considerazione.

I colori che fanno paura sono tutti scuri

Dopo aver accettato il grigio come colore della paura e aver indicato indirettamente che la sua inclusione rappresenta un'eccezione, l'insegnante sembra sentire la necessità di condividere ed esplicitare ai bambini la questione del chiaro e dello scuro quale criterio per stabilire i colori che fanno parte della categoria "della paura", che a suo parere, come si vedrà, sono tutti scuri. Probabilmente realizza tale mossa per evitare il rischio che possano essere inclusi colori chiari, che non sono coerenti con la sua idea e con il prodotto finale che ha in mente di ottenere. Per fare ciò pone ai bambini una domanda che dà origine a una sequenza delimitata, dal contenuto e dalle caratteristiche differenti dalle altre sequenze di questa fase, con la quale stabilisce "insieme" ai bambini che i colori della paura sono tutti scuri.

59.	Ins:	[ma secondo] voi, i colori che fanno paura, ascoltatemi bene è, sono chiari o sono scuri? ((sistemando i barattoli sul tavolo con i pennelli))
60.	Bb:	scu::ri:
61.	Ins:	[tutti scuri]
62.	Dor:	[°chiari°]
63.		(..) ((apre il secondo barattolo del grigio))
64.	Ins:	okey. allora, [grigio, e] grigio ((intanto apre il barattolino del grigio e lo pone sul tavolo))
65.	Isa:	[anche chia:ri]((sembra concludere con un breve accenno di risata))
66.	Ins:	poi ((girandosi verso il carrello dei colori)) (.) [qualcuno] ha detto-

La sequenza si apre con una domanda chiusa, alternativa o circoscritta, che l'insegnante pone a tutto il gruppo dei bambini: *"[ma secondo] voi, i colori che fanno paura, ascoltatemi bene è, sono chiari o sono scuri?".*

Con questa domanda l'insegnante sembra voler stabilire un criterio di scelta per la categorizzazione dei colori come colori che "fanno" paura (non più "della paura"), segnalandone una caratteristica precisa. Propone lei stessa il criterio della luminosità, offrendo due alternative tra cui scegliere: chiaro o scuro. Pur introducendo la domanda con un "secondo voi", che potrebbe sollecitare l'espressione di un punto di vista personale, chiude la scelta entro due opzioni, ed esplicitando la necessità di "ascoltare bene" segnala l'importanza della questione e l'opportunità di prestare attenzione anche alla risposta, per non sbagliare. Inizialmente i bambini rispondono alla domanda con l'alternativa che l'insegnante si aspetta e che ritiene corretta, "scuri", tant'è che l'insegnante offre loro un feed-back positivo ripetendola ed aggiungendo l'avverbio "tutti", a sottolineare che non ci sono eccezioni, sebbene ne abbia appena fatta una accettando il grigio chiaro. Mentre offre questo feed-back Dorotea, a bassa voce, propone come risposta il "chiari" (turno 62). Risposta che però viene ignorata dall'insegnante, che prosegue nella sua azione di apertura e sistemazione dei barattoli, chiudendo con il turno successivo la

questione del grigio (ponendo i barattoli sul tavolo, e dicendo "okey", espressione che segnala la chiusura della sequenza).

Mentre lo fa Isabella interviene a sua volta con una mossa di etero-riparazione[212], segnalando una parziale obiezione con quanto accettato e avvalorato dall'insegnante: "anche chiari". Non la contraddice totalmente, ma propone un'alternativa: i colori della paura possono essere scuri, ma non solo, possono essere "anche" chiari, del resto il grigio chiaro è appena stato incluso nella categoria.[213]

Tuttavia, anche questa risposta viene ignorata dall'insegnante, che non replica al turno e con il *"poi"* successivo (66) comunica che è arrivato il momento di passare oltre e continuare a dire i colori della paura. Così, gli interventi delle due bambine, più o meno volontariamente,[214] vengono implicitamente ratificati come non corretti, irrilevanti o non pertinenti e l'incisività dei contributi riparativi svuotata (Caronia, 1997b, p.191). L'insegnante mantiene il controllo sulla traiettoria del discorso e lo costruisce in modo pertinente al proprio punto di vista: i colori della paura (o che fanno paura) sono tutti scuri.

L'introduzione di un criterio di classificazione dei colori "che fanno paura" potrebbe essere considerata un aspetto interessante per la riflessività e il pensiero dei bambini, ma viene realizzata in modo unilaterale, cioè non come una vera ricerca, ma come sollecitazione di una precisa risposta. È inoltre introdotta in un momento in cui la decisione rispetto ai singoli colori non è ancora stata compiuta e richiederebbe ai bambini un processo di astrazione difficile per la loro età.

La riflessione sul chiaro e lo scuro e la connessione con l'emozione della paura o altre emozioni che un colore può suscitare, rappresenta indubbiamente una questione potenzialmente stimolante e vicina all'esperienza dei bambini. Tuttavia, le modalità con cui la sequenza viene realizzata non sviluppano tali potenzialità. Viene costruita come adeguata una sola risposta, in

[212] Con il termine "riparazione" (repair) si classifica in Analisi della Conversazione ogni contributo dei partecipanti che mette in questione quanto è stato detto in precedenza, dando inizio ad una sequenza di riparazione. In sistema delle riparazioni è una classe genreal di fenomeni che comprende le correzioni e altri interventi atti a riassettare l'accordo intersoggettivo. Un contributo riparatore, che puà essere realizzato da un disaccordo forte, da una debole manifestazione di accordo parziale, fino alla riformulazione, indica una problematizzazione delal versione fornita in precedenza.

[213] Il fatto che Isabella concluda l'intervento con una specie di breve risata può segnalare il fatto che la bambina sia consapevole di fare un intervento che non corrisponde alle aspettative dell'insegnante e si tuteli in tal modo da possibili sue reazioni negative, facendo in modo che la sua parziale obiezione possa essere interpretata come una battuta, uno scherzo, una provocazione.

[214] Non si può essere certi che l'insegnante abbia sentito il primo intervento, realizzato da Dorotea a bassa voce. Tuttavia il secondo, quello di Isabella, difficilmente sembra poter non essere stato udito dell'insegnante. Non si può tuttavia escludere che in situazione l'insegnante fosse così impegnata nel suo percorso, tanto da non averlo realmente percepito. Come evidenzia Caronia (1997b), ciò non modifica nei fatti l'esito della conversazione e ciò che attraverso di essa viene costruito.

contraddizione per altro con quanto fatto dall'insegnante (aver incluso il grigio che è chiaro), non vengono problematizzate le risposte dei bambini che propongono un altro punto di vista, vengono anzi ignorate e sostituite con la conferma del fatto che i colori che fanno paura sono tutti scuri. Ciò crea una situazione poco chiara rispetto al criterio chiaro/scuro quale mezzo per discriminare i colori, che si ripresenterà nel corso dell'interazione e, più in generale, rispetto alla possibilità di includere o meno alcuni colori, lasciando di fatto nelle mani dell'insegnante il potere di tale decisione, senza che venga sollecitata nei bambini un'argomentazione della propria proposta e la possibilità di includere un punto di vista personale, che può essere differente da quello di altri. La possibilità di esprimere prospettive divergenti viene così significativamente limitata.

Lo scambio appena analizzato rappresenta uno snodo particolarmente significativo per la comprensione dell'evento e delle modalità della sua costruzione.

Come l'insegnante stessa riconoscerà nel corso della revisione del video, l'obiettivo realizzato attraverso l'interazione in corso è in definitiva quello di far dire ai bambini i colori scuri perché secondo l'insegnante i colori "della paura", adatti a renderla attraverso una rappresentazione astratta, che costituisce il primo "lavoro" che sarà assegnato ai bambini, sono soprattutto i colori scuri. Il prodotto finale dell'evento dovrà essere, secondo il suo punto di vista, una rappresentazione astratta composta da colori scuri, per questo in alcuni casi i colori non saranno accettati come adeguati. L'insegnante, rivedendosi nel filmato, interpreta questo suo comportamento verbale come inadeguato, come un'anticipazione rispetto a quanto poteva accedere nel corso dell'interazione, ma giustifica il limite posto all'inclusione di qualsiasi colore proposto con il fatto che altrimenti *"sarebbe venuto un disegno come un altro"*, piuttosto che introdurre la possibilità per i bambini di offrire una giustificazione delle proprie scelte (Rev. turni 42-49; 129-134; 162-170).

In questo modo, ponendo come aspetto centrale della decisione di inclusione/esclusione il criterio chiaro/scuro, che comunque, come si vedrà anche in seguito, è utilizzato in modo a volte piuttosto arbitrario, costruisce e sollecita anche una modalità di pensiero peculiare nei bambini, che utilizzano i criteri posti dall'insegnante nello sviluppo delle proprie proposte, costruendosi un'idea rispetto ai criteri per i quali un pensiero possa essere considerato valido che hanno più a che fare con la veridicità e l'assolutezza di alcune posizioni piuttosto che con la relatività e la discutibilità delle proprie opinioni.

Il fucsia e il bianco

Al termine della sequenza sul chiaro-scuro, l'insegnante segnala con il "poi", la possibilità di proporre altri colori. Dorotea insiste con il fucsia.

66.	Ins:	poi ((girandosi verso il carrello dei colori)) (.) [qualcuno] ha detto-
67.	Dor:	[fucsia]
68.	Dor:	fucsia
69.	Ins:	no, fucsia, second- secondo voi bimbi il fucsia può essere un colore che fa, pau:ra?
70.	B/i:	no:
71.	Ins:	neanche secondo me, anche perché non è molto scuro il fucsia. provate a pensare a un altro colore che fa//

L'insegnante risponde alla proposta valutandola immediatamente ed esplicitamente come sbagliata: *"no"* (turno 69).

Da avvio poi a una sequenza di etero-riparazione nella quale coinvolge gli altri bambini. Rivolge infatti a loro una suggestiva domanda-contrario: "*fucsia, second- secondo voi bimbi il fucsia può essere un colore che fa, pau:ra?*" (turno 69), alla quale lei stessa ha appena risposto, nel feed-back offerto a Dorotea e con la quale utilizza l'appoggio degli altri bambini, che non possono che rispondere di no, condividendo retoricamente con loro la responsabilità della limitazione appena posta, attenuando così il suo potere decisionale. Nel turno successivo riprende la sua posizione, esplicitandola come punto di vista: *"neanche secondo me"*, del quale fornisce una motivazione *"anche perché non è molto scuro il fucsia"*, che riprende il criterio di discriminazione appena proposto (la luminosità).

Inoltre l'insegnante in questa sequenza, come aveva fatto anche precedentemente sempre rispondendo alla proposta del fucsia di Dorotea, formalmente utilizza espressioni che sottendono un punto di vista personale: chiede ai bambini se secondo loro il fucsia può essere un colore che fa paura ed esprime la sua posizione come parere personale (neanche secondo me). Tuttavia, la modalità di strutturazione del discorso e la relazione asimmetrica entro cui questo inevitabilmente si sviluppa, trasforma queste espressioni in punti di vista solo apparenti. Ciò che l'insegnante sta costruendo è l'adesione al suo punto di vista personale, che vale come quello corretto. La forza con cui l'insegnante conduce alla propria prospettiva gli interventi dei bambini, riconosciuta anche da lei stessa nella revisione del filmato, è segnalata anche dalla modalità con cui propone e utilizza a suo piacimento il criterio del chiaro/scuro: a giustificazione dell'esclusione del fucsia sottolinea che è un colore "non molto scuro", segnalando che dunque un po' scuro lo è, mentre in precedenza il grigio chiaro era stato definito come colore che "è vero, fa parte dei colori che fanno paura", sebbene fosse ritenuto chiaro. Rispetto alla

prospettiva in cui si trovano i bambini inizia a diventare complesso e piuttosto confuso capire ciò che l'insegnante sta chiedendo e si aspetta da loro.

Qui, come in precedenza quando Dorotea aveva proposto la prima volta il fucsia, l'insegnante non chiede alla bambina di argomentare e giustificare la sua proposta, aiutandola eventualmente a riconoscere che il fucsia, come sospetta l'insegnante, è un colore che le piace più che un colore che le suscita paura. L'insegnante rimane dell'idea che la bambina abbia proposto un colore senza "pensare" alla richiesta dell'adulto, ma piuttosto che sostenere la bambina nel comprendere quanto richiesto, esclude la sua proposta, esplicitando poi qual è la sua idea poco dopo, quando la stessa bambina propone come colore il bianco.

72.	Dor:	il bia:nco
73.	Ins:	//che fa paura- Dorotea tu non ci sei però è, non stai pensando bene, secondo me tu sei altrove con la testolina. usa la testa
74.	Fed:	il bianco [è un colore, è un col-] è un colore chiaro
75.	Ins:	[il bianco è un colore che fa paura?] ((guardando Fed))
76.	Isa:	ecco ho fatto il bianco ((alzando e mostrando il foglio bianco, i bambini e l'insegnante la guardano))
77.	Ins:	abbiamo detto che sono soprattutto colori scuri.

A questo punto l'insegnante esprime esplicitamente una valutazione che mette in discussione il comportamento generale della bambina. Non offre un feed-back rispetto al colore proposto, ma esprime una valutazione negativa nei confronti dell'azione richiesta: "pensare", con la quale non solo ratifica come non appropriato l'intervento della bambina, ma valuta negativamente la sua prestazione, accusandola di non "pensare bene" e di "essere altrove con la testolina". Manifesta esplicitamente un dissenso che aveva in mente anche precedentemente, cioè che la bambina stia dicendo colori a caso, senza riflettere su quanto chiesto dall'insegnante. Non chiedendole di argomentare la sua proposta costruisce però una situazione in cui il pensare bene e l'usare la testa coincidono con il pensare ciò che l'insegnante ritiene corretto.

In risposta alla proposta della bambina, un suo compagno, Federico, interviene sottolineando che il bianco è un colore chiaro, utilizza dunque il criterio proposto dall'insegnante per fare un'obiezione nei confronti del turno di Dorotea. Il suo contributo viene riformulato e rafforzato dall'insegnante poco dopo, (*"abbiamo detto che sono soprattutto colori scuri"* (turno 77)), a seguito di una domanda suggestiva che viene posta al gruppo sull'adeguatezza del colore proposto da Dorotea (*"il bianco è un colore che fa paura?",* turno 75), con la quale, come fatto in precedenza, l'insegnante costruisce l'errore della proposta condividendolo con i compagni, rinforzando così la sua posizione ed attenuando l'arbitrarietà della sua valutazione, piuttosto che stimolare la partecipazione, l'espressione dei punti di vista e la loro discussione.

Utilizza nuovamente il criterio della luminosità per avvallare la sua posizione, usando in questo caso una forma relativizzata, che contraddice la prima versione condivisa. I colori che fanno paura vengono definiti ora come "soprattutto" scuri, iniziando a contemplare dunque la possibilità di eccezioni, diversamente da quanto fatto precedentemente, quando erano stati definiti "tutti" scuri.

L'insegnante non sollecita nemmeno in questo caso l'argomentazione della scelta e chiude velocemente la sequenza riparativa, sollecitando poi un'altra bambina ad intervenire. La possibilità che il bianco possa per qualche ragione richiamare in Dorotea qualche emozione o esperienza legata alla paura non viene indagata né sollecitata ad emergere, né, in caso contrario, viene data la possibilità alla bambina di riconoscere la casualità della proposta fatta.

Il marrone e il blu

L'intervento dell'insegnante sembra però efficace nel far sì che Dorotea proponga un colore che può essere accettato. Dopo una breve sequenza in cui l'insegnante cerca di sollecitare la partecipazione di un'altra bambina, Angela, che però non risponde alla domanda che le viene posta dall'adulto (cfr. turni 77-79), e della proposta di Isabella del marrone, che viene ratificato immediatamente come adeguato dall'insegnante (cfr. turni 80-81), Dorotea interviene nominando il blu scuro, facendo passare il marrone in secondo piano.[215]

Dal punto di vista dell'insegnante gli interventi di riparazione precedenti sono stati dunque efficaci perché la bambina proponesse un colore ritenuto idoneo. Dorotea, infatti, con il suo intervento non solo nomina un colore considerato scuro, ma lo fa specificando tale caratteristica, precedentemente indicata come necessaria per poter accettare una proposta. L'insegnante ripete l'intervento, ratificandolo come corretto e commenta *"adesso sì che l'hai usata la testolina Dorotea" (83)*. Usare la testa, pensare bene, coincide qui in modo evidente con l'aderire al punto di vista dell'insegnante, col nominare un colore che possa essere compatibile con l'idea che questa ha di colori della paura, piuttosto che saper motivare e argomentare la propria scelta. Questo secondo aspetto, tuttavia, sembra essere introdotto nella conversazione poco dopo, quando, realizzando un tipo di mossa nuova per l'evento in corso, l'insegnante sollecita Dorotea ad esplicitare cosa le fa venire in mente tale colore, stimolandola a giustificare la sua proposta: *"il blu scuro che sarebbe- il blu scuro Dorotea? cosa può venirti in mente con il blu scuro? guarda, ne abbiamo due"* (turno 83). In questo modo le chiede di rendere esplicito il

[215] Il marrone verrà nominato nuovamente dalla bambina più avanti (84), ma l'insegnate chiuderà velocemente la sequenza così riaperta ripetendo nuovamente il colore e posizionando il pennello nel barattolo già posto sul tavolo, per poi tornare a prendere in considerazione il blu scuro.

tipo di ragionamento (il pensare bene) necessario perché il colore possa essere ritenuto adeguato. Introduce dunque formalmente il punto di vista personale, purché argomentato, come criterio per poter accettare una proposta. La bambina non risponde alla sollecitazione dell'insegnante, ma è Giole a farlo al suo posto, indicando che il blu scuro può far venire in mente *"il mare" (86)*. La risposta viene seguita da una sequenza di riparazione in cui, attraverso passaggi successivi, l'insegnante porta i bambini a rispondere a quella che era stata formulata come domanda aperta con una risposta precisa, che lei evidentemente aveva già in mente e che l'ha portata ad accettare il colore:

87.	Ins:	i:l ma:re, quello bello profondo, l'oceano. ((aprendo i barattolini)) oppure? il blu? il blu scuro cosa fa venire in mente? la? ((guardando Dorotea))
88.	Fed:	°la terra°
89.	Ins:	più che la terra cosa fa venire in mente? la? no? ((mettendo un pennello nel barattolo e poi sollevandolo e facendo colare il colore))
90.	Mis:	il cielo
91.	Ins:	il cielo quando? di giorno [o di notte]? ((girandosi verso Missi)
92.	Isa:	[di notte]
93.	Mis:	di notte
94.	Ins:	il cielo di notte. guardate [che bel blu notte che c'è] ((facendo colare il colore dal pennello al barattolino))

L'insegnante ratifica come parzialmente corretta la proposta del mare, accettandola attraverso la sua ripetizione, ma specificando il tipo di mare cui il blu scuro può far pensare in connessione con il tema della paura: *"i:l ma:re, quello bello profondo, l'oceano."* (turno 87). Accoglie dunque la proposta, ma senza giustificare la motivazione della sua mossa, specifica che si deve trattare del mare profondo, dell'oceano. Chiede successivamente altre alternative, utilizzando delle domande sospese: *"oppure? il blu? il blu scuro cosa fa venire in mente? la?"* (turno 87). Indica in tal modo che la prima risposta offerta non è sufficiente e che esiste una risposta che lei ha già in mente e che i bambini devono indovinare. Similmente a quanto accaduto nella sequenza di ricostruzione del ricordo la partecipazione dei bambini consiste ora nell'indovinare come proseguire la frase proposta dall'insegnante, nell'indovinare quello che lei ha in mente piuttosto che esprimere il proprio punto di vista rispetto a ciò che il blu scuro può richiamare alla mente. La costruzione dei turni successivi prosegue nella stessa direzione, attraverso la realizzazione di domande successive e la progressiva offerta di indizi e aiuti da parte dell'insegnante, finchè non verrà ottenuta la risposta "corretta". Dopo la proposta di Federico, la terra, che non viene accettata dall'insegnante, quest'ultima, al turno 40, con un'imbeccata suggerisce la prima sillaba della risposta "*più che la terra cosa fa venire in mente? la? no?"*, al turno 42, dopo la proposta di Missi: *" il cielo"*, chiede una specificazione *"quando?"* offrendo due alternative *"di giorno o di notte?"*. Due bambine forniscono la risposta attesa: *"di notte"*, avviando alla fine la mossa di riparazione, che termina nel turno successivo in cui l'insegnante ripete con enfasi la risposta

segnalando la sua adeguatezza: *"il cielo di notte."* (45). Il turno dell'insegnante si conclude con l'invito ai bambini a guardare il blu presente nel carrello, ulteriore conferma che il colore può essere considerato corretto (come accaduto per il grigio). Ottenuta tale risposta, che è evidentemente quella che l'insegnante aveva in mente accettando il colore, si può andare oltre, senza indagare altre possibilità che possono esprimere l'originale prospettiva dei bambini.

A questo punto inizia una sequenza (cfr. turni 95-122) in cui si intrecciano alcuni scambi volti a controllare il comportamento di Dorotea che reclama il blu, dichiarando di voler fare il blu notte, cercando di prendere il barattolino con il pennello e altri scambi su un altro tipo di blu, definito "più blu, più acceso" trovato dall'insegnante nel carrello, che viene incluso tra i colori da posizionare sul tavolo con il consenso costruito retoricamente con i bambini, nonostante l'obiezione in forma attenuata di Federico, che con una mossa di etero-riparazione mette in dubbio l'inclusione: *"in teoria sarebbe solo il blu scuro è"* (turno 107), senza che questa venga presa in considerazione.

In riferimento alla più lunga sequenza che riguarda il blu, rispetto al controllo del comportamento dei bambini si può sottolineare come l'insegnante non solo mantenga il controllo della conversazione a livello di partecipazione e di contributo, ma anche a livello di azione. È sempre e solo lei che ha il contatto diretto con i colori e quando i bambini, come in questo caso Dorotea, si avvicinano ad essi, ordina di aspettare perché *"adesso stiamo ancora scegliendo i colori che fanno paura"* (turno 100), mentre al colore si potrà accedere solo successivamente. Nell'ultima parte della sequenza relativa al blu più acceso, inoltre, l'insegnante chiede come sarebbe possibile ottenerne uno "meno blu", accettando con una valutazione positiva la proposta di Isabella che indica l'aggiunta del nero. L'insegnante introduce così un tema nuovo, che emergerà anche successivamente, rispetto alle modalità per ottenere gradazioni di colori e colori diversi. Tema che dal punto di vista didattico può essere considerato interessante per i bambini di questa età ai quali però, in questa situazione specifica, non viene data la possibilità di fare e sperimentare direttamente le modifiche dei colori, ma solo di guardare ciò che viene prodotto dall'insegnante (*"questo, guardate come viene è"* – 113).[216]

Ne ho altri lì di colori, che non avete ancora detto: rosso, verde, azzurro e viola

Dopo aver concluso la sequenza relativa al blu scuro l'insegnante prosegue lo sviluppo del compito e sollecita i bambini a pensare ad altri colori, giustificando la richiesta con il fatto che ci sono altri colori nel carrello: *"[[…]] poi? provate a pensare altri colori, perché io ne ho altri lì,*

[216] Le sequenze relative alla sperimentazione dei colori non saranno però incluse come oggetto specifico di analisi.

colori, è::, provate a pensare//" (122). Con questa mossa, se inizialmente sollecita nei bambini la riflessione rispetto ad altre possibili proposte, immediatamente, nel giustificare la richiesta, trasforma tale elicitazione in una domanda chiusa, cui i bambini devono dare una risposta che l'insegnante già conosce. Similmente a quanto accaduto nella sequenza sulla ricostruzione del ricordo e sull'argomentazione del blu scuro l'insegnante costruisce l'interazione in modo tale che rispondere alla domanda dell'adulto coincida con il rispondere ad un indovinello.

Federico propone (nuovamente) il rosso, come aveva fatto più volte in precedenza, senza che tale proposta fosse mai stata presa in considerazione dall'insegnante e ratificata esplicitamente come oggetto di valutazione. Questa volta l'insegnante realizza nel suo terzo turno un commento alla proposta del bambino, dando origine a una lunga sequenza in cui, dopo una prima serie di scambi riparativi per giungere a un accordo sull'accettazione del colore, se ne susseguono altri cinque ad essi collegati, sulla sperimentazione dei colori e le loro caratteristiche, che non verranno però analizzati in profondità in questa sede.

Prendiamo dunque in considerazione la prima sequenza di scambi:

	Ins:	[[…]]] poi? provate a pensare altri colori, perché io ne ho altri lì, colori, è::, provate a pensare// ((va verso lo scaffale dei colori per sistemare la bottiglia del blu))
123	Fed:	rosso!
124	Ins:	il ro:sso? siete sicuri, il rosso, è un colore che fa paura?
125	Fed:	no-no-no
126	Isa:	no::!
127	Ins:	no, va bene ((torna nella sua posizione, vicino al carrello dei colori))
128	Isa:	il rosso è San Valentino, evvi:va:, tutto cuo:ri
129	Gio:	no, il rosso è i cuori, quindi…
130	Ins:	il rosso può essere rosso? amore, rosso San Valentino, rosso cuore, //
131	Gio:	((alzando la mano)) [diavolo!]
132	Ins:	oppure può essere, ((facendo segno verso Giovanni)) anche il diavolo. quindi è un colore che può fare anche paura,(.) lo mettiamo?
133	Isa:	io c'ho il grigio
134	Mis:	verde
135	Ins:	verde ce l'abbiamo, però aspetta un attimo, rimaniamo sul rosso. lo mettia:mo il rosso?
136	B/i:	sì::
137	Ins:	okey, ieri gli [altri bambini//] ((cerca nel carrello dei colori))
138	Fed:	[il giallo,] il sole
139	Ins:	no bè, adesso, non esageriamo. ((girandosi verso Federico)) allora, il rosso, gli altri bambini ieri non l'avevano detto, perché secondo loro il rosso non era un colore che faceva paura, perché era un colore, piuttosto chiaro ((nel frattempo cerca nel carrello il colore rosso, poi prende il barattolo e contemporaneamente all'ultima parte dell'intervento mostra il colore ai bambini))
140	Isa:	ma come- ma come quel libro della ra:bbia…
141	Ins:	è vero. adesso stiamo parlando però, non della rabbia ma della paura.

Dopo la proposta di Federico: il rosso, l'insegnante replica nel suo terzo turno con quella che sembra essere un'etero-inizio di correzione[217]. Accoglie la proposta, ma la formula in modo

[217] Con "etero-inizio di correzione" in Analisi della conversazione si classificano i contributi che invitano il parlante iniziale a ripensare la versione appena prodotta. Le forma di etero-correzione, piuttosto rare nella conversazione ordinaria tra adulti, sono invece molto frequenti nelle interazioni didattiche o educative. (Caronia, 1997b, p.197)

interrogativo "il ro:sso?" (turno 124). L'enfasi sulla sillaba iniziale e l'allungamento vocalico segnalano la problematicità della risposta (Caronia, 1997b, p.198). A questo punto l'insegnante prosegue e si rivolge al gruppo, come fatto anche nelle sequenze precedenti, con una domanda con la quale chiede ai bambini conferma della proposta fatta da Federico: *"siete sicuri, il rosso, è un colore che fa paura?"* (124). La ripetizione enfatizzata in forma interrogativa di una risposta e la richiesta di una sua conferma equivale a metterla in dubbio, a realizzare una domanda retorica con cui si segnala la sua inesattezza. Federico assegna tale significato al turno dell'insegnante, come è evidenziato dalla sua reazione immediata. Il bambino infatti subito si auto corregge: *"no-no-no"* e anche Isabella risponde negativamente. L'interpretazione della domanda da parte dei bambini non è arbitraria, poiché discende dalla selezione di una delle funzioni pragmatiche di questo tipo di turno, si tratta infatti di un tipo di formula che in genere viene utilizzata nel caso venga fornita una risposta ritenuta non corretta e in tal modo era stata utilizzata in precedenza nei confronti di Dorotea, quando aveva proposto il fucsia e il bianco. Di fronte all'auto-correzione di Federico però l'insegnante mette in atto un nuovo turno di riparazione, segnalando l'errore di interpretazione ed esplicitando che la risposta va bene, fornendo così anche una valutazione positiva della proposta iniziale (turno 127). A questo punto interviene Isabella offrendo un contributo aggiuntivo: *"il rosso è San Valentino, evvi:va:, tutto cuo:ri"* (turno 128), con il quale giustifica la sua precedente risposta negativa alla domanda dell'insegnante rispetto alla possibilità che il rosso possa essere un colore della paura. Constatando che il rosso richiama alla mente San Valentino e i cuori, tema che evidentemente rimanda a un sentimento interpretato come incompatibile con quello della paura, segnala il suo punto di vista utilizzando una modalità proposta in precedenza dall'insegnante (nel caso del blu scuro): dire cosa fa venire in mente un colore, per giustificare una proposta. La stessa cosa fa Giovanni, esplicitando che "*il rosso è i cuori, quindi…*" (turno 129), quindi non può essere un colore che fa paura. I bambini in questo caso sembrano sostenere le loro proposte e i loro contributi attraverso le modalità precedentemente utilizzate o sollecitate dall'insegnante, indicando in tal modo un'attenzione alle modalità d'uso degli interventi verbali dell'adulto, adottandole essi stessi.

A questo punto l'insegnante prosegue la sequenza di riparazione riprendendo gli interventi dei due bambini e ratificandoli come corretti, riformulandoli nell'indicazione che il rosso può essere rosso amore. Tuttavia, utilizzando il verbo potere, *"il rosso può essere",* implicitamente comunica che è possibile un'alternativa (turni 130-132). Così Giovanni approfitta di una pausa intraturno per alzare la mano e, ottenuto un segnale dall'insegnante, offrire un'alternativa: *"diavolo!"* (turno 131). L'insegnante, terminando la sequenza riparativa, conclude la domanda cui aveva

dato avvio: *"oppure?"* e autorisponde utilizzando la proposta di Giovanni, deducendo così che il rosso *"è un colore che può fare anche paura"* (132).

Dal punto di vista discorsivo tale sequenza presenta una costruzione leggermente diversa dalle altre. L'insegnante apre l'interazione alla possibilità di includere punti di vista differenti. Il rosso, che lei stessa inizialmente non avrebbe incluso (come esplicitato anche durante la revisione del video), può rimandare a sentimenti positivi perché fa pensare a San Valentino, ai cuori, all'amore, ma anche a emozioni come la paura, poiché può evocare la figura del diavolo. Contrariamente a quanto accaduto per il fucsia, accoglie la proposta e invita i bambini a pensare a delle alternative, seppure tutto ciò si realizzi entro scambi piuttosto brevi, in cui i bambini non hanno comunque molto spazio per esprimersi ed argomentare le loro posizioni. Le proposte fatte, sia relativamente a San Valentino che al diavolo non vengono approfondite, ma accolte come adeguate in modo scontato, senza problematizzazioni. La riflessione attorno a ciò che un colore può richiamare alla mente, come già ricordato, non è però nuova. Era già stata utilizzata precedentemente nel caso del blu scuro ed è qui riproposta da Isabella e accolta dall'insegnante che, contrariamente a quanto avvenuto in precedenza accetta le proposte dei bambini senza costruire interazioni che li portino a nominare elementi che ha in mente lei (come accaduto invece per il blu notte precedentemente). Interessante a questo proposito è evidenziare che comunque l'interazione sulla questione termina quando l'insegnante raggiunge il suo obiettivo, in questo caso poter includere il rosso, senza che vi sia apertura ad altre possibilità, mentre precedentemente nel caso del blu, l'interazione è terminata quando i bambini hanno nominato l'elemento che aveva in mente l'insegnante, che li ha dunque invitati, seppure con una modalità direttiva, a pensare ad alternative plausibili. L'apertura, seppur parziale, al punto di vista dei bambini, si realizza anche nella parte finale del turno in cui l'insegnante, utilizzando il contributo di Giovanni, stabilisce che il rosso *"quindi <u>è</u> un colore che può fare anche paura"* (turno 132) e si rivolge poi ai bambini con una domanda aperta: *"lo mettiamo?"*, con la quale sembra coinvolgerli in una decisione che, almeno apparentemente, sembra voler essere democratica e che si risolve semplicemente con un sì successivo dei bambini (che comunque evidentemente non possono contraddire quanto appena dimostrato dall'insegnante), cui l'insegnante risponde con un "okey" e un soliloquio con il quale sembra voler portare a terminare la questione.

Esplicita così che i compagni che avevano fatto l'attività precedentemente non avevano incluso tale colore perché, utilizzando come criterio il chiaro e lo scuro, lo avevano ritenuto un colore piuttosto chiaro. Introduce un aspetto potenzialmente interessante, il fatto cioè che la scelta di inclusione di un colore tra quelli che fanno paura possa dipendere da criteri differenti,

interpretati diversamente, e non sia dunque assoluta, ma non approfondisce e non mette in discussione tali criteri e posizioni. Così come non apre la possibilità di confronto sull'intervento proposto da Isabella subito dopo, che sembra proporre un'obiezione, *"ma come- come quel libro della ra:bbia…"* (140)[218]. L'insegnante ratifica come parzialmente corretto l'intervento "*è vero […] però*", poiché il libro raffigura la rabbia con il colore rosso, ma l'oggetto del discorso non è la rabbia, bensì la paura: *"è vero. adesso stiamo parlando però, non della rabbia ma della paura."* (turno 141). Anche in questo caso, un argomento potenzialmente molto interessante, non viene sviluppato, e l'insegnante prosegue nella sua direzione, verso un nuovo obiettivo. Si può evidenziare come l'adulto sia impegnato in un'interazione piuttosto complessa, in cui i bambini pongono diverse questioni, interessanti dal punto di vista educativo-didattico, ma che non vengono approfondite per la necessità di raggiungere l'obiettivo che l'insegnante ha in mente, dove non c'è spazio e tempo per prendere altre strade. Se da un lato il ruolo direttivo dell'adulto è indispensabile per la realizzazione di un'interazione che abbia un filo logico e non si dipani in mille strade senza significato, dall'altro ciò limita inevitabilmente le possibilità di espressione, confronto, discussione tra bambini e insegnante e tra bambini.

Nella sequenza di scambi appena discussa si trovano ad esempio gli interventi di due bambini che propongono altri due colori. Al turno 134 Missi propone il verde, l'insegnante ratifica la risposta come corretta, utilizzando in questo caso il criterio della presenza nel carrello, poi le chiede di aspettare per finire il discorso sul rosso. Ciò appare funzionale a uno sviluppo coerente dell'interazione, in cui si prende in considerazione un argomento e lo si approfondisce, prima di passare oltre. Il verde sarà ripreso dall'insegnante subito dopo la fine della sequenza attorno al rosso e ratificato come corretto dopo aver chiesto la specificazione della sua luminosità: chiaro o scuro, cui prontamente la bambina risponde scuro (cfr. 206-214). Tuttavia in altri casi, alcuni interventi, come quello di Isabella sulla rabbia, di Giovanni sul diavolo, oppure quello di Federico che propone il giallo, ottenendo una risposta veloce che classifica la proposta come "esagerazione", non vendendo realmente presi in considerazione, argomentati e discussi limitano il senso dell'interazione dal punto di vista educativo e didattico.

Rispetto all'evoluzione successiva dell'evento discorsivo è interessante sottolineare che le sequenze di scambi che seguono la decisione di inclusione del rosso sono realizzate attorno al tema generale dei colori e delle loro caratteristiche e proprietà a partire dalla necessità introdotta arbitrariamente dall'insegnante, di rendere il rosso scelto "un po' pauroso" con

[218] Si tratta di un libro che parla appunto della rabbia che viene spesso letto ai bambini in classe e che la raffigura come un personaggio sfumato di colore rosso.

l'aggiunta del nero (colore attorno al quale si svilupperanno alcuni scambi sulle sue caratteristiche di "imbattibilità), a indicare che l'inclusione di tale colore è per l'insegnante comunque un po' "problematica".

Terminata la sequenza sul rosso e la successiva sul verde, che porta all'inclusione del verde scuro, l'insegnante torna ancora a sollecitare i bambini alla nominazione dei colori e lo fa indicando nuovamente che ci sono nel carrello altri colori che non sono stati ancora detti, uno in particolare, considerato importante. Costruisce così un'altra volta l'interazione nella forma dell'indovinello, in cui i bambini devono dire il colore che si aspetta l'insegnante, piuttosto che quello che hanno pensato. La sollecitazione a proseguire non è attivata per offrire la possibilità ai bambini di proporre altri colori, quanto per far sì che tutti i colori posti nel carrello, utilizzati in precedenza dai compagni, vengano nominati per poter essere utilizzati. L'insegnante, di fronte all'iniziale silenzio dei bambini, per supportarli nel trovare la risposta corretta, fornisce loro un indizio: *"pensate ai colori scuri"* (216), ricapitolando i colori già nominati: verde scuro, marrone, blu scuro, grigio, nero e rosso[219], sollecitando la prosecuzione: "poi?". In questo caso invita esplicitamente i bambini a pensare non tanto ai colori della paura, ma a quelli scuri, caratteristica con cui sono stati definiti, anche se in modo ambiguo e poco condiviso, i "colori paurosi".

A partire da tale sollecitazione si sviluppano due sequenze di scambi consecutive intorno a due colori: azzurro e viola.

Missi propone infatti subito l'azzurro.

219.	Mis:	°azzurro°
220.	Ins:	a:zzurro bimbi, ma azzurro? è un colore che fa paura Missi?
221.	Mis:	no:::
222.	Ins:	è un colore scuro?
223.	Mis:	no:::
224.	Ins:	o chiaro? è [piuttosto]-
225.	Mis:	[°chiaro°]
226.	Ins:	ecco. prova a pensare al cielo. abbiamo detto che c'è blu notte, perché è un colore? scu:ro
227.	Fed:	il giallo!
228.	Ins:	il- l'azzurro fa venire in mente la notte? fa venire in mente la paura?
229.	Mis:	((fa no col capo))
230.	Ins:	è? sei sicura? perché allora hai detto l'azzurro?
231.	B/o:	( )
232.	Ins:	perché hai detto azzurro Missi? cosa ti è venuto in mente di una cosa che ti fa paura di azzurro? magari c'è qualcosa di azzurro che a te fa paura
233.	Fed:	cosa?
234.	Ins:	è? Missi
235.	Isa:	un mo:stro a tre teste
236.	Ins:	Missi? c'è qualcosa che fa paura a te, di azzurro?
237.	Mis:	((fa no con il capo))
238.	Ins:	no, ti sei sbagliata
239.	Isa:	la (spatola)

[219] Interessante notare che il rosso viene lasciato per ultimo ed è seguito dal "va bene", come a sottolineare il fatto che è stato incluso come colore in più.

Come si può osservare, la proposta dell'azzurro da parte di Missi viene disconfermata dall'insegnante, senza che alla bambina si offerto un autentico spazio per argomentare la sua idea. L'insegnante non accetta la sua proposta, realizzando una domanda rivolta sia al gruppo che alla bambina, con la quale, similmente a quanto accaduto per il fucsia, il bianco e il rosso, segnala la problematicità della proposta e la sua non adeguatezza *"a:zzurro bimbi, ma azzurro? è un colore che fa paura Missi?"* (turno 220). L'insegnante sembra in tal modo ancora una volta cercare la collaborazione e la condivisione con i bambini e con l'autrice della proposta, per costruire l'inappropriatezza della risposta, attenuando l'imposizione del suo punto di vista. Subito Missi interpreta la domanda come feed-back negativo e risponde con un no chiaro e prolungato, lo stesso fa alla domanda successiva, con la quale l'insegnante mette in evidenza l'errore della bambina giustificando la non appropriatezza del colore, utilizzando il criterio del chiaro/scuro che aveva utilizzato per aiutare i bambini a indovinare il colore mancante (Ins:*"è un colore scuro?", Mis:* "no:::" 222-223). Il tono di domande e risposte segnala il loro dover essere interpretate come ovvie e retoriche. La sequenza continua nella stessa direzione. Il colore viene classificato dall'insegnante, che chiede la collaborazione della bambina, come chiaro, "piuttosto chiaro" (turni 222-225). Cosa che in linea di massima lo escluderebbe dai colori della paura, anche se in effetti in precedenza erano state ammesse eccezioni. A questo punto l'insegnante avvalora la sua valutazione proponendo alla bambina di pensare al cielo, spiegando come il blu notte possa essere incluso perché scuro, mentre l'azzurro non può far venire in mente la notte, né la paura. Lo fa utilizzando delle domande cui è in realtà lei stessa a rispondere (turno 226) o che sono costruite in modo da suggerire una risposta negativa (turno 228). L'insegnante utilizza dunque come criteri per avvalorare la sua "valutazione" sia la luminosità del colore che la possibilità che possa far venire in mente qualcosa di connesso con la paura, sebbene questa seconda possibilità venga nei fatti ristretta entro il solo suo punto di vista. Infatti l'insegnante subito realizza una serie di domande (230, 232, 234, 236), sempre più incalzanti, attraverso le quali chiede alla bambina cosa l'azzurro le fa venire in mente, indicando così come plausibile la possibilità che ci possa essere qualcosa di azzurro che può farle davvero paura, come era stato possibile con il rosso. Tuttavia le domande precedenti e l'incalzare di queste, all'interno di una relazione asimmetrica come quella tra insegnante e bambini e di una interazione finora costruita con modalità piuttosto direttive, non può lasciare nei fatti opportunità reali perché la bambina possa esprimersi liberamente, anche nel caso in cui davvero l'azzurro evocasse in lei emozioni di paura. La segnalazione che la risposta attesa dalla bambina debba essere in linea con quanto

proposto dall'insegnante, e cioè che l'azzurro non possa far venire in mente nulla di connesso con la paura, è data anche dal fatto che l'insegnante ignora l'intervento di un'altra bambina, Isabella, che propone *"un mostro a tre teste"* (turno 235). Invece di riprendere l'intervento, che in effetti difficilmente avrebbe potuto essere messo in discussione, l'insegnante sottolinea che deve essere Missi a rispondere, chiamandola per nome *("Missi? c'è qualcosa che fa paura a te, di azzurro?",* turno 236). Tale regola però non era stata rispettata in precedenza, ad esempio nel caso del blu scuro proposto da Dorotea, a seguito del quale gli elementi "paurosi" che il colore poteva richiamare alla mente erano stati nominati da altri bambini e comunque ratificati come adeguati. In questo caso invece l'insegnante non accoglie tale possibilità offrendo a Missi un'interpretazione della risposta come uno "sbaglio" e procedendo oltre (*"no, ti sei sbagliata"*, turno 238). Interessante è evidenziare che tale interpretazione è differente da quella proposta nel caso di altri errori, come quelli di Dorotea, che erano stati invece interpretati dall'insegnante come derivanti da comportamenti non appropriati, dal fatto cioè che la bambina non avesse pensato bene, non avesse usato la testolina.

Durante la revisione del video emergerà che secondo l'insegnante tutte queste risposte sono state date perché "non pensate", tuttavia di fronte a diversi soggetti, con caratteristiche differenti, l'insegnante modifica il suo comportamento adattandolo a chi si trova di fronte.

Conclusa la sequenza sull'azzurro l'insegnante torna a sollecitare i bambini riproponendo l'indovinello: *"c'è un altro colore che è qua, ma non ve lo dico"* (turno 240). L'interazione si trasforma definitivamente in un gioco divertente in cui l'adulto non dice qualcosa che sa e i bambini devono indovinarlo (turni 240-287). Poco dopo Isabella propone il viola, che viene accolto positivamente dall'insegnante, che esplicita il dubbio che sia stato visto nel carrello dalla bambina, che infatti conferma tale versione. Il non aver rispettato la regola del gioco viene accolto con leggerezza e divertimento da parte dell'insegnante che chiede allora a tutti i bambini cosa fa venire loro in mente questo colore, dando inizio ad una sequenza in cui progressivamente, attraverso una serie di valutazioni, riformulazioni, riparazioni e indicazioni l'insegnante porta i bambini a dire ciò che il viola evoca nella sua mente, facendo sì che possa essere in tal modo considerato un colore della paura. Si tratta di una modalità di strutturare l'interazione che è già stata evidenziata in riferimento alla ricostruzione del ricordo e al blu scuro e che è tipica dei tradizionali contesti scolastici, caratterizzati dalla sequenza a tripletta, quando la risposta dell'alunno non soddisfa le aspettative dell'insegnate e questa mette in campo una serie di strategie con cui progressivamente costruisce "insieme" ai bambini la risposta "corretta".

253.	Ins:	((ride)) il viola cosa vi fa venire in mente bimbi?
254.	Mis:	il ( )
255.	Ins:	il?
256.	Mis:	((si muove sulla sedia))
257.	Fed:	°il panorama, ha detto°
258.	Ins:	cosa vi fa venire in mente di pauroso?
259.	Fed:	[UN MOSTRO]
260.	Isa:	[IL BUIO]
261.	Ins:	un mostro, il buio, oppure?
262.	Gio:	io non ho paura del viola
263.	Isa:	il lilla!
264.	Gio:	io non [ho paura di niente]
265.	Ins:	[no, il lilla è un viola] chiaro
266.	Fed:	((rivolto a Gio)) sì, dei mostri sì è:::
267.	Ins:	e poi cosa vi fa venire in mente il viola? nient'altro? il viola è
268.		(..)
269.	Ins:	nessuno? a me fa sempre venire in mente una cosa il viola
270.	Fed:	Banula [( )]
271.	Isa:	[ci metti un po' di nero?] ci metti un po' di nero?
272.	Ins:	sì, qua c'è un altro marrone se volete. vuoi mettere un po' di nero qua nel viola?
273.	Isa:	sì-sì
274.	Ins:	non vi fa venire in mente nient'altro il viola?
275.	Isa:	no::: ((scuotendo il capo))
276.	Ins:	chi è che si vestiva sempre di viola? chi si veste? (.)//
277.	Fed:	Kesha
278.	Ins:	//nelle storie
279.	Gio:	io mi vesto da ( ) ((l'insegnante nel frattempo ride per la risposta di Fed)
280.	Ins:	ma no:, ma io dico anche nelle storie
281.	Gio:	le streghe
282.	Ins:	bra:vo, le streghe spesso, si vestono di viola. infatti dicono che il viola non porti neanche tanta fortuna. ((intanto Gio dice qualcosa ma non si capisce))

La sequenza viene attivata con una domanda aperta che dovrebbe permettere ai bambini di esplicitare e condividere le loro idee rispetto al viola. Tuttavia si sviluppa attorno ai tentativi dell'insegnante di far dire ai bambini ciò che il colore fa venire in mente a lei.

Infatti, dopo che Missi sembra proporre "il panorama", l'insegnante realizza un turno di riparazione, nel quale riformula la domanda iniziale, specificando che la richiesta riguarda qualcosa di pauroso, limitando di fatto le possibilità di libera espressione di punti di vista, ma mantenendo la coerenza rispetto alla tematica oggetto dell'evento. Le proposte successive dei bambini: il mostro e il buio, vengono accolte positivamente, ma fatte seguire da un'ulteriore domanda: *"oppure?"* (turno 261), che da un lato sembra ampliare le possibilità di intervento, mentre dall'altro, indicando che le proposte non sono sufficienti, segnala che c'è qualcos'altro che l'insegnante ha in mente e che vuole sentirsi dire. La prosecuzione della sequenza di riparazione conferma tale ipotesi.[220]

[220] Prima che ciò accada ci sono una serie di interventi trasversali che vengono risolti velocemente. Prima l'intervento di Gioele, che sostiene di non aver paura del viola (turno 262) né di altro (turno 264), che viene ignorato dall'insegnante, ma preso in considerazione da Federico, che obietta al compagno di aver paura dei mostri (turno 266). Il secondo è di Isabella, che propone il lilla (turno 263) e che viene ratificato velocemente come errato dall'insegnante, che argomenta che si tratta di un viola chiaro e dunque non classificabile come colore della paura (turno 265).

Al turno 267 l'insegnante torna a sollecitare l'espressione dei bambini attorno a ciò che il viola può far venire in mente: *"e poi cosa vi fa venire in mente il viola? nient'altro?"*, ribadendo in tal modo che ci deve essere qualcos'altro. Utilizza poi una domanda sospesa *"il viola è"*, e poi *"nessuno?"* ed esplicita la sua posizione, comunicando che a lei il viola fa sempre venire in mente una cosa e vuole che i bambini la indovinino (turno 269). Dopo una breve sequenza (turni 271-273) che riguarda la richiesta di aggiungere un po' di nero al viola, l'insegnante ripropone ai bambini la domanda aperta: *"non vi fa venire in mente nient'altro il viola?"* (turno 274). Alla risposta negativa di Isabella, inizia una sequenza in cui, attraverso indicazioni progressive, porta i bambini ad indovinare la risposta che ha in mente: le streghe (turni 288-294). Chiede chi si veste di viola e indica che ciò accade nelle storie, portando Giovanni ad individuare la risposta corretta. L'insegnante offre nel suo terzo turno una valutazione positiva: *"bravo"*, ripetendo e ampliando la risposta data: *"bra:vo, le streghe spesso, si vestono di viola. infatti dicono che il viola non porti neanche tanta fortuna"* (turno 294).

Dopo aver aggiunto un po' di nero al viola (cfr. turni 283-287), come richiesto precedentemente da Isabella, l'insegnante porrà fine alla seconda fase, avviando quella di spiegazione e realizzazione dei compiti. A questo punto i colori che si potranno utilizzare sono tutti sul tavolo, senza che sia in realtà davvero chiaro di quali colori in realtà esattamente si tratti e anche se i motivi per cui sono lì sono diversi e non tutti così ben definiti. Come emerso dall'analisi si tratta in definitiva soprattutto dei colori che aveva in mente l'insegnante, quelli scuri o che secondo lei potevano rappresentare simbolicamente la paura, utilizzati dai bambini che avevano svolto l'attività precedentemente, a cui i bambini ora sono riusciti ad aggiungere il rosso.

3.3 Rappresentare la paura

Una volta che l'insegnante considera terminata la fase di nominazione dei colori introduce l'attività di pittura vera e propria, che si articola nella realizzazione di due lavori: la rappresentazione astratta della paura e il disegno di ciò che ai bambini fa paura.

Dal punto di vista discorsivo tale fase è introdotta dalla spiegazione da parte dell'insegnante del primo compito assegnato ai bambini, dopo la quale si avvia la sua realizzazione, accompagnata da una serie di sequenze di scambi verbali, avviate per lo più dall'insegnante per controllare la realizzazione dell'attività, che si intrecciano e accompagnano il fare dei bambini, che a loro volta parlano tra loro e si rivolgono all'adulto in caso di necessità. La spiegazione e la realizzazione del secondo lavoro avvengono invece nel momento in cui uno dei bambini presenti porta a termine il primo compito e viene invitato dall'insegnante a realizzare il secondo. Così, come si vedrà,

spiegazione e realizzazione del secondo compito si intrecciano e si sovrappongono alla realizzazione del primo.

È importante ricordare e sottolineare che a questo punto dell'evento il fulcro di ciò che accade è l'attività con i colori in sé e non più, come stato fino ad ora, l'interazione verbale ad essa orientata. Tuttavia, ciò che interessa questo lavoro è proprio cosa accade dal punto di vista discorsivo nello sviluppo di tale attività "pratica", che sarà illustrato nei paragrafi seguenti, accorpando i diversi tipi di "accadimenti verbali" che lo caratterizzano, tenendo conto che il loro darsi non è lineare, ma intrecciato.

Assegnazione e spiegazione dei compiti: fare i colori della paura e disegnare cosa fa paura

Il primo tipo di attività verbale che l'insegnante compie in questa fase dell'evento è quello di assegnare e spiegare ai bambini i compiti, i "lavori", che vuole che loro facciano.

Fino ad ora, infatti, ha sempre rimandato tale spiegazione, limitandosi ad introdurre l'evento spiegando ai bambini che avrebbero dovuto fare *"i colori, solo i colori, della paura"*, lavorando con quelli che sarebbero stati posti sul tavolo.[221] Non ha dunque illustrato in modo chiaro ed esplicito ai bambini cosa si aspetta da loro e qual è la finalità dell'attività, rispetto alla quale non sembra essere stato costruito fino a questo momento un chiaro accordo intersoggettivo. Ciò è evidenziato dal fatto che, una volta che viene avviato ufficialmente il passaggio alla realizzazione del primo lavoro, uno dei bambini presenti, Federico, chiede chiarimenti in merito a ciò che deve essere fatto:

288.	Ins:	va bene. allora adesso, nel primo lavo:ro, adesso quando vi darò il via, quando sentirete la musica, potete iniziare. solo quando sentite la musica, è, okey?
289.	Fed:	cosa dobbiamo fare?
290.	Ins:	ecco, cosa dovete fare? [[…]]

Dopo aver segnalato l'avvio con un *"va bene. allora"* che indica l'inquadramento e il transito verso una nuova fase, l'insegnante si accinge a dare indicazioni ai bambini: "*adesso, nel primo lavoro*" (turno 288), utilizzando nuovamente, come fatto in apertura dell'evento, il termine "lavoro", che rimanda a una specifica tipologia di evento. Costruisce poi un nuovo tempo di transizione e attesa, spiegando ai bambini che metterà la musica e che potranno iniziare a

[221] Ecco ciò che l'insegnante ha detto fino a questo momento in merito: "dovete fare due lavori, uno, e ades- e poi un altro, però prima aspettiamo i vostri compagni (3 sec.) Missi" (Intr.); "adesso qua, invece, in- em laboratorio, dobbiamo fare un lavoro, stamattina. dobbiamo fare i co:lori, solo i co:lo:ri, della paura." (turno 25); "perché poi lavorerete con quei colori, okey?" (turno 29); Fed: "ma che (tipo) faccio il sangue. faccio una mano con il sangue?", Ins: "no, adesso ti dico cosa devi fare." (turno 210-211).

lavorare solo allora, evitando in tal modo ai bambini di poter agire e utilizzare i colori immediatamente, mantenendo il controllo sulla situazione.

A seguito della sollecitazione di una conferma di accordo ("*okey?*") da parte dell'insegnante, interviene Federico, con una esplicita richiesta di chiarimento: *"cosa dobbiamo fare?"* (turno 289), che viene immediatamente accolta dall'insegnante, che la ratifica come legittima riproponendola: *"ecco, cosa dovete fare?"* (turno 290). Da questa domanda si sviluppa una prima mossa di focalizzazione con la quale l'insegnante cerca di spiegare ai bambini il compito:

290.	Ins:	[[…]] in questo foglio, potete fare, quello che volete, però dovete tener conto, e pensare, che è un lavoro astratto, cioè non ha ancora un significato questo:- questo lavoro, verrà::, il [significato viene dopo]

Come si può osservare l'insegnante inizia la spiegazione comunicando contemporaneamente ai bambini che possono fare quello che vogliono, ma che devono tener conto che dovrà essere un lavoro astratto. Si tratta di una comunicazione ambigua e piuttosto contraddittoria: offre completa libertà ai bambini e nel farlo contemporaneamente pone il limite dell'astrattezza, mettendo i bambini in quello che potrebbe essere definito un doppio vincolo (Bateson 1972, Watzlawick, 1967). Inoltre, l'insegnante non fa alcun accenno alla questione della paura e dei suoi colori, che sono stati costruiti fino ad ora come oggetto dell'attività.

Piuttosto, cerca di esemplificare il concetto di astratto, appena introdotto, presumendo probabilmente che i bambini possano non comprenderlo. Spiega loro che un lavoro astratto è un lavoro che non ha ancora un significato e che il significato verrà dopo. Produce in tal modo una spiegazione poco chiara, se si pensa che da essa debba essere dedotto il senso del termine. Se una persona non lo conoscesse, infatti, difficilmente potrebbe inferirlo da quanto detto dall'insegnante.

L'assegnazione del compito risulta così piuttosto problematica, non solo è realizzata su due piani che si contraddicono: essere liberi e rispettare un vincolo, ma tale vincolo risulta di difficile comprensione. Il concetto di astratto, infatti, è difficile da rendere accessibile attraverso le parole, in particolare a bambini di questa età, per i quali la concretezza e la possibilità di azione rappresentano le fonti primarie di esperienza, comprensione, apprendimento. Inoltre, nel dire ai bambini di poter fare quello che vogliono l'insegnante non accenna a quello che è il tema del "lavoro" cioè la paura, dandolo probabilmente per scontato.

La poca chiarezza della spiegazione dal punto di vista dei bambini è evidenziata dall'intervento immediatamente seguente dello stesso bambino che aveva chiesto chiarimenti, Federico, che propone una esemplificazione della spiegazione proposta dall'adulto, fornendo un esempio di ciò che potrebbe essere fatto: *"dobbiamo fare una casetta"* (turno 291). Si apre così una

sequenza piuttosto lunga che precede l'avvio dell'attività di pittura in sé, in cui l'insegnante cerca di chiarire il compito ai bambini, dapprima adattandosi alle domande che loro stessi pongono e al tipo di elementi che utilizzano per chiedere chiarimenti e successivamente mostrando loro degli esempi. La chiarificazione del compito si protrarrà comunque anche oltre, dopo che l'insegnante avrà avviato la fase di realizzazione del lavoro vero e proprio, quando continuerà a offrire spiegazioni e indicazioni ai bambini di ciò che devono fare.

Ecco la prima parte dell'interazione, che si apre con l'esemplificazione di Federico:

291.	Fed:	[dobbiamo fare una casetta]
292.	Ins:	no, non devi fare nessuna casetta, nessuna strega, nessun- niente di questo, è un lavoro astratto. vuol dire che tu metti insieme tutti questi colori scuri, e quando uno guarderà il tuo bel foglio, ((prende un foglio bianco e lo alza verso i bambini)) dirà, que:sto, mi fa venire in mente la °pa:ura°. cioè voi dovete rappresentare la paura con i colori, stop. è tutto quello che dovete fare.
293.		TEMPO: 00:15:19
294.	Fed:	ah, [dobbiamo fare, una riga, due righe] ((e imita con il dito delle pennellate sul foglio))
295.	Ins:	[potete fare delle righe] ((guarda Fed che imita con il dito le pennellate)) esatto. e potete fare delle righe, potete fare delle:- dei ghirigori, vi ricordate i ghirigori dell'anno scorso?
296.	Mis:	°sì::°
297.	Ins:	potete fare dei cerchioli:ni. potete fare quello che: volete, l'importante è che non abbia//
298.	Dor:	tutti colorati?
299.	Ins:	il foglio deve essere tutto colorato, sì, non deve rimanere neanche uno spazio bianco, perché il bianco, non è proprio un colore della paura, abbiamo detto, giusto? piuttosto colori scuri, okey?

L'insegnate ratifica immediatamente come errata la proposta di Federico e realizza una mossa di riparazione in cui esemplifica ciò che non deve essere fatto: non vanno bene casette, non vanno bene streghe, né cose simili. Ribadisce poi che si tratta di un lavoro astratto, concetto del quale viene ora proposta una nuova spiegazione, questa volta attraverso una descrizione delle azioni che i bambini dovranno fare: mettere insieme tutti i colori scuri in modo tale che quando una persona guarderà il loro foglio le verrà in mente la paura. La sequenza di riparazione si chiude con l'offerta di un'ulteriore chiarificazione della consegna, ribadendo che il compito è: rappresentare la paura con i colori.

In queste mosse l'insegnante reintroduce il "tema" dell'attività, facendo riferimento all'uso di colori scuri (e dunque, seguendo il punto di vista dell'insegnante, che fanno paura) e alla paura (che il disegno dovrà far venire in mente). Modifica inoltre la modalità di spiegazione del concetto di astratto, ponendola su un piano maggiormente concreto, con il quale dà indicazioni ai bambini rispetto alle azioni che dovranno fare e a come dovrà essere il risultato finale, più che sostenere la comprensione dell'attività richiesta in sé.

La spiegazione in tal modo offerta pare essere in parte efficace rispetto al punto di vista dell'insegnante. Infatti Federico sembra avere un'intuizione (*ah*), della quale chiede conferma:

"dobbiamo fare una riga, due righe…", accompagnando la proposta con dei gesti (turno 294). L'insegnante ratifica la richiesta come corretta, suggerendo esempi di ciò che può essere fatto sul foglio: righe (ripetendo la proposta di Federico), cerchiolini, ghirigori[222].

Di nuovo sottolinea che i bambini possono fare quello che vogliono, iniziando però a porre un vincolo (*"l'importante è che non abbia",* turno 297) che non viene esplicitato perché l'insegnante viene interrotta da una domanda di Dorotea che chiede chiarimenti su quanto l'insegnante sta spiegando: *"tutti colorati?"* (298). Con la risposta affermativa alla domanda l'insegnante chiarisce che il foglio deve essere tutto colorato e non deve restare neanche uno spazio bianco, perché questo, come chiarito in precedenza, non fa parte dei colori della paura, che sono invece piuttosto scuri. Cerca poi formalmente la condivisione e la conferma dei bambini, utilizzando un verbo al plurale (*"[…] abbiamo detto, giusto? […] okey?",* turno 299), con il quale attenua l'ulteriore vincolo che in tal modo sta dando.

Aggiunge così un nuovo limite alla libertà dei bambini, ai quali in sintesi fino ad ora è stato comunicato che devono rappresentare la paura "solo" con i colori, che possono fare tutto quello che vogliono, ma con i colori che sono sul tavolo, tenendo conto che deve trattarsi di qualcosa di astratto, che non devono esserci casette o altro, ma piuttosto righe, cerchiolini e ghirigori e che tutto il foglio deve essere colorato e che quando qualcuno lo guarderà dovrà pensare alla paura.

Sono dunque evidenti molteplici comunicazioni contraddittorie e poco chiare da parte dell'insegnante, di fronte alle quali i bambini formulano tre domande di chiarimento, due di Federico e una di Dorotea, che sembrano orientare l'insegnante stessa nella modalità di spiegazione del compito che lei ha in mente, che si adatta alla tipologia di proposte introdotte dai bambini stessi. Questi vogliono infatti sapere concretamente cosa devono fare: una casetta?, delle righe?, devono colorare tutto il foglio? E l'insegnante offre loro delle indicazioni cercando in tal modo di costruire un accordo intersoggettivo su quanto è richiesto, privilegiando istruzioni pratiche sul prodotto finale piuttosto che sul processo espressivo dell'emozione della paura con i colori. Gli esempi/suggerimenti realizzati nella sequenza, piuttosto che chiarire l'aspetto processuale dell'attività si concentrano sul prodotto finale che si aspetta l'insegnante, offrendo indicazioni concrete su ciò che può o non può essere fatto. L'insegnante sembra così voler offrire un supporto alla comprensione dei bambini. È tuttavia il modo in cui le istruzioni e le

[222] Richiama alla memoria i ghirigori realizzati l'anno precedente, in cui i bambini avevano visitato la mostra di Gillo Dorfles e fatto un percorso appunto sui ghirigori – Il richiamo ad attività precedenti, la contestualizzazione delle attività, il loro inserimento in un percorso di significato condiviso rappresenta un aspetto che sembra essere molto sentito e riconosciuto dalle insegnanti, sia in direzione della programmazione/progettazione delle attività e dei percorsi educativo/didattici, sia in quella del coinvolgimento e della motivazione dei bambini.

esemplificazioni vengono costruite, qui e successivamente, che non appare molto efficace nell'aiutare i bambini a comprendere.

A questo punto l'insegnante, probabilmente rendendosi conto della complessità della spiegazione e della difficoltà di comprensione da parte dei bambini, introduce un nuovo tipo di spiegazione, l'esemplificazione attraverso i "lavori" realizzati dai compagni la volta precedente.

301.	Ins:	se volete- vi faccio vedere qualche esempio di ieri che hanno fatto, ((si alza e va a prendere i disegni fatti il giorno prima sullo scaffale dietro di lei))
302.	Fed:	il mostro sì è ((rivolto a Gio, in risposta a turno 300 che non si sente))
303.	Gio:	((dice qualcosa a Fed, ma non si capisce, intanto l'insegnante prende i disegni degli altri bambini e li mostra))
304.	Fed:	[dei mostri sì::::]
305.	Ins:	[allora, guardate Ettore,] questo è un- è un lavoro che::, vi fa venire in mente:::?
306.	B/o:	°la paura°
307.	B/o:	no
308.	Ins:	((annuendo con la testa rivolta verso il bambino che ha detto la paura)) la paura?
309.	Isa:	sì, un ciclope!((Missi e Angela annuiscono))
310.	Ins:	no- non è- per adesso non ha dato nessun titolo, dopo lo darà magari:: in un secondo tempo Ettore. poi, guardate questo di Edoardo, lui ha usato dei cerchiolini ((mostra il disegno ai bambini))
311.	B/o:	°no°
312.	Gio:	a me sembrano più dei palloni da- da golf
313.	Ins:	bè ognuno- ognuno vede quello che vuole, però anche lui ha usato i colori della paura. guardate que:sto, questo ha usat- è di::- e::, Kesha, ha usato tante belle? ((mostra il disegno e intanto fa dei gesti con la mano a imitare delle pennellate)) righe, col pennello. [ha disegnato], ha fatto delle cu:rve,
314.	Gio:	[sembra un tornado]
315.	Gio:	sembra un tornado
316.	Ins:	delle linee, guardate questo che meraviglia ((alza un altro disegno))
317.	Gio:	sembra un tornado quello di Kesha
318.	Ins:	Maddi,
319.	Isa:	di chi è?
320.	Ins:	Maddalena. guardate che bello
321.	Gio:	non mi fa paura
322.	Ins:	come non ti fa paura? prova a pensare, così, guardalo, ((intanto appoggia il foglio al muro)) bello incorniciato
323.	Dor:	a me mi fa paura
324.	Ins:	certo.
325.	Fed:	a me no
326.	Ins:	guardate Federico Gaiazz- e::, Romano, scusate
327.	Gio:	che brutto
328.	Dor:	Gaiazzi è qua ((riferimento a Fedrico Gaiazzi, che è presente in laboratorio))
329.	Ins:	adesso vediamo il tuo Giovanni, perché se tutti gli altri non ti fanno né paura, sono tutti brutti, vedremo il tuo. sarà una meraviglia il tuo (.) questo è di? (..) Banula. ecco, do:po, in un secondo//
330.	Gio:	sembra un topo ((ride))
331.	Ins:	vedremo poi il tuo. [[…]]

L'insegnante mostra ai bambini quattro disegni, accompagnandoli come osservabile da un commento verbale volto di volta in volta a evidenziarne un aspetto: il fatto che richiami la paura, l'illustrazione di quanto fatto dall'autore (l'uso dei colori della paura, dei cerchiolini, delle linee,

delle curve), la bellezza del prodotto finale. Nel farlo, come accaduto nelle sequenze relative alla nominazione dei colori, il punto di vista dei bambini non viene autenticamente accolto, discusso, valorizzato, ma ricompreso entro ciò che l'insegnante vuole mostrare attraverso i disegni, cioè come i bambini dovranno produrre i loro.

Mostrando i disegni l'insegnante cerca infatti di far vedere ai bambini cosa dovranno fare e di costruire un accordo con loro rispetto all'interpretazione e alle caratteristiche di volta in volta evidenziate, senza prendere in considerazione interpretazioni differenti.

Così il disegno di Ettore deve far venire in mente la paura, interpretazione suggerita dall'insegnante con una domanda indovinello e suggestiva (*"questo è un- è un lavoro che::, vi fa venire in mente:::?" "la paura?",* (turni 305 e 308) e con la ratificazione della correttezza della risposta che conferma il suo punto di vista (turno 308), ignorando chi esprime il contrario (turno 307). La stessa cosa vale per il disegno di Maddalena, rispetto al quale l'insegnante costruisce l'impossibilità di ciò che esprime Giovanni, cioè che il disegno non gli faccia paura (turno 321), rifiutando e ratificando come assurdo il suo punto di vista, disconfermando non solo la proposta, ma Giovanni stesso nella possibilità di provare o meno un'emozione. Per farlo l'insegnante invita Giovanni a pensare al disegno come a un quadro incorniciato, non andando dunque oltre alla disconferma realizzata, senza apportare spiegazioni, argometazioni, giustificazioni o sollecitarle nel bambino e senza allargare il discorso prendendo in considerazione il punto di vista di altri. Piuttosto, l'insegnante conferma ciò che è espresso da Dorotea (*"a me mi <u>fa</u> paura"* turno 323), che è in linea con la sua interpretazione, costruendolo come ovvio, come "certo" (turno 324) ed ignora il punto di vista di Federico che si pone in opposizione a quanto appena ribadito dall'insegnante (*"a me no"* turno 325).

In tutta la sequenza le interpretazioni proposte da Isabella e da Giovanni, che fanno spontanee similitudini tra i disegni dei compagni e oggetti concreti (turno 309, 312, 315, 330), vengono disconfermate, ignorate o non prese in reale considerazione. L'insegnante, nonostante in precedenza abbia chiesto, a giustificazione della proposta di determinati colori, qualcosa che il colore potesse evocare di pauroso, in questo momento non può accettare tali proposte poiché i disegni le servono come esempio di ciò che i bambini devono fare: qualcosa che evochi la paura, ma senza rappresentarla concretamente. Solo il contributo di Giovanni: *"a me sembrano più dei palloni da golf"* (turno 312), rispetto a dei "cerchiolini" nominati dall'insegnante, viene parzialmente ratificato, accogliendo la possibilità che ciascuno possa vedere nel disegno quello che vuole, ma viene fatto seguire da una mossa di riparazione (introdotta dall'avversativo

"però") con la quale l'insegnante evidenzia la caratteristica che le serve, cioè che nel disegno sono stati utilizzati i colori della paura (turno 313).

L'insegnante non espande la possibilità offerta da questo intervento e dall'interpretazione che lei stessa ne offre, anche se lo accetta. La connessione tra il rappresentare (in modo astratto) la paura con i colori e la possibilità che questa rappresentazione appaia agli occhi di altri in modi diversi non viene approfondita, argomentata, discussa, ma chiusa su una affermazione che sembra dare successivamente inizio a una sequenza di "provocazioni" da parte di Giovanni. Almeno così sono interpretate dall'insegnante che vi risponde sfidando il bambino, ponendosi sul suo stesso piano: *"adesso vediamo il tuo Giovanni, perché se tutti gli altri non ti fanno né paura, sono tutti brutti, vedremo il tuo. sarà una meraviglia il tuo (.) [[…]] vedremo poi il tuo"* (turni 329, 331).

Ciò che l'insegnante sembra voler fare nel corso di tutta la sequenza è aiutare i bambini a comprendere la consegna data precedentemente, utilizzando esemplificazioni concrete per evidenziare aspetti che dovranno ripresentarsi nel disegno che sarà prodotto dai bambini, che dovrà far venir in mente la paura, essere fatto con i colori della paura, contenere cerchiolini e/o righe. Nel farlo, non solo come visto non prende in considerazione prospettive discordanti dalla sua, ma introduce anche un esplicito giudizio di valore rispetto ad alcuni disegni, dei quali viene evidenziata la bellezza, probabilmente nel tentativo di valorizzarli. In tal modo segnala però anche che ciò che conta, oltre agli altri aspetti indicati, è la qualità estetica del prodotto finale, piuttosto che la possibilità di esprimersi liberamente nell'utilizzare il colore per rappresentare con efficacia un'emozione.

Dopo aver fatto tutto ciò, la spiegazione del compito prosegue con un breve accenno al secondo "lavoro" che verrà richiesto ai bambini, con il quale l'insegnante sembra voler sottolineare una differenza significativa tra le due consegne, emersa nelle sequenze precedenti, utilizzando nuovamente l'esemplificazione attraverso un disegno realizzato dai compagni:

331	Ins:	[[…]] in un secondo tempo, infatti questi vedete che sono diversi ((riferita agli altri disegni dei bambini)) vi chiederò invece di, rappresentare qualcosa,((mostra un disegno)) ad esempio questa è una?
332.	B/o:	strega
333.	Ins:	strega, visto? però, in un secondo passaggio.

L'insegnante sottolinea con il tono di voce che in un secondo tempo i bambini dovranno: "rappresentare qualcosa" (senza specificare cosa), delimitando una differenza che appare in realtà avvicinare le due consegne, poiché anche la spiegazione della realizzazione del primo lavoro era stata illustrata con la richiesta di rappresentare qualcosa "solo" con i colori: la paura. In questo caso l'esempio che immediatamente segue la spiegazione contiene implicitamente il

modo in cui deve essere interpretata la differenza, poiché fa riferimento ad un elemento concreto: la strega. L'anticipazione della fase successiva non è ampliata, ma solo accennata in un modo che, anche rispetto a ciò che accadrà dopo, rimane poco chiaro. L'insegnante infatti ribadendo che si tratta di un secondo passaggio torna a spiegare cosa devono fare subito, avviandosi verso la fase di realizzazione vera e propria.

335	Ins:	[[…]] quindi per adesso voi iniziate a farmi, questi lavori ((mostrando un disegno di un altro bambino)) cioè i lavori- guardate che bello questo di Agata. (.) il lavoro- em::- il disegno con i colori della paura (..) è libero è, potete farci quello che volete. guardate, anche questi, che belli. ((alza due disegni per mostrarli ai bambini)) potete farci ciò che volete. allora, siete pronti?
334.	B/i:	sì::
335.	Ins:	quando sentite la musica potete partire
336.		(3 sec.)((l'insegnante si avvicina allo stereo epr mettere la musica))
337.	Fed:	la sentiamo di già
338.	Ins:	no::
339.	Isa:	sì, è fuori
340.	Ins:	quella è la musica dei vostri compagni
341.		(..) ((alcuni bambini ridono))
342.	Ins:	°allora, vi metto Mozart°
343.	B/o:	no
344.	Ins:	°okey? quindi si sta in silenzio, concentrati, ascoltando° e pensando un pochino a quello che dovete fare. quindi, nella? immedesimatevi nella?
345.	Fed:	fanta- fantasia
346.	Ins:	nella fantasia e quindi nella?
347.		((parte la musica))
348.	Ins:	a cosa dovete pensare?
349.	Fed:	iniziamo?
350.	Ins:	sì, a cosa dovete pensare? alla?
351.	Fed:	alla paura
352.	Ins:	alla paura. il tema è la paura. i colori- il titolo del vostro quadro sono i co:lori della paura.

L'insegnante costruisce il passaggio all'attività di rappresentazione in sé impartendo ai bambini un ordine: *"quindi per adesso voi iniziate a farmi questi lavori cioè i lavori- [[…]] il disegno con i colori della paura"* (turno 335). Con tale mossa stabilisce un'ulteriore caratteristica della natura del compito richiesto: si tratta di qualcosa, nuovamente definito come lavoro, che i bambini devono fare per l'insegnante. Il prodotto finale, che va realizzato per l'adulto, è l'obiettivo dell'attività. Esso deve aderire al modello che l'insegnante ha in mente e che esemplifica di nuovo mostrando brevemente ai bambini altri due disegni dei compagni.

A questo punto, dopo aver costruito un'interazione in cui ha costantemente offerto ai bambini indicazioni specifiche sulle caratteristiche che dovrà avere il prodotto finale, attraverso spiegazioni, risposte alle domande dei bambini, esemplificazioni cui in qualche modo i bambini devono aderire, richiama nuovamente l'istanza della libertà di espressione ribadendo che si tratta di un disegno libero, in cui i bambini possono fare ciò che vogliono (turno 335). Reitera

così la creazione di una situazione ambigua e contraddittoria, in cui verbalmente offre libertà ai bambini, ma contemporaneamente richiama i loro comportamenti all'adesione al suo ideale rappresentativo, delimitando il loro campo di azione rispetto al "lavoro" da fare.

Conclude la spiegazione con un *"allora, siete pronti?",* che segnala il passaggio al momento successivo, che avverrà in realtà poco dopo. Mantenendo il controllo sulla situazione l'insegnante infatti segnala che i bambini potranno iniziare solo quando sentiranno la musica e specifica, dopo un breve scambio su quella che i bambini sentono provenire dall'esterno, che metterà Mozart.[223]

A questo punto fornisce ai bambini ulteriori indicazioni su ciò che devono fare: stare in silenzio, concentrarsi, ascoltare e pensare a ciò che devono fare (turno 344). Torna nuovamente l'azione del pensare, sottolineata dall'uso del termine concentrazione, come azione importante per fare le cose bene, per non sbagliare. Inoltre viene sottolineata l'importanza del silenzio e dell'ascolto come azioni "passive", che sostengono il pensiero e la concentrazione in direzione di una produzione adeguata a quanto richiesto. La razionalità dell'azione è così ciò che viene valorizzato e sollecitato nei bambini, più che l'espressione della loro prospettiva e delle loro emozioni, specularmente a ciò che è stato valorizzato anche dall'espressione verbale attorno ai colori della paura.[224]

Infine, mentre i bambini essendo partita la musica ed avendo ricevuto il consenso dall'insegnante iniziano ad utilizzare i colori, spiega ed esemplifica nuovamente il compito, richiamandone il tema: *"il tema è la paura. i colori- il titolo del vostro quadro sono i co:lori della paura."* (turno 352).

Al termine della sequenza appena analizzata ha avvio dunque la fase di realizzazione del compito appena spiegato che, come brevemente accennato dall'insegnante, è il primo dei due che i bambini dovranno fare.

[223] La specificazione della musica è introdotta nuovamente da un "allora" con il quale l'insegnante richiama al compito e al passaggio che sta per introdurre dando avvio all'uso dei colori. La richiesta di accordo sulla musica è ancora una volta solo una pseudo richiesta di conferma, perché l'insegnante non si aspetta una risposta e non lascia tempo ai bambini per offrirla.

[224] L'azione del pensare viene poi specificata attraverso una domanda sospesa: "immedesimatevi nella?", che sembra includere maggiormente una dimensione emotiva personale, ma è l'unico riferimento esplicito a tale sfera. Dalla risposta di Federico "nella fantasia" (turno 345) si apre una sequenza riparativa, in cui l'insegnante trattiene una completa accettazione della risposta del bambino, accogliendola, ma chiedono specificazioni "quindi nella?", segnalando così che la risposta è quasi giusta. Si accontenta della risposta, come se si trattasse di qualcosa di corretto che va meglio declinato, e, ripetendo la sua domanda modificando l'azione (da immaginare a pensare) (348) ed eseguendo un'imbeccata (350), ottiene la risposta corretta: *"alla paura".* L'insegnante ratifica la risposta come corretta e ribadisce che il tema del "lavoro" è la paura, il titolo del quadro è "i colori della paura".

Il secondo: “fare quello che a te fa paura”, viene introdotto e spiegato più ampiamente quando uno dei bambini presenti, Giovanni, porta a termine il suo lavoro, ottenendo una conferma della sua adeguatezza da parte dell’insegnante, che lo invita a proseguire con il secondo.

In questo caso la spiegazione dell’attività è simultanea alla realizzazione del primo compito e non vi è, come nel caso precedente, una situazione discorsiva che richiede l’attenzione di tutti i presenti, in cui l’insegnante spiega l’attività avendo come interlocutore ufficiale tutto il gruppo, ma la spiegazione viene rivolta al singolo ogni volta che questo ha portato a termine in modo adeguato la prima consegna, mentre gli altri continuano ad utilizzare i colori. Tuttavia, la spiegazione, realizzata per ciascuno, è udibile a tutti e dunque è implicitamente rivolta anche al gruppo. Nonostante questo, ogni volta che un bambino passa alla sua realizzazione l’insegnante chiede conferma della comprensione e chiarisce la richiesta.

Una volta che il secondo lavoro è stato introdotto l’evento è così caratterizzato dalla presenza di bambini che stanno svolgendo il primo disegno insieme a quelli che, portandolo a termine, possono accedere e realizzare il secondo.

Interessante è prendere in considerazione come hanno avvio le prime mosse di assegnazione e spiegazione del secondo compito, rivolte a Giovanni, poiché evidenziano che il bambino non aveva capito di dover proseguire, segnalando una difficoltà a comprendere la situazione in cui si trova e cosa è richiesto.

509.		TEMPO: 00:30:35
510.	Ins:	okey Giovanni ((prende il foglio))
511.	Gio:	vado a lavarmi le mani
512.	Ins:	no-no-no, adesso devi fare il secondo (..) il nome lo abbiamo scritto
513.	Gio:	ah, devo fare il secondo
514.	Ins:	il secondo adesso
515.		(..)
516.	Isa:	che schifo
517.	Ins:	e:::, dove li ho messi? qua. il secondo foglio che ti do, questa volta, devi fare, quello che a te fa paura,okey? (.) può essere un paesaggio, può essere::- quello che vuoi, un mostro, una strega, può essere un::- il mare, profondo, quello che ti fa venire in mente- il buio può essere, quello che:: vuoi rappresentare, questa volta sì che però uno deve dare un senso a quello che sta facendo è Giovanni, quindi bisogna usare bene la testa, anche tu Federico? ((il bambino tende il disegno verso l’insegnante)) fa vedere, qua hai lasciato un po’ bianco ((colora sul disegno del bambino coprendo gli spazi bianchi))
518.	Mis:	ho fatto
519.	Ins:	arrivo. avete capito adesso nel secondo cosa dovete fare?
520.	Gio:	sì, dobbiamo fare un mostro
521.	Ins:	no, un mostro magari per te, magari qualcun//
522.	Gio:	un mo:stro, una co:sa
523.	Ins:	magari un altro può fare//
524.	Fed:	a me mi fa paura il mostro, un paesaggio no::
525.	Gio:	no, io il mostro
526.	Ins:	arrivo, aspetta, Missi

527.	Fed:	anch'io,
528.	Gio:	che mostro fai?
529.	Ins:	adesso date proprio un senso a quello che-
530.		((Fed e Gio si dicono qualcosa, non si capisce))
531.	Ins:	andate a disegnare è

Dopo aver ottenuto la ratificazione di adeguatezza della sua produzione da parte dell'insegnante (*"okey, Giovanni"*, turno 510), Giovanni comunica ciò che intende fare: *"vado a lavare le mani"* (turno 511), mostrando di aver interpretato la fine del primo disegno come fine dell'attività. Le anticipazioni del secondo compito, realizzate brevemente in precedenza dall'insegnante, non sembrano dunque essere state percepite come tali dal bambino, segnalando nuovamente una debole condivisione intersoggettiva di ciò che si sta facendo.

L'insegnante segnala la scorrettezza dell'interpretazione della situazione con una mossa riparativa in cui comunica al bambino che deve fare il secondo "lavoro". Giovanni accoglie con stupore la richiesta (*ah, devo fare il secondo*) e rimane fermo in attesa di indicazioni, che arrivano poco dopo.

Similmente a quanto fatto per il primo compito, l'insegnante spiega come realizzare il secondo disegno, specificando che questa volta bisogna fare qualcosa che fa paura, proponendo delle esemplificazioni: un paesaggio, un mostro, una strega, il mare profondo, il buio ed esortando il bambino ad *"usare bene la testa"* (come fatto anche nella fase di nominazione dei colori e di spiegazione e realizzazione del primo lavoro), il che implica non agire casualmente e realizzare qualcosa che possa essere ritenuto idoneo, dunque "pauroso".

Ciò che viene detto a Giovanni vale per tutto il gruppo, tant'è che l'insegnante stessa chiede conferma della comprensione a tutti i bambini: *"avete capito adesso nel secondo cosa dovete fare?"* (519) e la risposta di Federico, che ripropone una indicazione offerta dall'insegnante, *"sì, dobbiamo fare un mostro"* (turno 520), segnala che gli esempi sono stati ascoltati.

L'insegnante segnala però che la risposta offerta non va bene e cerca di effettuare una mossa riparativa, con cui segnalare che non bisogna fare per forza un mostro. I suoi tentativi non vengono completati (*"no, un mostro magari per te, magari qualcun//"*, *"magari un altro può fare//"*), ma i bambini sembrano aver compreso le indicazioni (*"un mostro, una cosa"*, turno 522), che vengono concluse dall'insegnante con la segnalazione della necessità di dare un senso a ciò che si fa (turno 529) e la sollecitazione a disegnare (turno 531).

Nel corso dell'interazione Federico e Giovanni avviano degli scambi tra loro sul disegno da fare che occuperanno, come si vedrà in seguito, buona parte delle interazioni che si realizzeranno nella seconda parte dell'attività. Ulteriori spiegazioni e richieste di conferma della comprensione

di ciò che deve essere fatto nel secondo lavoro vengono realizzate dall'insegnante quando altri bambini completano il primo disegno. Fino al momento in cui il primo bambino termina l'attività, considerato qui convenzionalmente come termine dell'evento preso in analisi, altre tre bambine segnalano di aver terminato, dando avvio a brevi interventi di richiesta di conferma della comprensione della consegna in cui questa viene ribadita. Dopo Giovanni e Federico è Missi a segnalare di aver terminato il compito (turno 518). Prima che questa inizi a disegnare l'insegnante, rivolgendosi prima al gruppo e poi alla bambina stessa, chiede conferma della comprensione di quanto richiesto, ribadendo ciò che bisogna fare e verificandone la comprensione attraverso la richiesta di esplicitazione di ciò che la bambina intende rappresentare:

518.	Mis:	ho fatto
519.	Ins:	arrivo. avete capito adesso nel secondo cosa dovete fare?

544.	Ins:	((a Mis)) okey? capito cosa devi fare Missi? è? (.) devi pensare a una cosa che ti fa veramente paura e la disegni (..) cos'è che ti fa veramente paura? (.) bene è Gio, bene, colora Giovanni

Verso la fine dell'evento preso in considerazione anche Angela e Isabella termineranno il primo disegno e saranno introdotte al secondo attraverso il richiamo da parte dell'insegnate al compito.

705.	Ins:	okey, Angela adesso nel secondo disegno, mi fai quello che ti fa paura. va bene? okey?

711.	Isa:	Marzia::
712.	Ins:	anche te. è? Isa, [nel secondo disegno [ti ricordi quello che devi fare?]
713.	Fed:	[adesso gli faccio solamente]
714.	Isa:	[( )] ((risponde alla domanda dell'insegnante))
715.	Gio:	[questo qua sa ( )]((guardando l'insgenante))
716.	Ins:	((annuisce)) la tua paura

Nel primo caso il richiamo viene effettuato attraverso un ordine (mi fai quello che ti fa paura), in cui il compito viene nuovamente esplicitamente costruito come qualcosa che deve essere fatto per l'insegnante e dunque rispondere alle sue richieste e aspettative, cui segue una pseudo richiesta di conferma (va bene? okey?), con cui l'insegnante cerca la condivisione con la bambina. Nel secondo caso viene richiesta la conferma del ricordo del compito (turno 712), che viene dimostrata dalla bambina (turno 714) e ripetuta dall'insegnante (turno 716).

Come si può osservare da quanto illustrato, l'assegnazione e la spiegazione del secondo compito risultano più brevi e meno problematiche di quelle del primo, rispetto al quale l'insegnante utilizza diversi espedienti per chiarire quanto richiesto, esemplificando e offrendo ai bambini

indicazioni su come procedere, sollecitata anche da questi ultimi che chiedono chiarimenti in merito.

La complessità della prima consegna, cioè disegnare la paura con i colori in modo astratto, sembra porre in difficoltà l'insegnante, che pare voler lasciare libertà espressiva ai bambini (sollecitandola anche verbalmente) ma contemporaneamente, non riuscendo a spiegare e a chiarire "il compito" ed avendo in mente un preciso risultato da raggiungere, produce mosse verbali con le quali vincola i bambini entro specifiche azioni e rende confusa la situazione. In tal modo diviene difficile il raggiungimento di un accordo intersoggettivo rispetto alla richiesta e al "cosa stiamo facendo qui". Ciò, come vedremo, influenzerà ciò che accadrà successivamente, poiché la problematicità e la necessità di offrire ai bambini chiarificazioni rispetto a quanto richiesto dall'insegnante si evidenzieranno anche nel corso della realizzazione del compito, quando l'insegnante utilizzerà diversi interventi volti a controllare e dirigere l'azione dei bambini verso il risultato che si aspetta di ottenere, contraddicendosi nelle sue stesse azioni direttive ed evidenziando in tal modo la difficoltà nel fornire ai bambini uan consegna chiara e accessibile.

Il secondo compito, cioè disegnare ciò che ai bambini fa paura, si presenta invece come meno problematico e più accessibile all'esperienza dei bambini, che sembrano comprenderlo e realizzarlo con maggiore immediatezza, senza che siano necessarie ulteriori spiegazioni e indicazioni, che comunque verranno fornite dall'insegnante durante la realizzazione dei disegni. Ciò rende possibile un accordo intersoggettivo rispetto a quanto richiesto che facilita i bambini nell'adempimento del "lavoro", permettendo all'insegnante di lasciare loro maggiore (anche se non totale) libertà espressiva.

Come si può osservare da quanto illustrato fino ad ora l'insegnante propone e spiega il compito per fasi successive (pensare i colori, nominarli, usarli per disegnare la paura, disegnare ciò che fa paura). Tale strategia può da un lato sostenere il bambino nel raggiungimento di un obiettivo finale complesso, che necessita di diversi passaggi per essere realizzato (come del resto indicato dalle azioni proprie dello *scaffolding*), ma dall'altro il non chiarire "dove si vuole arrivare", il cosa si sta facendo, può creare confusione ai bambini, paralizzandoli nell'azione, verbale e non, in attesa di comprendere ciò che ci si aspetta da loro e di agire di conseguenza. Infatti, una strategia di facilitazione indicata anche da Molinari in riferimento all'interazione verbale (Molinari, 2010, pp. 58-61) è proprio la realizzazione di messaggi che anticipano le attività, che*"richiamandosi allo scandire del tempo scolastico, facilitano agli alunni la pianificazione e la progettazione delle attività future"* (ivi. P.60). Tuttavia, in questo caso, tale pianificazione

sembra essere sviluppata fin dall'inizio senza essere chiarita ai bambini, seppure forse un adulto avrebbe potuto intuire già dall'inizio, almeno in parte, le intenzioni finali dell'insegnante.

Accompagnare la realizzazione dei compiti

Una volta spiegato ai bambini il primo compito l'insegnante mette la musica e i bambini iniziano ad utilizzare colori e pennelli. L'insegnante sistema alcuni materiali, passa a scrivere il nome di ciascun bambino dietro ai fogli, osserva i bambini che dipingono e ascolta quello che si dicono tra loro.

L'interazione verbale cambia struttura, non è più continuativa, ma si realizza in sequenze interattive isolate, che interessano solo i bambini tra loro o sono attivate per lo più dall'insegnante, che mantiene il controllo dell'attività, continuando a dirigere i bambini verso l'obiettivo prefissato, perché possa essere raggiunto in modo adeguato.[225]

Dopo pochi secondi dall'inizio del primo "lavoro", si sente un bambino che a bassa voce nomina il lupo mannaro, poco dopo l'insegnante ribadisce la consegna *"per adesso solo i colori è"* (356), richiamando una limitazione già fatta in precedenza: bisogna disegnare la paura con i colori, solo con quelli, non attraverso elementi concreti (cfr. turni 353-356).

Dopo aver sollecitato una bambina all'azione, mentre passa attorno al tavolo per scrivere il nome di ciascuno dietro al foglio, l'insegnante avvia una sequenza in cui impartisce ordini a un bambino e al gruppo rispetto all'uso dei materiali: colore e pennello.

359.		(10 sec.) ((l'insegnante mentre i bambini colorano passa a scrivere il nome di ciascun bambino dietro al foglio))
360.	Ins:	((a Giovanni, mentre scrive il suo nome dietro al foglio)) m-m-m, usa il colore, non c'è colore è tutto asciutto quel pennello
361.		(3 sec.) ((bambini colorano, ins. scrive nomi))
362.	Ins:	bimbi, per stendere il colore dovete prendere, ta:nto? colo:re, senza esagerare, se no poi vi cola, però questo lavoro qua che sta facendo Giovanni è un po' troppo secco. ((mostra il foglio di Giovanni)) usate il colore, se no non viene la vostra- il vostro tratto è

L'insegnante impartisce istruzioni a Giovanni, esprimendo un disappunto nei confronti del suo disegno, in particolare rispetto al fatto che ci sia poco colore, che sia troppo asciutto, troppo secco. Trasforma questa indicazione rivolta al bambino in una indicazione a tutto il gruppo, con la quale comunica a tutti come deve essere utilizzato il colore (*"dovete prendere tanto colore, senza esagerare, ma non fare come Giovanni, il cui disegno è troppo secco"*), esprimendo un giudizio negativo nei confronti del disegno di Giovanni (*"questo lavoro qua che sta facendo Giovanni è un po' troppo secco"*). Il disegno viene pubblicamente definito come non adeguato e

[225] Vi sono anche sequenze attivate dai bambini, che si rivolgono all'insegnante, ma sono numericamente molto minori e sono prese in considerazione nel paragrafo successivo.

tale azione viene utilizzata per offrire a tutti delle indicazioni su come procedere. Qualcosa di simile accade poco dopo, sempre nei confronti dello stesso bambino, ma rispetto a ciò che è rappresentato con il colore.

363.		(13 sec.) ((bambini colorano ins. scrive nomi))
364.	Ins:	Giovanni, però dai una forma a quello che fai, non colorare il foglio e basta, perché se no quello anche i tre anni- anche i bambini di tre anni sono capaci di farlo è (..) dai una forma al colore che stendi, non così a casaccio. se devi mettere del rosso devi dare una posizione del rosso dove deve star dentro a che cosa. non così. vedi? ((indica il disegno di una compagna)) dai delle forme. adesso non dico di fare spirali o ghirigori, ma dai delle forme
365.		TEMPO: 00:20:10
366.	Isa:	io devo farlo così
367.	Ins:	guardate, per esempio quello di:: Ettore, se vi può aiutare, (..) ((prende il disegno di Ettore)) se no, così, veramente, lo possono fare anche i tre anni èh:, Giovanni, visto che tu dicevi tanto di quello degli altri (..) date una forma (.) e poi ci colori dentro. Federico bravo, anche tu. Federico guarda. ((mostra due disegni)) prima date una forma e poi ci colorate dentro. non prima colorate e poi ci colorate intorno, è. date una forma- ((rivolta a Giovanni e Federico)) tipo questa vedi, prima hai dato la forma e poi ci colori sopra, va bene. ((indicando il disegno di Fed)) Giovanni però tu non stai dando forma è al tuo disegno
368.	Fed:	io ho dato una forma
369.	Ins:	va bene Federico
370.	Isa:	(ci serve ancora)
371.	Ins:	Giovanni sta facendo un po' a casaccio è, così, come… (.) è vero che è libero, però devi dare un senso, una forma

L'intervento realizzato dall'insegnante nei confronti del disegno di Giovanni, che assume la forma di indicazioni su come realizzare il compito, contraddice le consegne precedenti dell'insegnante, in primo luogo perché di fatto limita la libertà del bambino, imponendogli di dare "delle forme al disegno" e in secondo luogo perché tale indicazione può essere interpretata come opposta a quanto richiesto in precedenza, quando era stato ribadito che il disegno doveva essere realizzato "mettendo insieme tutti i colori scuri" (turno 292). Colorare a caso, specifica l'insegnante, è qualcosa che sanno fare anche i bambini di tre anni, mentre in questo momento è richiesto "un lavoro" da grandi, per il quale bisogna usare la testa, come precedentemente ribadito e non "fare a casaccio". La richiesta minima è di dare delle forme, anche se l'ideale sarebbe realizzare forme ritenute maggiormente complesse, di cui si sono già mostrati degli esempi (come spirali o ghirigori, turno 364).

La contraddizione con la libertà offerta e incoraggiata in precedenza viene riconosciuta anche dall'insegnante stessa nel corso dell'interazione, quando al turno 371 esplicita: *"è vero che è libero, però devi dare un senso, una forma"*, contraddicendosi nuovamente, fornendo indicazioni che sono piuttosto confuse (se è astratto, perché è necessario dare prima una forma? In che senso?).

Il modo in cui l'intervento sul disegno di Giovanni è costruito dall'insegnante tiene nuovamente insieme il singolo bambino e il gruppo. All'uso della seconda persona singolare, con la quale

l'insegnante si rivolge direttamente al bambino, al suo disegno e alle sue azioni, si affianca il riferimento al gruppo, verso il quale viene allargata la prescrizione dell'azione e la sua delimitazione (*"date una forma (.) [[…]] prima date una forma e poi ci colorate dentro. non prima colorate e poi ci colorate intorno, è. date una forma."* Turno 367).

Poco dopo, l'azione di controllo e indirizzo sulla produzione dei bambini continua con un intervento, rivolto a Federico e a Giovanni, che ribadisce un'altra regola limitativa: bisogna utilizzare colori scuri.

373.	Ins:	colori scuri è. ((guardando Federico che è appena tronato al suo posto appoggiando sul tavolo il vasetto del verde più chiaro che era andato a prendere all'altra estremità del tavolo)) °quel verde lì mi sembra un po' troppo chiaro, prendi questo° ((avvicinandosi a Fed, ponendogli un altro barattolo di colore)), usa colori più scuri, sono troppo chiari i tuoi colori:, Giovanni
374.	Fed:	°va bene questo? scuro?° ((alzando lo sguardo verso l'insegnante che nel frattempo si è spostata all'altra estremità del tavolo e prendendo il colore dal vasetto del verde più chiaro,che lui stesso era andato a prendere))

In questo caso l'insegnante interviene ribadendo prima una regola generale, relativa all'uso di colori scuri, apparentemente rivolta a tutti, per poi limitare esplicitamente la libertà del bambino che sta utilizzando un verde a suo parere troppo chiaro, seppure si tratti di un colore posto sul tavolo e dunque precedentemente avvallato come colore "pauroso". L'insegnante ribadisce la regola generale e offre al bambino un altro colore, agendo così concretamente una limitazione alla sua libera espressione, poi dirige con un ordine le azioni di un altro bambino, Giovanni, esprimendo una valutazione negativa della sua produzione: *"usa colori più scuri, sono troppo chiari i tuoi colori:, Giovanni"* (373).

L'azione di direzione e controllo prosegue nuovamente poco dopo attraverso un commento dell'insegnante al lavoro di un'altra bambina, Missi, che viene utilizzato come esemplificazione di ciò che può essere fatto, che si trasforma nel ribadire un'ulteriore regola limitativa: il foglio deve essere tutto pieno.

379.	Ins:	si può partire anche- guardate,da dei puntini, scusa Missi, ((prende e mostra il foglio di Missi, su cui si trovano dei tondi neri)) e poi da questi puntini vado avanti a riempire lo spazio con del colore della paura. quindi da questi puntiti faccio altro colore, altro colore, altro colore, fino a riempire tutto il foglio è
380.		(5 sec.)
381.	Ins:	Isa devi tenere conto che devi riempire tutto il foglio èh, quindi è-
382.		(3 sec.)
383.	Ins:	dovete riempire il foglio, dai Isa- e::: Dori ((che è in piedi e sta guardando sul tavolo))
384.	Dor:	anche a me mi serve il nero
385.		(3 sec.)
386.	Fed:	dobbiamo riempirlo proprio tutto?
387.	Ins:	tutto, sì
388.		(..)

In questo caso l'insegnante fornisce un suggerimento su ciò che i bambini possono fare, partire da dei punti e colorare intorno (in parziale contraddizione con quanto detto in precedenza: *prima date una forma e poi ci colorate dentro. non prima colorate e poi ci colorate intorno, è."*

Turno 367) utilizzando il disegno di una bambina presente. In questo modo offre una valutazione positiva di quanto questa ha già realizzato, anticipando eventuali errori successivi e offrendo indicazioni per l'azione sia alla bambina che al gruppo. Con questo intervento infatti viene anche riaffermata la regola generale, introdotta in precedenza, che il foglio deve essere pieno di colori, senza spazi bianchi, come verrà ribadito anche in seguito.

Anche in questo caso le indicazioni date al gruppo funzionano anche per il singolo e viceversa, anche attraverso il continuo passaggio dell'insegnante tra l'uso della seconda persona singolare e di quella plurale ("*Isa devi tenere conto che devi riempire tutto il foglio*", turno 381; "*dovete riempire il foglio*", turno 383). Federico, come fatto anche in precedenza, mostra di conoscere tale funzionamento del discorso, chiedendo conferma di ciò che deve fare utilizzando la prima persona plurale: *"dobbiamo riempirlo proprio tutto?"* (turno 386). La risposta dell'insegnante stabilisce la regola che vale per tutti: *"tutto, sì"* (turno 387).

Similmente a quanto accaduto fino ad ora anche successivamente dopo essere uscita qualche minuto l'insegnante rientra in laboratorio e fornisce un'indicazione su ciò che i bambini possono fare, seguita da un commento valutativo negativo sul disegno di Dorotea, dal quale si apre una sequenza interattiva con la quale vengono fornite ulteriori indicazioni su cosa può o non può essere fatto.

466.	Ins:	voi potete andare colore su colore. Dorotea:, non abbiamo detto di fare, le co:ro.ne, di fare del- delle co:se. abbiamo detto di fare semplicemente i colori della paura. dopo, in un secondo tempo, farai un'altra cosa che piace a te, quel- un disegno, quello che vuoi, ma adesso, devi fare solo il colore, delle macchie, di colore della paura (..) ok Dori? quindi copri la corona e fai delle macchie diverse (..) la corona non abbiamo detto di- di farla
467.	Dor:	e come faccio?
468.	Ins:	la copri col colore ((si avvicina alla bambina e le prende il pennello))
469.	(Fed):	fai quello che vuoi tu
470.	Ins:	puoi farci, non so, un cerchio, ((con il pennello imita il segno del cerchio, ma senza lasciarlo sul foglio)) adesso va bè, se no puoi lasciarla, però facci attorno un altro colore, non deve- non deve: rappresentare niente questo- questo quadro. non deve rappresentare né la co:ro:na, né le spirali, né i ghirigori, dovete soltanto, fare i co:lo:ri della paura
471.	B/o:	fatti
472.	Ins:	poi potete fare anche//
473.	Isa:	qua non c'è il pennello
474.	Fed:	ah, quindi non deve sembrare niente?
475.	Ins:	esatto, non deve sembrare niente, deve sembrare soltanto i colori della paura e::::- potete anche poi fare colore su colore è. no-no-no, Dori, non lasciare spazi bianchi èh, copri anche questi spazi
476.	Gio:	( ) la cosa di (bombos)
477.	Ins:	e:::, anche colore su colore. dai Angela, devi coprire gli spazi bianchi con gli altri colori. scegli un colore per coprire gli spazi bianchi

L'insegnante dice ai bambini di poter sovrapporre i colori, suggerendo in tal modo un comportamento che ancora una volta è in parziale contraddizione con quanto detto in

precedenza rispetto alla necessità di dare un posto ai colori, di fare delle forme e colorarle all'interno (espressa nei confronti di Giovanni, ma come visto valida per tutti, turni 364-367).

Si rivolge poi a Dorotea, esprimendo una valutazione negativa della sua produzione: una corona, che giudica inadeguata rispetto a quanto stabilito: *"non abbiamo detto di fare le corone, di fare delle cose. abbiamo detto di fare semplicemente i colori della paura"* (turno 466). Offre poi una interpretazione del motivo per cui la bambina ha disegnato la corona, invitandola a disegnare successivamente ciò che le piace e ribadendo il compito richiesto "*ma adesso, devi fare solo il colore, delle macchie, di colore della paura"* (turno 466). Cerca retoricamente un accordo da parte della bambina "*okey, Dori?"* e poi le impartisce degli ordini sul da farsi *"quindi copri la corona e fai delle macchie diverse"*.

Realizza così un intervento direttivo, mitigato dall'uso della forma plurale[226], con il quale limita esplicitamente la libertà espressiva della bambina, dicendole di coprire con altro colore quanto già realizzato. Subito dopo però ci ripensa e concede a Dorotea di mantenere quanto fatto, purché venga in qualche modo camuffato e rispetti una regola che viene continuamente proposta e negata: *"non deve rappresentare niente questo quadro, non deve rappresentare né la corona, né le spirali, né i ghirigori, dovete soltanto, fare i colori della paura"* (turno 470). Il quadro non deve rappresentare niente, ma contemporaneamente deve rappresentare la paura con i colori, non deve rappresentare corone, spirali, ghirogori e contemporaneamente il colore deve essere contenuto in una forma. Una forma che in precedenza era stata esemplificata proprio attraverso spirali e ghirigori, rappresentate anche nei disegni mostrati ai bambini e ritenute le forme maggiormente adatte per realizzare il compito (*"dai una forma al colore che stendi, non così a casaccio. se devi mettere del rosso devi dare una posizione del rosso dove deve star dentro a che cosa. non così. vedi?* ((indica il disegno di una compagna)) *dai delle forme. adesso non dico di fare spirali o ghirigori, ma dai delle forme."*, turno 364).

L'intervento che Federico realizza poco dopo (turno 474) *"ah, quindi non deve sembrare niente?"*, viene

ratificato come corretto dall'insegnante che prosegue nel fornire indicazioni, ampliando il turno del bambino, specificandolo in una mossa di riparazione: *"non deve sembrare niente, deve sembrare soltanto i colori della paura"* (turno 475), con la quale accoglie e nega il fatto che il disegno non debba sembrare niente, ripetendo il suggerimento di fare colore su colore (cfr. turni

[226] Si è visto in precedenza che l'uso della prima persona plurale viene adottato per mitigare la direttività di ordini impartiti da chi ha più potere all'interno dell'interazione. In questo caso il richiamo alla regola stabilita insieme, abbiamo detto di…, allevia l'ordine impartito giustificandolo attraverso la condivisione del criterio di valutazione.

475 e 477) e indirizzando l'azione di due bambine a coprire gli spazi lasciati bianchi (cfr. turni 475 e 477).

L'intervento effettuato da Federico indica che, anche arrivati a questo punto, il compito non è chiaro per i bambini. L'intuizione (ah), esplicitata nella forma di una richiesta di chiarimento e conferma rispetto a ciò che bisogna fare, segnala che fino ad ora non vi era un accordo intersoggettivo sulla consegna. Insegnante e bambini non condividevano e forse non condividono nemmeno adesso la definizione di ciò che stanno facendo. L'insegnante è impegnata a dare indicazioni e spiegazioni, probabilmente per chiarire un compito che ritiene complesso e che i bambini non stanno realizzando come lei si aspetta. I bambini sono impegnati a cercare di eseguire le indicazioni che ricevono man mano e che vengono ribadite. Tuttavia, la poca chiarezza e coerenza che caratterizzano i turni dell'insegnante rendono probabilmente difficoltoso per i bambini comprendere ciò che è loro richiesto, rendendo necessario adattarsi di volta in volta alle singole indicazioni offerte, senza, pare, avere ben chiaro cosa stanno facendo.

L'azione di direzione dell'attività da parte dell'insegnante si realizza però anche in direzione di aspetti che rispettano la consegna data. Come accade successivamente nei confronti di Angela, alla quale l'insegnante impartisce delle indicazioni direttive su come realizzare il suo "lavoro".

500.	Ins:	aspetta, scusami, no-no-no Angela lo rovini, col rosso. prendi un colore scuro, puoi scegliere il nero, per coprire tutto questo spazio
501.	Gio:	ho finito, ho finito
502.	Ins:	o il blu notte che non hai usato. arrivo Giovanni, un attimo.
503.	Gio:	io li ho usati tutti
504.	Ins:	perché sei uscita dal cerchio qua? vediamo se riusciamo a coprirlo ((prende il pennello e sistema il disegno della b/a)) poi con questo ci fai adesso tutto intorno
505.		(5 sec.) ((colora il disegno della bambina, Giovanni e Federico dicono qualcosa tra loro, ma non si capisce))
506.	Ins:	adesso fai tutto intorno e il contorno, okey? (.) okey? puoi scegliere ad esempio, guarda Angela puoi scegliere
507.	Gio:	ho finito
508.	Ins:	arrivo Giovanni, un attimo, puoi scegliere ad esempio di fare una parte, tutta blu, che ne so, fino a qua (.) okey? e poi l'altra parte con un altro colore. qua tutto blu, capito? però lasciali i cerchi, perché erano belli

Le istruzioni che vengono impartite non riguardano la consegna generale del lavoro, qui come anche in alcune sequenze prese in considerazione precedentemente, l'insegnante agisce direttamente su ciò che i bambini stanno facendo, indirizzando e decidendo di fatto le modalità con le quali devono realizzare il compito richiesto, limitandone la libertà anche quando, come in questo caso, le loro produzioni rispettano le regole (confuse) che sono state offerte. In questo caso l'insegnante valuta negativamente l'azione di Angela che sta utilizzando il rosso sul suo disegno, colore stabilito come possibile in precedenza. Secondo l'insegnante tale colore lo rovinerebbe e sarebbe più opportuno utilizzare un colore scuro (ripropone qui in tal modo anche

la sua perplessità rispetto all'inclusione del rosso tra i colori "paurosi"). Inoltre, la bambina avrebbe commesso un ulteriore errore: essere uscita da un cerchio (turno 504) che invece doveva rimanere tale. La valutazione negativa di questi aspetti viene fatta seguire da degli ordini, con i quali l'insegnante rimedia agli "sbagli" della bambina. Nel primo caso l'ordine è: *"prendi un colore scuro"*, che viene fatta seguire dall'offerta di una scelta *"puoi scegliere il nero […] o il blu notte che non hai ancora usato"* per la realizzazione di una precisa azione "*coprire tutto questo spazio"*. Nel secondo caso l'ordine: *"poi con questo ci fai adesso tutto intorno […] adesso fai tutto intorno e il contorno, okey?"* è preceduto da un'azione diretta dell'insegnante che corregge il disegno della bambina ("*vediamo se riusciamo a coprirlo* ((prende il pennello e sistema il disegno della b/a))"[227] turno 504). Anche in questo caso viene offerta una scelta: *"puoi scegliere ad esempio di fare un parte tutta blu, che ne so, fino a qua […] e poi l'altra parte con un altro colore"*. La scelta oltre a essere molto limitata è comunque solo apparente, poiché alla fine l'insegnante ribadisce quello che nei fatti è un ordine: *"qua tutto blu, capito? però lasciali i cerchi perché erano belli"* (turno 508).

Nonostante nel realizzare le sue azioni direttive l'insegnante mitighi il suo ruolo offrendo alcune possibilità di scelta, cercando la condivisione e la comprensione della bambina (okey? hai capito? uso della prima persona plurale), nei fatti produce valutazioni e ordini cui la bambina non può sottrarsi, obbligandola a precise azioni che limitano fortemente la sua libertà, sebbene ciò che ha fatto non abbia trasgredito alcuna regola, esplicita, del "lavoro". Ciò che sembra aver trasgredito è l'idea che l'insegnante ha in mente del risultato che vuole ottenere, cui i bambini devono adeguarsi.

Anche successivamente, quando alcuni bambini segnaleranno di aver terminato il compito, l'insegnante lo accetterà solo quando rispetterà tutti i parametri stabiliti, invitando ad esempio due bambini a coprire alcuni spazi lasciati bianchi, ritenuti non ammissibili.[228] Il disappunto viene inoltre espresso dall'insegnante anche nei confronti di un'altra bambina, Isabella, che dopo aver fatto una spirale la ripassa con altro colore facendola sparire. Seppure in questo caso l'insegnante non inviti la bambina a rifarla, il fatto di sottolineare tale azione, che pure non viola

[227] Viene utilizzato nuovamente il verbo al plurale a mitigare l'azione direttiva.

[228] In un caso l'insegnante corregge direttamente la produzione di un bambino, Federico, prima di permettergli di passare al secondo disegno (*"anche tu Federico?* ((il bambino tende il disegno verso l'insegnante)) *fa vedere, qua hai lasciato un po' bianco* ((colora sul disegno del bambino coprendo gli spazi bianchi)) turno). Altri due interventi direttivi sono invece realizzati nei confronti di Dorotea, che per due volte si rivolge all'insegnante porgendole il disegno finito e per due volte riceve una valutazione negativa della sua produzione, con l'ordine di riempire tutto il foglio, che presenta alcuni spazi bianchi. (Dor: *"[fa:tto:]"*, Ins: *"[arrivo Dori, no Dori, deve essere] tutto colorato è,"*, [[…]] Ins: *"ci sono troppi spazi bianchi lì, te l'avevo detto già da prima è, riempilo di più di colore. [[…]]"* – turni 598-601; Dor: *"[ho finito::::]"*, Ins: *"Dori è ancora bianco."* – turni 702-704).

le regole stabilite, costituisce una valutazione negativa di quanto prodotto e la segnalazione della sua inadeguatezza rispetto a quanto si aspetta l'insegnante.[229]

Prendendo in considerazione gli interventi dell'insegnante rispetto al secondo "lavoro", cioè rappresentare ciò che fa paura, si può notare come anche in questo caso l'insegnante cerchi di controllare e orientare le azioni dei bambini. Ciò che attiva le sue indicazioni e i suoi interventi di controllo non è dunque solo la complessità di quanto richiesto e la difficoltà nella sua comprensione che, come visto in precedenza, appare in questo caso meno problematica e più chiaramente accessibile ai bambini.

Si è già visto come innanzitutto l'insegnante presieda il passaggio al secondo compito accertandosi che i bambini abbiano compreso ciò che è loro richiesto, ribadendo la consegna. Oltre a ciò però l'insegnante realizza degli interventi con i quali controlla ciò che i bambini decidono di rappresentare orientando in alcuni casi le loro azioni.

Ad esempio, dopo aver richiesto la comprensione della consegna a Missi attraverso la richiesta di esplicitazione di ciò che la bambina intende rappresentare, la guida nel corso di tutta l'attività nella sua realizzazione.

548.	Ins:	((a Mis)) okey? capito cosa devi fare Missi? è? (.) devi pensare a una cosa che ti fa veramente paura e la disegni (..) cos'è che ti fa veramente paura? (.)
	[…]	[[…]]
551.	Ins:	è?
552.	Mis:	i tuoni
553.	Ins:	i tuo:ni, bello, questo mi piace. puoi fare, guarda, i tuoni, abbiamo qua i colori, sono quelli che ci sono. puoi fare il cielo blu e poi i tuoni rossi, è? (.) va bene? (.) [[…]]

La proposta di Missi, i tuoni, non solo viene ratificata come adeguata, ma anche valutata esplicitamente in modo molto positivo, attraverso un apprezzamento che l'insegnante realizza con il riferimento al suo gusto personale (*"bello, questo mi piace"*, turno 549).

Subito dopo l'insegnante suggerisce (puoi) alla bambina come fare il disegno, cercando un consenso alle sue proposte (è? va bene?), costruito in una forma che, anche all'interno della situazione asimmetrica in cui è realizzato, lo rende solo apparente. Interessante è notare che l'insegnante propone alla bambina di utilizzare il rosso per disegnare i tuoni (piuttosto che i fulmini) perché è necessario utilizzare i colori posti sul tavolo. Così, oltre a indirizzare la libera espressione della bambina, la vincola entro una scelta che si allontana dalla rappresentazione

[229] L'insegnante esprime il suo disappunto per la cancellazione della spirale dal disegno di Isabella, ma non prosegue nell'interazione, lasciando che la bambina mantenga il disegno come vuole (Ins: *"tu Mis- e:: Isa, sei- hai iniziato con una cosa, con la spirale, adesso l'hai cancellata, adesso stai facendo un'altra cosa"*, Isa: "*cos'è che ho cancellato?"*, Ins: *"la spirale, non si vede più"*, Isa: *"ah, sì, è vero*", Ins: *"è rimasta solo una macchia"* – turni 533-537).

del reale, piuttosto che offrirle la possibilità di utilizzare altri colori, verosimilmente il bianco o il giallo, che erano stati tassativamente esclusi dai colori posizionabili sul tavolo. Anche la modificazione del compito (che non è più la rappresentazione astratta della paura attraverso i colori) non rende possibile per l'insegnante accettare modifiche a quanto stabilito in precedenza e lasciare ai bambini la libertà di rappresentare ciò che vogliono come vogliono.

Le azioni di controllo sul disegno della bambina proseguiranno nel corso dell'evento, sia come iniziative dell'insegnante, che su sollecitazione della bambina stessa che chiederà conferma delle sue azioni.

570.	Mis:	((rivolta all'insegnante)) (il rosso) ((a bassa voce, non si capisce))
571.	Ins:	°va bene, però mi sa che non ce n'è più aspetta° ((si alza e va a cercare qualcosa))

575.	Ins:	tieni Missi ((le dà un pennello))

593.	Ins:	Missi, ma qua dove c'è il tuono, non c'è il cielo?

595.	Ins:	il cielo non ( )

597.	Ins:	il cielo lo stai [facendo] sopra, ma qua

601.	Ins:	[[…]] allora, Missi, hai fatto il cielo qua in alto, ma qui dove ci sono i lampi cosa c'è sotto?
602.	Miss	°(le luci)°
603.	Ins:	e allora devi fare il cielo anche lì. dopo caso mai con: il rosso ci vai sopra. ((si alza e va verso Fed e Gio))

622.	Ins:	[[…]] ((va verso Missi)) vedi se no dopo che cosa succede Missi? devi prima fare tutto il cielo e poi ci fai i lampi dopo, è, okey? caso mai li facciamo::: sopra (..) dopo ne facciamo altri. perché sono belli, belli i lampi (..) se no qua rischi di:: ((prende il pennello e disegna sul foglio di Missi))

635.	Ins:	okey, adesso riempi tu ((rivolta a Missi, colora sul suo foglio))

694.	Mis:	°adesso faccio i tuoni?°
695.	Ins:	sì, sopra. fai tuoni, lampi, quello c- fulmini

709.	Ins:	be:lli, Missi [fanne tanti tantissimi] è

Come si è visto dalle interazioni verbali sopra riportate, che rappresentano gli scambi che la bambina e l'insegnante realizzano fino alla chiusura "convenzionale" dell'evento, la seconda, probabilmente per offrire supporto (scaffolding) nella realizzazione del compito, controlla e dirige l'attività della prima sostituendosi a lei. Ciò rende necessario alla bambina chiedere conferma delle sue azioni all'adulto, per corrispondere alle sue aspettative in merito alla produzione grafica finale.

Le azioni di controllo e di direzione dell'insegnante vengono effettuate nuovamente, anche rispettivamente al secondo disegno, nei confronti di Giovanni.

Il bambino effettua tra sé (o rivolto al compagno) una descrizione del suo lavoro (sta facendo un mostro baffo) che viene udita dall'insegnate, anche se non espressamente rivolta a lei, e sollecita un suo intervento direttivo, volto a ricordare a Giovanni che il disegno deve far paura.

557.	Ins:	deve far paura è, quando guardo nel- tuo disegno Giovanni devo rabbrividire (.) dalla paura
558.	Gio:	mi fa paura
559.	Ins:	((annuisce e sorride)) fallo paurosissimo è

Poco dopo l'insegnante interviene per regolare il comportamento di Federico e Giovanni sull'uso del colore e del pennello (intervento che era stato realizzato anche in riferimento alla realizzazione del primo disegno), operando delle correzioni direttamente sul disegno di Giovanni e successivamente gli chiede delle spiegazioni rispetto alla mancanza degli occhi del mostro disegnato:

603.	Ins:	[[…]] ((si alza e va verso Fed e Gio)) bene il colore qui, non state stendendo bene il colore, è troppo asciutto quel pennello, non lascia giù il colore
604.		TEMPO: 00:35:20
605.		(5 sec.)
606.	Gio:	guarda ((rivolto a Fed)), ora faceva il vortice, di verde, v::::
607.	Ins:	Giovanni, io:::- continuo a dirtelo, non c'è il colore su quel pennello, guarda ((prende un pennello, lo intinge nel colore e ripassa il disegno di Gio)) guarda qua (.) peccato, perché è bello, ma se non lasci giù colore, che è tutto asciutto il pennello sembra…
608.	Gio:	( ) il suo corpo
609.	Fed:	guarda, guarda questo qui che cosa è?
610.	Gio:	guarda ((chiamando Fed)) lo sta risucchiando ((ride))
611.	Ins:	non ce li ha gli occhi questo mostro? ((rivolta a Gio))
612.	Gio:	no, è cieco ((ride))
613.	Ins:	è?
614.	Fed:	il mio non ha la bocca
615.	Ins:	e [questo cos'è?]((indicando sul disegno di Federico))
616.	Gio:	[e il mio è cieco]
617.	Fed:	è la bocca
618.	Ins:	e, allora vedi che ce l'ha?
619.	Fed:	ma l'aiutante non ce l'ha
620.	Ins:	ah, non ce l'ha? ah, va bene, perché lo pensi così. ((poi rivolta a Dor)) qua, dai, riempi di colore anche qua
621.	Fed:	invece questo è il contorno degli occhi, il rosso, non ha la bocca neanche lui
622.	Ins:	va bene, quelli sono mostri, quindi possono essere come volete (.) [[…]]

Interessante è evidenziare che la sequenza che ha inizio con la domanda dell'insegnante: *"non ce li ha gli occhi questo mostro?"*, si conclude con una cessione del potere ai bambini, ai quali viene concesso di fare i mostri come meglio credono, senza occhi e senza bocca, poiché trattandosi di mostri, tutto può essere permesso. Così, l'intervento dell'adulto sulla mancanza di occhi del mostro, volto a segnalare un errore e a suggerire implicitamente cosa fare, riceve una risposta che l'insegnante è costretta ad accettare come plausibile, anche perché rinforzata

dall'intervento del compagno, Federico, che evidenzia come i mostri non solo possono essere senza occhi, ma anche senza bocca (turno 614).

In questo caso il pensiero dei bambini viene accettato dall'insegnante, che limita la sua azione direttiva, accogliendo la loro idea (*"perché lo pensi, così, […] va bene, quelli sono mostri, quindi possono essere come volete"* turni 560 e 562).

Tuttavia successivamente l'insegnante persevererà nel controllare e dirigere le azioni di Giovanni, come si può vedere dagli interventi seguenti:

665.	Ins:	[[…]] Giovanni, Giovanni, per dare la linea bene del tuo lavoro, se devi fare il mostro, quindi, cercare bene i particolari, usa- guarda, il pennello in un certo modo. perché se lo usi così, guarda qua, si perde il segno. vedi che qua non si vede più il segno? (.) perché non l'hai usato bene. rifa- ripassaci sopra
666.	Gio:	no, perché lo sta risucchiando
667.	Ins:	ho capito, ma ripassaci sopra con il colore

Nonostante Giovanni offra una spiegazione plausibile a difesa della modalità con cui ha steso il colore l'insegnante non la prende in reale considerazione, ordinando al bambino di ripassarlo, mantenendo il potere decisionale su come debba essere utilizzato il colore e rappresentato ciò che fa paura.

Le modalità di uso del colore sembrano costituire una preoccupazione abbastanza significativa per l'insegnante perché verranno ribadite anche al termine dell'evento, quando Giovanni consegna il suo disegno, complessivamente valutato positivamente: "*però vedi che qua è un peccato perché se non ci metti il colore non si vede il segno. sono dei lavori bellissimi Giovanni, ascolta:mi, stai qua:. sono dei lavori bellissimi, però se curi di più il segno, se ci metti più colore, si vede ancora meglio. bravo. qua l'hai fatto, va bene."* (turno 718). In questo caso l'insegnante offre una valutazione positiva del prodotto del bambino, valorizzando il suo lavoro, ma evidenzia la necessità di "curare di più il segno", prestando dunque attenzione anche alle caratteristiche e alle capacità tecniche utilizzate dal bambino.

La valutazione, anche estetica, delle produzioni dei bambini rappresenta un altro aspetto che emerge dagli interventi dell'insegnante.

Già negli interventi presi in considerazione fino ad ora l'insegnate, nel controllare e dirigere l'azione dei bambini verso l'esito predefinito, realizza spesso contemporaneamente e più o meno esplicitamente anche una valutazione dell'adeguatezza delle loro produzioni, spesso negativamente, criticando o evidenziando come non adeguato qualche aspetto della produzione grafica. Vi sono tuttavia anche alcuni interventi con i quali l'insegnante realizza valutazioni del segno opposto, cioè esplicite valutazioni positive, sebbene in misura minore. In ogni caso, tali valutazioni, realizzate probabilmente per sostenere i bambini e motivarli, segnalano che le

produzioni devono rispondere a specifici canoni di bellezza e adeguatezza estetica più che rappresentare ciò che i bambini provano.

Un esempio è quello riportato appena sopra, che l'insegnante realizza nei confronti del secondo disegno di Giovanni, accompagnandolo alla sua critica negativa. Ma nei confronti dello stesso bambino l'insegnante aveva già espresso valutazioni positive nei confronti del suo primo disegno:[230]

485.	Ins:	(..) bello, ((guardando Giovanni)) poi alla fine guarda che belli che vengono (..)
486.	Fed:	quelli di tutti?
487.	Ins:	sì, sì, sto guardando tutti
488.	Isa:	ti piace Marzia?
489.	Ins:	sì
490.		(..)
491.	Gio:	oh, cosa è diventato? ((facendo riferimento al disegno e voltandosi verso l'insegnante))
492.	Ins:	mha, che cosa è diventato? il quadro della paura
493.	Gio:	((ride))
494.	Ins:	vedi che alla fine? come viene bene?
495.	Gio:	però questo qua- però questo quadro mi fa un po' paura
496.		(5 sec.)

La valutazione positiva dell'insegnante rispetto al disegno di Giovanni, che come visto precedentemente era stato più volte oggetto di valutazioni negative e azioni direttive, scatena nei bambini la necessità di ricevere conferma delle proprie realizzazioni e di essere al pari con il compagno, chiedendo all'insegnante di esplicitare una valutazione dei disegni di tutti ("*quelli di tutti?"* turno 486, *"ti piace Marzia?"* turno 488). L'insegnante stessa del resto, similmente a quanto fatto nel caso delle valutazioni implicite e delle indicazioni precedenti, utilizza anche il plurale per definire la bellezza dei disegni dei bambini. La specificazione nei confronti dell'esito positivo ottenuto solo alla fine (turni 485, 494), sembra indicare da un lato la fatica impiegata nel realizzarli e dall'altro l'impegno dei bambini nell'aderire alle richieste dell'adulto. Come a dire che, nonostante siano stati necessari gli interventi dell'insegnante, alla fine le produzioni dei bambini sono corrette, corrispondono alle sue aspettative.

Interessante appare la domanda che Giovanni pone all'insegnante *"oh, cosa è diventato?"* (turno 491) che apre la possibilità di infinite interpretazioni che vengono finalizzate dall'insegnante a quella che corrisponde alle aspettative sul compito: *"mha, cosa è diventato? il quadro della*

[230] Nel corso della realizzazione del primo compito altre valutazioni esplicite sono rivolte dall'insegnante al disegno di Angela, la bambina rimasta più silenziosa nel corso di tutta l'interazione, che era stata sollecitata ad intervenire dall'insegnante sulla nominazione dei colori, ma senza successo, e che, come vedremo, più volte è stata sollecitata anche ad agire per produrre il disegno richiesto. (Ins: "be:llo Angela:, bellissimo" – turno 649; Ins: "°brava° ((rivolta a Angela))" – turno 661).
Inoltre, un'esplicita valutazione positiva delle produzioni dei bambini viene realizzata dalla seconda insegnante, che entrando in laboratorio per prendere dei materiali, dopo essere intervenuta in un discorso tra bambini sulle mani sporche, commenta i loro disegni definendoli meravigliosi (turno 440).

paura" (turno 492), piuttosto che rilanciare la richiesta interpretativa al produttore del disegno. Giovanni sembra riappropriarsi di tale autorità poco dopo, quando, in seguito alla valutazione positiva del disegno da parte dell'insegnante afferma: *"però questo qua- però questo quadro mi fa un po' paura"* (turno 495), offrendo un'interpretazione in linea con quanto espresso anche dall'adulto.[231]

Tornando agli interventi realizzati dall'insegnante nel corso di questa parte dell'evento è da segnalare che si notano anche interventi diretti a sollecitare i bambini all'azione o alla prosecuzione del lavoro, in particolare nella seconda parte dell'attività, mentre alcuni bambini stanno già realizzando il secondo "compito", l'insegnante invita chi sta facendo il primo a finirlo. Le sollecitazioni sono spesso accompagnate da indicazioni direttive su come proseguire e cosa fare di preciso nel disegno e in questo caso sono sempre individualizzate, cioè rivolte ai singoli, segnalando un ritardo rispetto al resto del gruppo.[232]

Anche in questo caso, come nel corso di tutta la parte di evento in cui vengono realizzati i disegni, l'insegnante interviene per supportare in qualche modo i bambini a portare a termine quanto richiesto, agendo verbalmente per fornire un supporto affinché tale obiettivo sia raggiunto in modo adeguato.

Offre dunque ai bambini quello che Bruner chiamerebbe "scaffolding", ma il modo in cui lo fa, oltre ad essere spesso contraddittorio, ponendo i bambini in una situazione di attesa di indicazioni, limita in modo consistente la loro libertà di azione, che pure viene sollecitata dall'adulto nell'interazione e considerata, in generale, una caratteristica fondamentale per i bambini della scuola dell'infanzia.

I bambini parlano tra loro o si rivolgono all'insegnante

Nonostante la maggior parte degli interventi discorsivi siano avviati dall'insegnante e questa controlli l'evolversi della situazione, realizzando valutazioni (negative e positive), ordini, indicazioni, azioni sui colori, in modo tale che il prodotto finale dei bambini corrisponda a quanto lei si aspetta, ciò non impedisce ai bambini di rivolgersi per primi all'insegnante, per chiederle o

[231] Tale scambio sembra inoltre rimandare alle provocazioni che insegnante e bambino si erano scambiati in precedenza, quando erano stato mostrati i disegni degli altri compagni e Gioele aveva messo in discussione la loro adeguatezza o bellezza. L'insegnante ricompone lo "scontro" evidenziando che alla fine il lavoro è venuto bene, ma mantiene il potere decisionale, offrendone un'interpretazione coerente con quanto richiesto, Gioele in risposta evidenzia che il suo quadro fa paura, per questo va bene, a differenza di altri, che a lui tanta paura non facevano. Aderisce in qualche modo alle richieste dell'adulto, ma tenta di ritagliarsi uno spazio interpretativo autonomo.

[232] Ecco i turni di sollecitazione: Ins: "°hai capito Angela? dai°" (turno 358); Ins: "dovete riempire il foglio, dai Isa- e::: Dori" (turno383); Ins: "dai Do:ri. Angela adesso riempi l'altro spazio bianco. dai Missi, Isa:" (turno 552); Ins: "[dai Angela] (..) su Angela, [quale vuoi? il nero non hai ancora usato, guarda, usa il nero che non l'hai ancora usato]" (turno 565); Ins: "dai:, Isa:" (turno 649); Isa: lo so che sono (indietro), Ins: dai allora, Ins: anche Dorotea, Angela ha finito (turni 654-656).

mostrarle qualcosa o di parlare tra loro rielaborando in parte ciò che stanno facendo e ciò che è stato detto in precedenza.[233]

Si è visto anzi, anche in precedenza, che ad esempio Missi, che ha detto all'insegnante di voler disegnare dei fulmini, ricevendo indicazioni su come farlo, si è poi preoccupata di rivolgersi a lei chiedendole come proseguire, per avere conferma della correttezza delle sue azioni.

In altri casi i bambini richiamano l'attenzione dell'insegnante su ciò che stanno facendo, per chiedere conferma di un'azione da compiere successivamente (cfr. turni 413-414; 567-568; 687-688) o per segnalare qualche aspetto che non va e chiedere aiuto nel risolvere problemi "tecnici" (cfr. turni 430-435, 430-451) che l'insegnante risolve sostituendosi ai bambini stessi.[234]

Le richieste dei bambini sembrano dunque in qualche modo adattarsi agli interventi e alle azioni che l'insegnante stessa compie nei loro confronti: dice loro cosa devono fare, valutando più o meno esplicitamente i loro disegni, comunicando così che non tutto può andare bene ed essere accettato, attivando il tal modo le richieste di conferma e di indicazioni, inoltre compie in prima persona le azioni sui materiali, colori e pennelli, segnalando pertanto di avere il controllo su di essi e sulle questioni tecniche. Infine, è nel ruolo stesso di adulto e insegnante che i bambini riconoscono quello che può aiutarli e indicare loro ciò che devono fare. È l'insegnante che nel corso di tutto l'evento ha diretto azioni e interventi verbali è dunque lei che ha il ruolo di chi decide cosa va fatto e cosa no e che può o meno avvallare le richieste dei bambini.

Questi, riconoscendo tale ruolo, si rivolgono all'insegnante anche quando portano a termine il loro compito, ricevendo da quest'ultima una valutazione su quanto prodotto che, solo se positiva, permette loro di passare alla realizzazione del secondo disegno o, nel caso di Giovanni, di tornare in classe.

Il passaggio dal primo al secondo compito e da questo alla fine dell'evento per ogni singolo bambino è così controllato dall'adulto, che esercita il suo potere decisionale, evidenziato dal fatto che non tutti i disegni sono ratificati immediatamente come corretti. Nel caso di Federico e Dorotea, ad esempio, l'insegnante respinge le loro segnalazioni di aver terminato il compito, poiché nel disegno sono presenti ancora spazi banchi, intervenendo direttamente sul disegno,

[233] Non è obiettivo di questo lavoro prendere in considerazione in modo specifico le interazioni tra pari, quanto piuttosto il ruolo discorsivo dell'adulto, per questo la trascrizione degli scambi tra pari non è riportata in modo dettagliato.

[234] I bambini segnalano all'insegnante che il viola è troppo liquido, che manca il pennello del blu e che il marrone è troppo chiaro. Interessante è indicare che in tutti i casi l'insegnante interviene risolvendo la questione che le viene posta in prima persona, sostituendosi all'azione fisica o decisionale dei bambini e proponendo la soluzione: il viola va bene così, il pennello del blu è in un altro barattolo e viene preso e dato a chi ha fatto la richiesta, e infine, per quanto riguarda il marrone l'insegnante concorda con Federico, suggerendogli di coprirlo con un altro marrone, più scuro, togliendo dal tavolo il barattolino del marrone chiaro.

correggendolo, nel caso di Federico (turno 501), e invitando la bambina a farlo nel caso di Dorotea (turni 598-601 e 705-707).[235]

Nonostante all'adulto sia riconosciuto il ruolo di direzione e controllo dell'attività, che l'insegnante esercita dirigendo e limitando come visto la libertà dei bambini, questi ultimi, sebbene l'insegnate avviando la fase di realizzazione del primo compito avesse detto loro di stare in silenzio, approfittando dei momenti in cui il controllo dell'adulto diminuisce o è rivolto verso i compagni, avviano brevi scambi verbali tra loro, spesso realizzati a bassa voce e dunque non sempre ricostruibili neanche con l'aiuto delle immagini. La loro finalità non è quella di partecipare ad un discorso più ampio, ma di interagire tra pari e dunque, tenendo conto della regola del silenzio richiamata dall'insegnante, vengono realizzati a bassa voce.

Nonostante tale regola, le interazioni non vengono comunque generalmente bloccate dall'insegnante, a meno che, come si vedrà in seguito, non vengano considerate eccessive. La possibilità dei bambini di parlare tra loro, seppure a bassa voce ed entro certo limiti, è tollerata perché in questa fase l'evento non è una conversazione che rende necessaria la partecipazione e l'attenzione dei bambini verso un discorso condiviso che coinvolge il gruppo e li impegna a prestare attenzione e a partecipare, ma è la realizzazione del "quadro sui colori della paura" e del "disegno di ciò che fa paura", in cui ciascuno è impegnato singolarmente a portare a termine il compito. Ciò che è richiesto ai bambini è di agire con i colori, non di prendere parte a una conversazione, dunque l'oggetto e la struttura in cui si realizzano gli scambi verbali è inevitabilmente differente e rende possibile interazioni tra pari, purché rispettino le regole implicite che le limitano, garantendo la concentrazione e l'azione sul foglio.

Così durante la realizzazione del primo disegno i bambini riprendono tra loro alcune questioni oggetto dell'interazione precedente sui colori intrecciandole al loro uso e all'interazione con l'insegnante (turno 416, 440-460), mediano tra loro sull'uso dei materiali o lo commentano (turno 378, 393-397, 416-432), fanno considerazioni sui propri e gli altrui disegni (turno 476-483).

La parte maggiormente consistente delle interazioni tra pari caratterizza però la seconda parte dell'attività, quella in cui i bambini devono rappresentare ciò che a loro fa paura. Infatti, quando l'insegnante introduce il secondo compito, due bambini, Giovanni e Federico, avviano

[235] Altre azioni verbali attivate dai bambini riguardano infine la pulizia delle mani (cfr. truni 376-377 e 389-399). Due bambini mostrano all'insegnante di essersi sporcati le mani, ottenendo come feed-back l'indicazione di pulirsi e la minimizzazione di quello che probabilmente potrebbe costituire un problema. Nel secondo caso la questione origina anche un breve scambio tra i bambini, che si conclude con l'intervento della seconda insegnante che, entrata in laboratorio per prendere dei materiali, sente la conversazione dei bambini e riformula la questione di cui stanno parlando in forma interrogativa, limitando la portata del problema *"sono un po' sporchine?"*.

un'interazione tra loro sui mostri che hanno deciso entrambi di realizzare (turni 524-530), cui partecipa in alcuni punti anche Isabella, offrendo il suo contributo al racconto e alla descrizione realizzata dai compagni attorno ai mostri che stanno disegnando. L'interazione verbale tra i bambini, che li diverte molto facendoli spesso ridere tra loro, accompagna tutto il lavoro di rappresentazione attraverso la descrizione di quanto stanno facendo o faranno e l'osservazione reciproca dei disegni.[236]

Quasi costantemente le loro interazioni contraddistingueranno questa parte dell'evento, almeno fino a quando Giovanni non porterà a termine il compito, seppure si tratti di una comunicazione parallela, non ufficiale e pubblica, benché per molta parte udibile dai presenti, insegnante compresa.

Quest'ultima infatti in alcuni punti interviene nell'interazione tra i bambini, realizzando alcuni tentativi di controllo e di direzione sulle loro azioni (Ins: "*deve far paura è, quando guardo nel-tuo disegno Giovanni devo rabbrividire (.) dalla paura*, *fallo paurosissimo è"* -- turni 556, 558) mentre in altre occasioni sono i bambini stessi a rivolgersi a lei, chiedendo conferma di ciò che possono fare (Gio: "*possiamo fare (.) pure gli aiutanti del mostro?"* Ins: *"sì",* turni 567-568; Gio: *"ma non possiamo colorare questo foglio?" Ins: "sì, però senza::: rovinare quello che c'è sotto"* turni 687-688), avendo bene in mente che non tutto è concesso (similmente a quanto accaduto anche per altri bambini).

Ad un certo punto però l'insegnante, probabilmente ritenendo che l'interazione distragga i bambini dal compito richiama Giovanni, esortandolo a concentrarsi:

623.		((Gio e Fede intanto dicono qualcosa ma non si capisce, sembra che Gio dica: faccio il bebè))
624.	Fed:	povero bebè lo starà risucchiando
625.	Gio:	bebè, lo sta risucchiando, il bebè
626.	Fed:	povero bebè
627.	Gio:	povero::, uè
628.	Ins:	Giovanni però, ascolta
629.		(3 sec.)
630.	Gio:	gli aiutanti sono stati risucchiati
631.	Ins:	Giovanni, hai finito?
632.	Gio:	((fa no col capo))
633.	Ins:	allora concentrati, dai

La loro comunicazione "parallela" inizia ad essere considerata inadeguata alla situazione, forse eccessiva o disturbante, dall'insegnate che richiama Giovanni alla concentrazione sul "lavoro".

[236] Gli scambi si realizzano nei seguenti turni: 538-540; 543; 550; 553-560; 566-569; 572-574; 576-592; 594; 596; 600; 623-633; 637-650; 655; 658-660; 662-664; 668; 700-701; 706-708; 713.

Tuttavia i bambini continueranno a parlare e anche Isabella continuerà a dare ogni tanto il suo contributo, mentre anche i bambini stessi cercheranno di coinvolgere l'insegnante nella spiegazione fantastica delle loro produzioni[237] e quest'ultima mostrerà interesse verso i loro disegni e le loro descrizioni[238], rimandando però ad un secondo tempo i loro racconti.[239]

Nonostante si tratti di un'interazione in molti punti spezzettata, poiché vi si intrecciano le interazioni verbali tra l'insegnante e altri bambini e probabilmente più ricca di quanto si riesce a ricostruire, poiché gli scambi tra bambini non sempre sono udibili e percepibili anche con l'uso del mezzo video, essa mantiene una sua continuità e un suo filo logico, segnalando l'interesse e il coinvolgimento dei bambini nel compito proposto, la loro voglia di raccontare e condividere una dimensione espressiva cui sentono la necessità di dare voce, anche se "pubblicamente" tale voce non viene valorizzata, ma piuttosto fatta confluire e rimandata a un momento successivo, in cui i bambini potranno spiegare all'insegnante quanto disegnato.

Il fatto che tali scambi si concretizzino durante la realizzazione del secondo compito pare inoltre evidenziare che in questa situazione i bambini si sentono maggiormente liberi di agire e forse più sicuri nel farlo, avendo maggiormente chiaro ciò che è richiesto loro paiono maggiormente coinvolti e consapevoli di ciò che stanno facendo.

4.4.2 Conversando sul tappeto: Africa, mappamondo, lingue, tsunami e terremoto

Il secondo *evento comunicativo* che ho deciso di analizzare rappresenta una routine discorsiva tipica della scuola dell'infanzia: la conversazione che ogni mattina l'insegnante presente condivide con tutti i bambini della classe, radunati in uno spazio preciso dell'aula, in questo caso il tappeto.

Tale "conversazione" può essere considerata una routine giornaliera caratteristica delle scuole dell'infanzia, anche se in ogni realtà scolastica e in ogni sezione essa si realizza con modalità differenti, presentando una poliedricità di attività verbali e non anche all'interno di una stessa sezione.

---

[237] Fed: *ha- ha i piedi in su e la faccia al posto dei piedi ((alzandosi e guardano l'insegnante))* Ins: *quale? ((si alza e va verso Fed a vedere il disegno))*, Fed: *questo mostro. adesso gli faccio la faccia. e gli faccio i piedi in aria* turni 644-646; Gio: *questo qua sa camminare (.) sa camminare, nuotare e volare ((rivolto all'insegnante che si avvicina a lui per scrivere il nome sul foglio))* turno 717.

[238] Fed rivolto a Gio: q*uesto qua è un angelo se- è una mummia, se- senza mani ((rivolto a Gioele))*, Ins: *qual è una mummia?*, Fed: *questa qua è la mummia*, turni 668-670; Fed: *anche io li faccio i tre antenati* Ins: *quali sono i tre antenati?* Fed: *allora, questo qua è il capo ah questo- questi qua- questa qua è la mummia ( ) e questo qua è il mostro,* Ins: *va bene*, turni 675-680.

[239] Ins: *ah, poi mi dovete raccontare. quando poi sono asciutti scriviamo cosa fate.*, turno 671, Gio: *questo qua sa camminare (.) sa camminare, nuotare e volare ((rivolto all'insegnante che si avvicina a lui per scrivere il nome sul foglio))*, Ins: *dopo con calma quando sono asciutti scriviamo esattamente quello che volete dire*, turni 717-718.

La conversazione che verrà qui analizzata è avvenuta la mattina del 15 marzo 2011 ed ha coinvolto una delle due insegnanti della sezione e tutti i bambini presenti quel giorno, in totale 19, dei quali 13 dell'ultimo anno di frequenza[240] e 6 del primo[241].

Si tratta di un evento che, come si vedrà, presenta alcune caratteristiche che possono essere considerate tipiche di tale routine discorsiva, ma anche alcuni aspetti per certi versi insoliti rispetto a ciò che in essa "generalmente" accade, seppure ricomprendibili nella varietà di azioni e oggetti che la possono caratterizzare.

Un elemento particolare è dato dalla presenza di un mappamondo, che l'insegnante introduce in classe nel corso della fase di transizione verso l'evento comunicativo vero e proprio e che non è abitualmente presente, ma può essere fatto rientrare nella "naturale" variabilità che caratterizza tale tipo di situazione. Inoltre, l'evento conversazionale preso ad oggetto di analisi si sviluppa oltrepassando il suo confine temporale abituale, cioè il momento in cui i bambini vanno in bagno, poiché l'interazione verbale sull'ultimo tema introdotto dai bambini, cioè terremoto e tzunami, viene ripresa successivamente con i bambini più grandi della sezione e la conversazione su di esso trasformata in un'attività, consistente nella rappresentazione delle idee espresse precedentemente e nella "verbalizzazione"[242] di tale rappresentazione.

Si tratta di una routine che può essere considerata senza dubbio un *evento comunicativo* caratteristico della cultura scolastica, in quanto pratica giornaliera che presenta confini esterni ben definiti e riconoscibili sia dai partecipanti che da un osservatore esterno, sia dal punto di vista spaziale che temporale e che assumono una connotazione precisa all'interno della sezione oggetto di osservazione.[243]

La conversazione del mattino avviene infatti in questo contesto in un preciso spazio dell'aula, il tappeto, sul quale i bambini si siedono in ordine sparso mentre di fronte a loro, seduta su una panchina, si posiziona l'insegnante.

Dal punto di vista temporale il suo avvio e la sua fine sono determinati dall'adulto, ma sempre compresi nel periodo di tempo che va dalla fine dell'ingresso dei bambini al momento del bagno e indicati con precisi segnali che denotano la transizione verso la conversazione e verso la sua

[240] Di questi 6 sono bambine (delle quali 3 con genitori nati in altri Paesi) e 7 sono bambini (dei quali 1 con genitori nati in altro Paese).

[241] Di questi 4 sono bambine (delle quali una con genitori nati in un altro Paese) e 2 bambini (dei quali uno con mamma nata in un altro Paese). Tra i bambini più piccoli è presente anche un bambino che presenta comportamenti "problematici", seppur non formalmente certificati.

[242] Rispetto alla pratica della "verbalizzazione" cfr. 4.2.2.

[243] Tali confini presentano delle somiglianze con tutte le sezioni in cui sono state svolte le osservazioni, ma non possono essere generalizzati alle scuole dell'infanzia in generale, così come non possono essere generalizzate tutte le caratteristiche prese in considerazione come tipiche di questa sezione. Ad esempio il modo in cui sono seduti i bambini e l'insegnante può variare, perché in alcune sezioni i bambini vengono fatti sedere in cerchio.

chiusura. In particolare, l'avvio è segnalato dall'insegnante con l'invito a mettere via giochi e materiali utilizzati dai bambini nel momento dell'ingresso, mentre la sua chiusura dalla nominazione dei bambini che saranno i "responsabili"[244] per la giornata che si va avviando.

Lo specifico evento comunicativo preso in considerazione per l'analisi, ha una durata di 30 minuti e presenta una struttura nella quale possono essere individuate una successione di fasi, articolate in episodi discorsivi connessi e in alcuni casi parzialmente intrecciati tra loro, che si sviluppano nel passaggio da un tema all'altro di interazione, ma anche da una struttura all'altra di partecipazione. Ciascuna di queste fasi, come vedremo, è formata da una serie di sequenze interattive, di scambi verbali tra l'insegnante e i bambini che ne determinano lo sviluppo, definiscono i ruoli dei protagonisti e le loro possibilità di partecipazione. Il termine dell'evento è qui considerato il momento in cui esso si trasforma in qualcosa di diverso rispetto ad una "conversazione sul tappeto", diventando altro, cioè un'attività di rappresentazione di tsunami e/o terremoto.

1. FASE PRELIMINARE – Preparazione e transizione verso l'evento

Segnalare l'avvio, preparare lo spazio e richiamare le regole

2. AVVIO UFFICIALE DELL'EVENTO: introduzione del mappamondo e del suo uso

2.1 Introduzione del mappamondo
2.2 Troviamo dove siamo noi (uso del mappamondo)

3. LA CONVERSAZIONE

3.1 La focalizzazione. Cosa facciamo oggi: Federico vi vorrebbe raccontare di un posto speciale, l'Africa

3.2 Sai che ieri abbiamo mangiato in cinese? Una nuova focalizzazione: le lingue

In Africa come parlano? Qualcun altro ha sentito parlare in qualche altra lingua?
Chi sa parlare la lingua della sua mamma e/o del suo papà?
Qui c'è un bambino che sa parlare la lingua della sua mamma
Sai il milanese tu?
Orecchia si dice orecas
Non mi dire che non sai la lingua della tua mamma e del tuo papà
Ombelico si dice belli botton, sedere botton, stomaco stomac
Condividere esperienze con i bambini
Vi dico una filastrocca nella lingua della mia mamma e del mio papà
C'è qualche bambino che sa una filastrocca nella lingua della sua mamma e del suo papà?

3.3 Le troviamo le Mauritius?: cercare i Paesi sul mappamondo

3.4 Sai che in Giappone è successa una cosa? Parlare di tsunami e terremoto

[244] I bambini nominati come "responsabili" si occupano durante il momento del pranzo di distribuire tovaglioli, bavaglie e pane. Inoltre possono avere compiti specifici determinati da necessità che emergono nel corso della giornata.

1. FASE PRELIMINARE: preparazione e transizione verso l'evento

Ogni mattina, prima dell'inizio della routine discorsiva del "tappeto" una fase preparatoria,[245] che potrebbe essere definita come "fase preliminare di transizione verso l'evento" viene attivata dall'insegnante, che segnala l'arrivo del momento della conversazione invitando i bambini a sistemare i materiali che stanno utilizzando e a sedersi, appunto, sul tappeto. I bambini sanno cosa ciò significa e, più o meno velocemente, seguono le indicazioni dell'insegnante.

Nel caso della conversazione che verrà qui analizzata tale fase presenta alcune caratteristiche piuttosto insolite. In primo luogo l'insegnante anticipa ciò di cui si parlerà sul tappeto: Federico racconterà dove è stato suo papà (anticipazione che avviene solo in alcune occasioni) e in secondo luogo introduce in sezione un mappamondo, chiedendo a uno dei bambini più piccoli di pulirlo, mentre gli altri riordinano e prendono posto sul tappeto.[246]

Tale fase è solitamente caratterizzata da un po' di confusione poiché i bambini che sistemano giochi e materiali fanno rumore e quelli già seduti sul tappeto parlano e ridono tra loro, spesso alzando il tono della voce. L'insegnante è generalmente impegnata a sollecitare i bambini che stanno riordinando a fare presto e a regolare il comportamento di quelli già seduti, richiamando più o meno esplicitamente alcune regole che caratterizzano la situazione. Ciò fino al momento in cui tutti sono seduti di fronte a lei e potrà essere chiesto definitivamente il silenzio per iniziare l'evento conversazionale vero e proprio.

Anche la situazione presa in esame all'avvio della videoregistrazione presenta caratteristiche analoghe, con l'aggiunta della regolazione, da parte dell'insegnante, delle azioni del bambino che sta pulendo il mappamondo:

26.	Ins:	guarda come è sporco. (rivolta a Riccardo che sta pulendo il mappamondo) andatevi a sedere, sul tappeto, che Riccardo lo pulisce ((rivolta ad alcuni bambini che sono vicino al tavolo dove Riccardo pulisce il mappamondo))
27.		(11 sec.) ((i bambini vanno a sedersi sul tappeto e parlano tra loro ad alta voce sovrapponendosi. Riccardo, pulisce il mappamondo appoggiato a un tavolino, l'insegnante è di fianco a lui e tiene fermo l'oggetto))
28.	Ins:	allora. quando ci si siede sul tappeto, ci si siede con le gambine incrociate, perché altrimenti si rischia di andare addosso agli altri compagni, e di farvi male! è.

[245] Tale fase è stata messa in evidenza anche da una ricerca sul *Talking Circle* realizzata in una classe di scuola primaria degli Stati Uniti (Ernst, 1994), nella quale è stato osservato che *"in questa fase l'enfasi è posta sulla richiesta e l'offerta di informazioni rispetto agli aspetti organizzativi dell'attività"* (p.301). Il contenuto dell'interazione sia da parte degli studenti che dell'insegnante riguarda infatti per la maggior parte aspetti procedurali (es. inviti a sedersi, scambi verbali per il posizionamento delle sedie in circolo). I partecipanti sono impegnati a preparare fisicamente l'ambiente discorsivo (nel loro caso ponendo le sedie in circolo) ma chiacchierano anche tra loro (pp.301-302). Si tratta di aspetti che come si vedrà emergono anche dall'analisi dell'interazione che si sta analizzando.

[246] Questi due aspetti non sono presenti nella parte videoregistrata dell'evento, ma contenuti nelle "note di campo". Solo l'analisi dei video ha infatti permesso di evidenziare come i confini spazio-temporali degli eventi comunicativi si costruiscono e realizzano gradualmente e non coincidano solo con il loro avvio "ufficiale". Le fasi di transizione sono apparse invece come altrettanto importanti e significative rispetto alla realizzazione dell'evento in sé e del suo significato poiché attraverso le modalità in cui le situazioni vengono anticipate, preparate e strutturate è possibile cogliere alcuni significati ad esse sottese e gli elementi che i partecipanti considerano necessari alla loro realizzazione.

29.	Bb:	((parlano tra loro ad alta voce sovrapponendosi, mentre si sistemano sul tappeto))
30.	Ins:	finito? ((rivolta a Riccardo che sta pulendo il mappamondo)) °pulisci bene qui sotto°
31.		(..) ((i bambini parlano sovrapponendosi))
32.	Ins:	no-no sul tappeto, su:l tappeto ((scuotendo la testa, rivolta a due bambine sedute sulla panchina su cui di solito si siede l'insegnante)) e… Kesha, Rebecca, sul tappeto ((in sottofondo i bambini parlano sovrapponendosi))
33.		(20 sec.) ((suona la campanella, l'insegnante esce, i bambini continuano a parlare e Riccardo a pulire il mappamondo))
34.	Ins:	dai, veloci, veloci. vieni (..) ((rivolta ai bambini che stanno arrivando)) allo:ra
35.		(2 sec) ((rientrando in sezione, prendendo il mappamondo e dirigendosi verso il tappeto))
36.	Ins:	eccomi qua
37.		(14 sec.) ((l'insegnante si avvicina alla panchina, si siede e appoggia il mappamondo di fianco a sé, sul bracciolo della panchina, guarda i bambini))
38.	Ins:	dai che ti sto aspettando. ((girandosi verso un bambino)) allora, a me gli occhi, a me gli occhi, a me gli occhi (.) allora, ho chiesto, a Maddalena e a Laura, di andare in segreteria a prendere questa grande palla- °nell'armadietto° ((rivolta a Mat che ha in mano un gioco portato da casa)) °voi venitevi a sedere, dai° ((rivolta a due bambini in piedi vicino a lei))

Come osservabile dallo stralcio di protocollo riportato, l'insegnante è anzitutto impegnata in questa fase a radunare i bambini sul tappeto perché possa avere inizio l'evento. Realizza così delle mosse verbali con una funzione regolativa nei confronti del loro comportamento, con le quali segnala la prossimità dell'avvio della conversazione e prepara il contesto per la sua realizzazione (*"andatevi a sedere sul tappeto"*, turno 1, *"no-no sul tappeto, su:l tappeto […] e… Kesha, Rebecca, sul tappeto"*, turno 7, *"dai, veloci, veloci. vieni"*, turno 9; *"°voi venitevi a sedere, dai°"*, turno 13).

La delimitazione dello spazio fisico in cui i bambini possono stare segnala il *confine spaziale esterno*[247] dell'evento comunicativo, che potrà avviarsi ufficialmente solo quando tutti i bambini saranno seduti (composti) in ordine sparso sul tappeto (o sulla panchina laterale ad esso) e l'insegnante sulla panchina di fronte a loro (*"eccomi qui"*, turno 11).

I posti occupati dai partecipanti già all'inizio dell'interazione, caratteristici per questa routine discorsiva, per lo meno in questa sezione, definiscono in qualche modo i loro ruoli e richiamano un modello comunicativo simile a quello scolastico tradizionale, in cui l'insegnante, di fronte ai bambini e in posizione rialzata rispetto a loro, dirige l'interazione e i bambini sono chiamati ad ascoltarlo e a rispondere alle sue sollecitazioni, piuttosto che richiamare un tipo si comunicazione circolare in cui è incoraggiata l'interazione dei bambini tra loro.[248] Le differenze

[247] Come sostiene Duranti (1997, p.47) i confini spaziali esterni delimitano la regione spaziale in cui si può dire che un dato evento ha luogo. Ad esempio, le mura di una classe delimitano spazialmente l'evento "lezione". Le azioni verbali e comunicative dentro lo spazio che delimita l'evento sono di solito interpretate diversamente dalle azioni di chi ne è fuori e chi è fuori da tale spazio fisico non potrà essere considerato un partecipante ad esso.

[248] Tale posizionamento nello spazio è in contrasto con la struttura caratteristica delle conversazioni di questo tipo riportate in letteratura, che fanno riferimento al "circle time" e dunque a un posizionamento dei partecipanti in cerchio, tutti alla stessa altezza (su sedie o a terra). Come si vedrà più avanti tale strutturazione verrà inaspettatamente modificata dall'insegnante, che chiederà ai bambini di posizionarsi in cerchio per guardare in faccia Federico, che dovrà raccontare dove è stato suo papà. La confusione e il senso di smarrimento che ciò provocherà è indice della eccezionalità della richiesta, rispetto alla consueta organizzazione spaziale di tale evento discorsivo.

rispetto alla tradizionale "aula scolastica", date dal fatto che i bambini sono seduti a terra in ordine sparso, molto vicini tra loro e molto vicini all'insegnante, senza una divisione fisica come può esserlo la cattedra, sembra definire però una situazione molto più informale e flessibile, che richiama alla comunanza, alla condivisione e alla dimensione del gruppo. Caratteristiche queste che, come si è visto nell'analisi delle interviste, sono spesso richiamate dalle insegnanti in riferimento a tale situazione discorsiva.[249]

Dal punto di vista del posizionamento fisico dei bambini diversi sono i richiami alle regole realizzati in questa fase dall'insegnante, non solo i bambini devono sedersi sul tappeto, ma lo devono fare in un determinato modo: a gambe incrociate (*"quando ci si siede sul tappeto, ci si siede con le gambine*[250] *incrociate, perché altrimenti si rischia di andare addosso agli altri compagni, e di farvi male! è."* turno 3), guardando l'insegnante (*"a me gli occhi, a me gli occhi, a me gli occhi"* turno 13) e stando in silenzio (regola quest'ultima che non viene qui esplicitamente richiamata, ma comunicata non verbalmente quando l'insegnante si siede e guarda i bambini, ottenendo come il silenzio come effetto). All'informalità e convivialità della situazione segnalata dal modo di sedersi dei bambini, si accompagna così una sua regolazione, attraverso il controllo del loro posizionamento, tale che possa garantire, almeno apparentemente, non disturbo nei confronti dei compagni e attenzione verso l'insegnante, che in tal modo costruisce se stessa come fulcro centrale dell'evento, da cui a questo punto i bambini si aspettato indicazioni sul da farsi.

Tali richiami sembrano inoltre segnalare la condivisione di regole stabilite e chiare e dunque la caratterizzazione della situazione come abituale, ma anche la necessità di ribadire i comportamenti opportuni, probabilmente al fine di costruire un contesto potenzialmente efficace rispetto all'obiettivo conversazionale (turno 3).

Nella situazione specifica che si sta analizzando gli interventi di controllo e direzione dei comportamenti dei bambini da parte dell'adulto, finalizzati ad organizzare l'*attività* conversazionale, sono realizzati anche nei confronti del bambino che sta pulendo il mappamondo, oggetto che costituisce una novità rispetto all'abituale situazione, ma che viene naturalmente ricompreso in essa (turni 1 e 5).

[249] Cfr. cap. par

[250] L'uso del termine "gambine" invece di gambe richiama ad una caratteristica che è parsa come frequente nel modo delle insegnanti di rivolgersi ai bambini e che avvicina il *teacher talk* (Duranti, 1992) al *baby talk* o *motherese*. L'uso cioè di diminutivi e vezzeggiativi, anche in riferimento a elementi o oggetti che non posseggono necessariamente tali caratteristiche. Significativa in tale direzione è ad esempio una conversazione sulle piante in cui una delle insegnanti ha utilizzato per gran parte dell'interazione parole come: "piantine, vasetti, palettine, semini", sebbene soprattutto vasi e piante fossero tutt'altro che piccoli.

Dal punto di vista temporale i *confini esterni* che avviano l'evento si definiscono gradualmente a partire dal segnale da parte dell'insegnante della fine del momento del gioco libero in sezione, fino al momento in cui, strutturata la situazione, lei stessa segnala il suo avvio ufficiale. In questo caso lo si può individuare al turno 11, quando l'insegnante comunica la sua presenza (eccomi qua). La gradualità del passaggio è segnalata dall'uso ripetuto dell'"allora" appena prima e appena dopo l'avvio ufficiale (turni 3, 9, 13), dalle azioni concrete di preparazione da parte dell'insegnante (che prende il mappamondo) e dalla successione degli interventi regolativi nei confronti dei comportamenti dei bambini

Queste mosse verbali (e non verbali) dell'insegnante segnalano e strutturano il passaggio da un certo tipo di evento: il gioco libero in sezione, ad uno con caratteristiche molto diverse: la conversazione sul tappeto.

Nella transizione, regolata dalle indicazioni dell'adulto, si modifica il luogo in cui i bambini possono stare e ciò che possono fare, la posizione che possono assumere nello spazio e, dal punto di vista verbale, le modalità e i tempi coi quali possono rivolgersi a compagni e insegnante. Cambiano cioè i comportamenti che insegnante e bambini si aspettano reciprocamente l'uno dall'altro.

Ciò che avviene in questo spazio dell'aula e in questo tempo, delimitato dalle segnalazioni e decisioni dell'insegnante, sembra avere delle caratteristiche proprie e specifiche che lo contraddistinguono da altri "eventi comunicativi" che si susseguono nella giornata a scuola e parzialmente anche da altri eventi di interazione verbale che si realizzano in questo stesso spazio fisico, definito da una delle due insegnanti di sezione: "il nostro forum".

Il confine finale dell'evento, stabilito anch'esso dall'insegnante, si realizza generalmente in modo più netto, quando l'insegnante percepisce stanchezza nei bambini ed è sempre caratterizzato dalla segnalazione da parte di quest'ultima di coloro che durante la giornata saranno i "responsabili". Al termine di tale "investitura" i bambini vengono chiamati a coppie per mettersi in fila e andare in bagno.

Nel caso dell'evento comunicativo qui analizzato il confine finale, come si vedrà nel corso dell'analisi, viene esplicitamente indicato dall'insegnante come momentaneo per alcuni bambini (i più grandi), perchè la conversazione verrà ripresa, nello stesso spazio, ma in un tempo "inusuale", dopo essere andati in bagno. La fine dell'evento comunicativo sarà in questo caso delimitata dalla comunicazione da parte dell'insegnante del passaggio ad un altro evento, classificabile come "attività", che implica una diversa disposizione nello spazio (ai tavoli), un diverso tipo di azioni (disegnare), un diverso impegno dal punto di vista dell'interazione

linguistica ed altri confini chiari rispetto al suo avvio e alla sua fine, sebbene strettamente collegato con quanto accaduto precedentemente.

In questa prima fase di preparazione l'insegnante in definitiva utilizza i suoi interventi verbali per dirigere e controllare i comportamenti dei bambini, organizzando il contesto dell'evento comunicativo che sta per avviare. Il modo in cui lo fa non è neutrale rispetto all'ambiente discorsivo che sta contribuendo a costruire, in un modo in realtà quasi esclusivo, cui i bambini collaborano ubbidendo alle sue indicazioni e rispettando le regole. L'insegnante, infatti, dicendo ai bambini di disporsi in un determinato modo, invitandoli a guardarla e a stare in silenzio sta costruendo se stessa come interlocutrice e conduttrice principale dell'evento, da cui dipende la sua evoluzione, mentre per ora assegna ai bambini un ruolo di attesa.

2. AVVIO UFFICIALE DELL'EVENTO: introduzione del mappamondo e del suo uso

L'evento conversazionale vero e proprio viene avviato ufficialmente mano a mano che tutti gli elementi sono predisposti adeguatamente ad esso: i bambini seduti sul tappeto in silenzio e l'insegnante di fronte a loro.

Come visto nel paragrafo precedente l'avvio ufficiale può essere considerato il turno 11, quando l'insegnante segnala la sua presenza di fronte ai bambini, preceduta e seguita da ripetuti "allora", che rappresentano i tentativi di dare avvio alla conversazione (segnali di *"inquadramento della lezione"*, li chiamerebbe Coulthard), che avranno compimento definitivamente al turno 13.

L'apertura dell'evento è a questo punto costruita dall'insegnante attraverso l'introduzione dell'inusuale oggetto che ha in mano, il mappamondo, attraverso due sequenze: nella prima viene presentato, nella seconda utilizzato per trovare l'Italia.

Ecco come si realizza la prima sequenza:

13.	Ins:	[[…]] allora, ho chiesto, a Maddalena e a Laura, di andare in segreteria a prendere questa grande palla- °nell'armadietto° ((rivolta a Mat che ha in mano un gioco portato da casa)) °voi venitevi a sedere, dai° ((rivolta a due bambini in piedi vicino a lei))
14.	Gio:	che-si-chia-ma mappa-mo:ndo
15.	Ins:	mappamondo. perché in questa grande pa:lla ci//
16.	Edo:	c'è tutto il mondo
17.	Ins:	c'è tutto- c'è disegnato tu:tto il mondo.

Come si può osservare, nell'avviare la spiegazione rispetto alla presenza del mappamondo l'insegnante non lo nomina direttamente, ma lo fa attraverso una descrizione: *"una grande palla"*. È Giovanni che, approfittando di un'interruzione, ne indica il nome: *"che si chiama mappamondo"* (turno 14), segnalando all'insegnante e al resto dei presenti, la conoscenza dell'oggetto. L'insegnante accoglie il suo contributo, ratificandolo come corretto attraverso la

sua ripetizione e proseguendo con la spiegazione del motivo per cui ha questo nome (*"mappamondo. perché in questa grande palla, c'è//"* turno 15), ma la spiegazione viene interrotta e conclusa da un altro bambino, Edoardo, che completa il turno comunicando che si tratta di una palla in cui *"c'è tutto il mondo"* (turno 16). L'insegnante inizia a ripetere il contributo di Edoardo, ma si blocca, autocorreggendosi ed effettuando una mossa riparativa nei confronti del turno del bambino, attraverso la quale specifica che nel mappamondo non c'è in realtà tutto il mondo, ma che è solo disegnato: *"c'è tutto- c'è disegnato tutto il mondo"* (turno 17).

Questa breve sequenza di scambi, con la quale insegnante e bambini co-costruiscono il significato dell'oggetto mappamondo, rappresenta l'avvio di un più lungo *scambio delimitativo* che porterà all'introduzione del "tema o argomento del giorno",[251] rappresentato dal racconto da parte di uno dei bambini del viaggio in Africa realizzato da suo papà.

Come si può osservare la sequenza è costruita dall'insegnante integrando i contributi dei bambini che, senza essere esplicitamente sollecitati a farlo, si auto-selezionano per intervenire. I loro interventi vengono ripresi e specificati dall'insegnante, che li utilizza per realizzare la sua spiegazione, integrandoli in essa e dando luogo ad una forma di interazione "partecipata" in cui i bambini appaiono legittimati a prendere la parola partecipando concretamente alla costruzione del discorso ed indicando in tal modo una competenza non solo conversazionale, ma anche di contenuto, rispetto all'oggetto introdotto.

Si tratta di una struttura di partecipazione considerata piuttosto inconsueta, per lo meno dalla letteratura sull'interazione verbale in classe,[252] e che come si vedrà non rappresenterà la struttura di partecipazione caratterizzante tutto l'evento, ma che è stata osservata in classe in diverse occasioni. Essa rappresenta il segnale di una possibilità di interazione alternativa, in cui i bambini hanno il diritto di prendere la parola e di auto-selezionarsi per intervenire, contribuendo con i loro interventi alla costruzione di un discorso insieme all'insegnante, seppure sia quest'ultima a mantenere il controllo sull'evoluzione dell'interazione e sui suoi contenuti. Il fatto che i bambini intervengano liberamente senza essere sollecitati dall'insegnante è il segnale

[251] L'espressione è posta tra virgolette perché le attività che vengono realizzate sul tappeto al mattino sono diversificate. Si può parlare di un argomento specifico, proposto dell'insegnante o dai bambini, esso può essere introdotto da un oggetto, da un libro, da una domanda, dei bambini o dell'adulto. Oppure il "tema" può essere un gioco, un racconto, un evento che viene ripreso, dal quale hanno avvio una serie di interazioni verbali, che si sviluppano verso tematiche differenti. La parte "verbale" dell'evento è caratterizzata da un susseguirsi di diversi temi o argomenti che vengono affrontati con modalità diverse da insegnanti e bambini. L'oggetto di interazione "del giorno" viene introdotto e/o ratificato come tale dall'insegnante, spesso a partire da interessi o oggetti portati dai bambini, ma come emergerà anche dall'analisi di questo specifico evento, può modificarsi più volte nel corso dell'interazione nell'intreccio tra le intenzioni dell'adulto e quelle dei bambini.

[252] Letteratura che, come visto in precedenza, ha preso in considerazione maggiormente i contesti scolastici, piuttosto che i servizi prescolari come la scuola dell'infanzia.

che si sentono legittimati a farlo, perlomeno in certe situazioni. La prova è che in effetti i loro contributi vengono accolti.

Attraverso questa prima parte dello *scambio delimitativo* l'insegnante, utilizzando anche i contributi dei bambini, introduce il nuovo oggetto, fornendo ai suoi interlocutori le informazioni che ritiene necessarie alla sua conoscenza, nel farlo ha permesso ai bambini di esercitare un ruolo attivo, di parlanti competenti.

Subito dopo li introduce al suo uso, avviando una nuova sequenza interattiva.

18.	Ins:	allora adesso fa- prima di tutto troviamo dove siamo noi. come si chiama dove stiamo noi?
19.	B/i:	l'Italia!
20.	Ins:	l'Italia, allora cerchiamo su:bito l'Italia ((inizia a girare il mappamondo))
21.	Mad:	è dove c'è lo stiva:le!
22.	Ins:	vieni a cercarla per favore, và. perché io non ho gli occhiali

Avviando la sequenza l'insegnante segnala cosa bisogna fare "prima di tutto", realizzando una prima *focalizzazione*: *"troviamo dove siamo noi"* (turno 19). Indica così implicitamente che si tratta di un "compito" preliminare a qualcos'altro, che costituirà l'oggetto "ufficiale" dell'interazione (indicato dal turno di focalizzazione 42-44-46). Il verbo utilizzato al plurale (troviamo) indica, come si è visto precedentemente, il tentativo, non sempre reale ed autentico, di ricercare una condivisione con i bambini, attraverso la costruzione del compito come comune e la limitazione del proprio potere.

Subito dopo l'insegnante pone ai bambini una domanda: *"come si chiama dove stiamo noi?"* (turno 19). Così facendo ripartisce il compito richiesto in sottofasi, offrendo una struttura di sostegno (scaffolding) alla prosecuzione dell'attività, proponendo come prima fase la nominazione di quanto si sta cercando, accompagnando i bambini verso la realizzazione di quanto richiesto. È chiaro che l'insegnante conosce già la risposta, ma in tal modo cerca conferma della conoscenza nei bambini e sollecita la nominazione di ciò che va cercato sul mappamondo, facilitando in qualche modo il compito e offrendo informazioni importanti per portarlo a termine.

La sua domanda ottiene una risposta corale da parte dei bambini (turno 19), che viene ratificata come corretta dall'insegnante, che la ripete e invita a proseguire, utilizzando questa volta il nome di ciò che va cercato: *"allora, cerchiamo su:bito l'Italia!"* (turno 21). Utilizza nuovamente un verbo plurale (cerchiamo), avviando però lei stessa l'azione, iniziando a girare il mappamondo (turno 21).

Interviene però Maddalena proponendo un contributo aggiuntivo: *"è dove c'è lo stivale!"* (turno 22) che non riceve un commento verbale esplicito, ma una conferma non verbale (espressa dall'insegnante con il viso) accompagnata dall'invito alla bambina di cercarla sul mappamondo, giustificato dal fatto che l'insegnante non ha gli occhiali.

Il contributo di Maddalena, che introduce nell'interazione un'informazione rilevante rispetto al compito (con cui esplicita la forma dell'Italia, utile per poter individuare il Paese) non viene ampliato e rilanciato ai compagni, ma in qualche modo viene valorizzato dall'insegnante attraverso la richiesta di cercare l'Italia sul mappamondo. Richiesta che probabilmente è resa possibile dal fatto che l'insegnante si rende conto che la bambina possiede gli strumenti necessari (conosce la forma del nostro Paese) per trovare autonomamente quanto richiesto. L'insegnante così modifica la sua azione nel corso dell'interazione, cede il suo ruolo alla bambina, apportando una giustificazione, la mancanza degli occhiali, spesso utilizzata per offrire un compito solitamente dell'adulto a uno dei bambini, o per non compiere qualche azione ritenuta al momento non opportuna.

Il fatto che Maddalena possa alzarsi e accedere al mappamondo è una possibilità che và letta come un privilegio, quasi un premio, considerato che nella situazione di gruppo in cui si trovano, solitamente i bambini non hanno accesso a ciò che l'insegnante sta mostrando a tutti e che l'azione è stata già intrapresa, e solo in un secondo momento ceduta, dall'adulto.

La sequenza di ricerca sul mappamondo prosegue, ma mentre Maddalena cerca sul mappamondo, sulla scena si aggiunge una figura esterna, la commessa della scuola,[253] che deve chiedere all'insegnante il numero dei bambini presenti per il pranzo. Si intrecciano così due corsi d'azione: contare i bambini e fornire informazioni alla commessa e portare avanti l'interazione con Maddalena e con il gruppo, cui se ne aggiunge un terzo, che l'insegnante deve gestire contemporaneamente: regolare l'arrivo di una bambina in ritardo che ha con sé un gioco. Gli elementi cui l'insegnante deve prestare attenzione e che il suo ruolo gli impone di "controllare" attraverso l'interazione verbale diventano dunque molteplici, così come le sequenze discorsive, che si incassano intrecciandosi.

Durante la prosecuzione della sequenza (turni 24-42) la ricerca sul mappamondo viene momentaneamente sospesa e poi ripresa ed è continuamente intervallata da scambi tra l'insegnante e la commessa, la bambina in ritardo e la sua mamma. Contemporaneamente a questi singoli interlocutori c'è anche il gruppo, cui l'insegnante non può offrire esplicitamente

[253] Le "commesse" sono le persone che si occupano della pulizia e della gestione della struttura scolastica. Non hanno ruoli e compiti educativi nei confronti dei bambini, ma in alcune occasioni interagiscono con loro.

molta attenzione, ma che mantiene il silenzio e l'interesse per quanto sta facendo Maddalena, nonostante l'adulto non controlli più direttamente il comportamento dei bambini, spostando la sua attenzione sulla molteplicità di relazioni che richiedono un controllo. Il gruppo di bambini mostra dunque una certa conoscenza delle "regole del gioco" e la capacità di rispettarle.

Ad un certo punto Maddalena viene invitata a proseguire la ricerca dell'Italia sul mappamondo e una volta individuata la bambina lo segnala immediatamente, commentando quanto scoperto: *"eccola, è piccolino"*, (- lo stivale – turno 32). Il commento dell'insegnante arriva qualche turno più tardi e si articola su tre turni differenti in cui viene realizzata una valutazione positiva esplicita, che segnala la correttezza di quanto trovato ribadendolo: "*brava! eccola qui*" (turno 38), cui segue la ripresa di quanto aggiunto dalla bambina *"l'Italia […] l'Italia è piccoli:na, ed è qui"* (turni 40, 42).

La fase della ricerca viene così conclusa piuttosto velocemente, senza che sia ampliata la questione della grandezza dello stivale, piuttosto che un discorso sul mappamondo o il suo uso. L'impegno nel portare avanti interazioni su più fronti rende probabilmente anche difficoltoso per l'insegnante pensare di poter ampliare o approfondire il discorso. Inoltre il compito assegnato è stato portato a termine, dunque si può passare oltre, dedicando attenzione al passaggio successivo, che rappresenta tra l'altro la motivazione della presenza del mappamondo in classe connessa con il "tema del giorno".

Sembrerebbe così che la sequenza fin qui analizzata rappresenti, insieme alla focalizzazione che avverrà subito dopo, lo *scambio delimitativo* dell'evento, che, come osservato anche nella precedente analisi, ha dunque una struttura più complessa e poliedrica rispetto alla formula rituale che assume nella lezione tradizionale nella quale è stato individuato. Anche in questo caso sono presenti elementi di ritualità con i quali viene identificata la situazione, ma anche elementi che servono non solo a stabilire il contratto didattico, bensì a introdurre il tema garantendo la possibilità di affrontarlo, fornendo ai bambini gli strumenti conoscitivi ad esso preliminari, sebbene, come visto, alcuni di loro sembravano esserne già in possesso.

Nelle sequenze analizzate sembra che l'insegnante, più o meno consapevolmente, agisca in una *zona di sviluppo prossimale*, nella quale offre ai bambini elementi e strutture di sostegno (*scaffolding*) per realizzare il compito richiesto e acquisire conoscenze sul mappamondo e il suo uso. Nel farlo sembra presupporre che non tutti abbiano le conoscenze necessarie e pare cercare conferma di quanto i bambini già conoscono, legittimando le loro conoscenze cedendo loro il turno di intervento o di azione.

È necessario tenere in considerazione che l'insegnante ha di fronte un gruppo piuttosto numeroso di bambini, di età diverse e con competenze e conoscenze probabilmente diversificate, che può in parte non conoscere. Cercare conferma delle conoscenze, accogliere i contributi corretti, correggerli e cedere ai bambini la possibilità di azione, sono gesti rivolti ai singoli, ma che ricadono su tutto il gruppo. Chi non sapeva cos'era il mappamondo e a cosa serve, il nome del nostro Paese, la sua forma e la sua localizzazione ha la possibilità di impararlo, mentre chi già ha queste informazioni può esercitare le sue competenze, rispondendo all'insegnante, permettendo agli altri bambini in ascolto di apprenderle, attraverso la mediazione delle azioni dell'adulto.

Interessante è però sottolineare come in questa situazione l'adulto avvii e realizzi in prima persona le spiegazioni e le azioni necessarie per portare a termine il suo scopo, piuttosto che sollecitarle fin dall'inizio nei bambini. Presenta il mappamondo, propone il compito di cercare il nostro Paese e inizia a farlo, offre ai bambini la possibilità di contestualizzare la presenza del nuovo oggetto mettendo a disposizione le sue competenze a sostegno delle loro, che vengono accolte quando rese evidenti dai bambini stessi, piuttosto che sollecitate ad emergere fin dall'inizio dell'interazione quale risorsa da cui partire per costruirla. L'azione di ricerca dell'Italia sul mappamondo viene ceduta dall'insegnante giustificandola con l'assenza degli occhiali, piuttoso che legittimandola come possibile competenza propria della bambina che la può esercitare al posto e "al pari" dell'adulto.

La possibilità per i bambini di intervenire nell'interazione, auto-selezionandosi per parlare ed ottenendo un'integrazione dei loro interventi nel discorso e il ruolo di attivi protagonisti, rappresenta una struttura conversazionale che come detto è lontana dalla "tradizionale" interazione verbale in classe come riportata in letteratura. Rappresenta tuttavia qui una struttura di partecipazione che non viene attivamente sollecitata dall'insegnante, quanto piuttosto dai bambini, sebbene l'adulto l'accetti e con tale accettazione la renda possibile legittimando i bambini stessi a riprodurla.

3. LA CONVERSAZIONE

3.1 La focalizzazione "Federico vi vorrebbe raccontare di un posto speciale dove è stato il suo papà"

Chiusa la sequenza relativa alla ricerca dell'Italia l'insegnante, realizzando una mossa di *focalizzazione*, introduce il "tema" del giorno: il racconto da parte di Federico di un posto

speciale dove è andato suo papà. Subito dopo invita i bambini a modificare la loro posizione sul tappeto, facendo un cerchio, in modo che tutti possano guardare il viso di chi racconterà.

42.	Ins:	[[…]] però oggi vi voglio- anzi, non io//
23.	FedG:	//in Africa c'è la ( )//
24.	Ins:	//Fe:de:rico, vi vorrebbe raccontare di un posto speciale, dove è andato suo papà
25.	Dor:	è ancora in Africa?
26.	Ins:	ce lo dice lui, io non le so queste cose. allora, ci vuole raccontare di che cosa Federico? (..) facciamo così, ci giriamo tutti e facciamo un cerchio, così guardiamo in faccia Federico che ci racconta? ci giriamo? Banula, qua, Grazia qua ((aiuta i bambini a sistemarsi))
27.	Ric:	sono già girato io
28.	Ins:	tu sei già girato, okey. fate come un cerchio. G., tu stai vicino a Federico
29.	Gio:	io?
30.	Ins:	come se fosse un cerchio
31.	Gio:	io?
32.	Ins:	mettetevi come- Dorotea, potevi stare là è, tranquillamente, anche Maddalena poteva stare sulla panchetta
33.	Reb:	anch'io?
34.	Ins:	come se fosse un cerchio, okey, e:: [Bea, Bea, sei l'unica] che non guarda in faccia Federi:co. ti giri per favore e guardi gli occhi di Federico?
35.	Edo:	[( ) si è messa qua in mezzo]
36.	Mad:	anche Grazia ((indicando la bambina girata dall'altra parte))
37.	Ins:	Grazia ti giri? e guardi gli occhi di Federico, che ci deve raccontare [una co:sa? Gra:zia:: ti gi:ri?]
38.	Gio:	[io così, io come sto? come sto?] ((Gio, che è seduto di fianco a Federico, mentre fa la domanda, si gira verso Federico, poi tona nella sua posizione iniziale))
39.	Sof:	io mi sono girata

L'insegnante, introducendo la *focalizzazione* con un "però oggi" (turno 42), segnala che l'interazione sul mappamondo e sull'Italia avvenuta precedentemente è stata una sorta di premessa all'oggetto centrale di conversazione della mattina. Il tema non è il mappamondo, non è dove siamo, non è l'Italia né la sua grandezza, ma il racconto da parte di Federico di un posto definito "speciale" dove è andato suo papà.

Già a partire dall'apertura della sequenza il racconto e il luogo che ne è l'oggetto è costruito dunque come qualcosa di insolito e particolare, perciò degno di essere raccontato a tutti e ricevere attenzione.

La modalità con cui l'insegnante introduce il racconto (proponendosi come narratrice ed auto-troncando il suo intervento per definire come narratore Federico, turno 42) segnala che si tratta di un avvenimento almeno parzialmente insolito e non abituale, per lo meno per come verrà realizzato in questa occasione, poiché non è l'insegnante che racconta, ma un bambino.[254]

[254] Il racconto da parte dei bambini di esperienze vissute da loro o dalla famiglia esternamente alla scuola è in realtà qualcosa che, come emerso dalle interviste ma anche dalle osservazioni, accade abbastanza frequentemente, ma la struttura conversazionale entro cui tali racconti si realizzano, sono sollecitati e inseriti e la modalità della loro attuazione sono piuttosto diverse da questa situazione. Lasciando da parte le situazioni narrative in momenti "informali", accade che sul tappeto le insegnati chiedano ad esempio ai bambini che cosa hanno fatto nel week-end o a una festa di compleanno di uno dei compagni, ad esempio, oppure che qualcuno di loro chieda di raccontare qualche altra esperienza e di condividerla con il gruppo. È anche possibile che tale racconto venga utilizzato

Inoltre, il modo in cui il racconto è introdotto sembra rispondere al desiderio di costruire un senso di attesa, poiché il "posto" di cui il bambino parlerà, viene definito come "speciale", ma non viene esplicitato.

Dall'interazione si può però evidenziare che tale attesa è in realtà una "finta attesa" perché i bambini sanno già dove è stato il papà di Federico, l'insegnante lo aveva infatti esplicitato un po' prima dell'inizio dell'evento comunicativo in sé.[255] Inoltre, uno dei bambini presenti, prima che l'insegnante segnali il tema accenna a qualcosa sull'Africa che non si riesce a sentire (turno 43) e Dorotea poco dopo chiede se il papà del bambino si trova ancora là (turno 45). Con tale intervento la bambina esplicita il "posto speciale" di cui dovrà raccontare Federico. L'insegnante non risponde direttamente alla sua domanda, rimandando la risposta a Federico stesso e dichiara di ignorare tale informazione (turno 46). In tal modo costruisce se stessa come colei che non sa e che, come vorrebbe fossero i bambini, è curiosa di sapere da Federico queste informazioni.

Nei fatti l'insegnante sa che il papà del bambino è già tornato, ma utilizza questo espediente per giustificare la non-risposta e fare in modo che sia il bambino a raccontare. Un po' come precedentemente fatto con gli occhiali utilizza la finzione per "privarsi" di una competenza e "cederla" ai bambini.

Ribadisce così anche quali sono i "nuovi" ruoli: il bambino racconta e lei ascolta, come fanno gli altri bambini. Da notare è che inizialmente aveva invece costruito una struttura partecipativa in cui Federico avrebbe dovuto raccontare ai compagni, senza includersi tra i destinatari, facendosi

---

dall'insegnante per avviare scambi verbali sul tema da esso introdotto, ma ciò che qui accade è diverso. Come vedremo il tema viene introdotto sottolineandone in modo enfatico la particolarità, il ruolo del narratore viene costruito cedendo apparentemente il potere conversazionale a un bambino anche attraverso la modificazione della posizione fisica dei degli altri bambini, inoltre il racconto, come vedremo, sarà condotto dall'insegnante verso un preciso obiettivo contenutistico, anche se esso non sarà approfondito. Queste osservazioni permettono anche di evidenziare come la conversazione che accade al mattino sul tappeto sia, dal punto di vista della cultura scolastica di questa sezione, ma anche delle scuole dell'infanzia in generale, costruita in modo differente al "circle time", "sharing time" o "show and tell" che rappresentano routine discorsive studiate nei servizi prescolari in particolare americani, nei quali lo scopo di questo evento discorsivo è specificatamente quello di permettere ai bambini di raccontare e condividere un'esperienza rispondendo alle domande di compagni e insegnante.

[255] Interessante è evidenziare che durante il periodo in cui sono state effettuate le videoregistrazioni le riprese venivano avviate quando l'evento stava iniziando, mentre in realtà la fase di transizione avveniva prima, rappresentando in realtà una parte integrante di ciò che sarebbe poi accaduto. Solo l'analisi degli eventi in sé ha messo in evidenza l'importanza delle fasi di transizione, in cui possono venire anticipati temi, preparati spazi e materiali, contrattati i partecipanti.

In realtà dunque l'evento inizia prima del suo avvio ufficiale e ciò che avviene in tale tempo/spazio è rilevante per il suo sviluppo. Volendo però definire un tempo utile a osservare questa fase di transizione, ci si rende conto che è difficile individuare un punto preciso, in particolare per due ragioni: spesso (ma non sempre e in modi diversi) i primi segnali di transizione sono inaspettati e possono essere realizzati con modalità diverse, inoltre interazioni ad essi pertinenti posso avvenire anche molto tempo prima, non solo dall'inizio della giornata, ma anche nei giorni precedenti. Certo ci sarebbe da fare un distinzione tra un momento di transizione in cui l'evento in sé viene preparato e i momenti di anticipazione, che appunto anticipano o determinano cosa accadrà in un determinato giorno o momento della giornata.

mediatrice del presunto desiderio del bambino (*"Fe:de:rico, vi vorrebbe raccontare di un posto speciale, dove è andato suo papà"* turno 44).[256] Tale struttura sarebbe forse stata maggiormente coerente con il fatto che lei era già a conoscenza del viaggio e, come vedremo, delle sue motivazioni. Tuttavia, di fronte alla domanda di Dorotea, trova questo espediente per giustificare e rafforzare il ruolo di narratore attribuito al bambino e probabilmente anche per costruire un senso di condivisione che comprenda non solo i pari, ma anche l'adulto. Per farlo però non cede immediatamente e direttamente il turno al bambino, chiedendogli di rispondere alla domanda, né chiede a Dorotea di fare la domanda al compagno, ma mantiene lei stessa il turno di parola offrendolo a Federico come se l'intervento di Dorotea non fosse stato realizzato ("*allora, ci vuole raccontare di che cosa Federico?*" turno 46).

Rivolge in tal modo al bambino una domanda aperta, con la quale gli chiede di raccontare, a tutti (lei compresa) qualcosa che vuole (turno 46), anche se la possibilità di scelta è già stata delineata in precedenza: Federico racconterà di un posto speciale dove è andato suo papà.

Prima che Federico possa rispondere, l'insegnante chiede ai bambini di cambiare la posizione sul tappeto e di fare un cerchio per guardare in faccia il futuro narratore, costruendo il passaggio di parola al bambino anche dal punto di vista dell'organizzazione spaziale che, come evidenziato in precedenza, rappresenta un aspetto centrale nella costruzione dei reciproci ruoli e del loro significato. Dando tale istruzione ai bambini utilizza una formula plurale e interrogativa con la quale sembra voler cercare una condivisione con loro che le serve a diminuire il suo potere decisionale e la forza della sua azione direttiva, costruendo un senso di comunanza e condivisione, *"facciamo così, ci giriamo tutti e facciamo un cerchio, così guardiamo in faccia Federico che ci racconta? ci giriamo?"* (turno 46).

Si crea un po' di confusione, l'insegnante aiuta i bambini a disporsi come richiesto e questi ultimi seguono le sue indicazioni, sollecitandole a volte, per capire dove devono sedersi. La richiesta di posizionarsi in cerchio è infatti piuttosto inusuale, non appartiene alle "naturali" regole della conversazione sul tappeto. Durante la presenza in sezione per le osservazioni è stata l'unica volta in cui ai bambini è stata fatta e il loro disorientamento, insieme alle azioni direttive prodotte dall'insegnante, pare esserne un'ulteriore conferma.[257]

[256] Una notazione merita il modo in cui è introdotta la narrazione. L'insegnante segnala che Federico vorrebbe raccontare ai compagni. Ciò fa presupporre che il bambino avesse in precedenza comunicato all'insegnante questo desiderio. Si tratta però di un aspetto che non è possibile recuperare. Sarebbe stato interessante anche analizzare le modalità con cui tale desidero è stato costruito dall'interazione tra i due, anche come spetto utile ad interpretare quanto accaduto successivamente.

[257] Interessante in questa direzione è notare la differenza tra la regolazione del comportamento dei bambini quando all'inizio si devono sedere sul tappeto e la regolazione che avviene ora. All'inizio l'insegnante li sollecitata a sedersi e richiama delle regole generali che paiono già conosciute dai bambini. Il richiamo serve a ricordarle e farle rispettare. In

Quando il cerchio è fatto l'insegnante riprende la sequenza discorsiva interrotta, rivolgendo nuovamente un interrogativo a Federico, sollecitandolo a raccontare, questa volta utilizzando una domanda chiusa molto precisa: *"ci dici dove è stato il tuo papà?"* (turno 60), con la funzione di far svelare a Federico il Paese in cui si è recato il padre[258], anche se la risposta è già conosciuta non solo da lei, ma sembrerebbe anche dai bambini.

Le domande maggiormente aperte realizzate in precedenza non avevano dato avvio immediatamente al racconto del bambino, sembra così che l'insegnante abbia deciso di porre una domanda più circoscritta, in modo da avviare la narrazione, sostenendo il bambino nel compito narrativo, facilitandolo nel suo avvio, attraverso una funzione di supporto (*scaffolding*). In effetti questa volta Federico risponderà immediatamente alla domanda con quanto l'insegnante si aspetta.

40.	Ins:	((gira Grazia verso Federico)) °okey°, allora, ci- ci dici dove è stato il tuo papà?
41.	Fed:	°in Africa°
42.	Ins:	in Africa, tu sai dov'è l'Africa?
43.	Fed:	°sì°
44.	Ins:	vieni, faccela vedere
45.		(7 sec.) ((Fed si alza e cerca l'Africa sul mappamondo, che l'insegnante tiene appoggiato di fianco a sè))
46.	Fed:	°questa° ((indicando l'Africa))
47.	Ins:	uh::: guardate quant'è grande l'Africa
48.	Gio:	io lo sapevo
49.	Dor:	fa ve:de:re:
50.	Ins:	questa qui, gra:nde gra:nde
51.	Edo:	[io non vedo ( )]
52.	Fed:	[l'avevo detto- l'avevo detto] che era gigante
53.	Ins:	e: sì
54.	Gio:	io lo sapevo
55.	Ins:	ascoltami, ma- e::: Dorotea, ha chiesto se tuo papà è ancora in Africa
56.	Fed:	no
57.	Ins:	no, non è ancora- ascolta Matteo, metti a posto quel libro lì che ti dà fastidio:, vedo che ti dà fastidio, bravo Matteo. Allora, ci vuoi raccontare del viaggio che ha fatto tuo papà in Africa?
58.	Fed:	sì
59.	Ins:	allora, dai

Alla domanda retorica dell'insegnante Federico risponde a bassa voce *"in Africa".* Dal video è possibile rilevare come il bambino sia piuttosto intimidito dalla situazione: è appoggiato al muro, abbassa ripetutamente gli occhi, ha il viso leggermente arrossato. Ottenuta la risposta, l'insegnante la ripete, segnalando la sua comprensione e accettazione, poi chiede al bambino se

questo caso l'insegnante interviene per segnalare dove i bambini devono sedersi, dove possono o non possono stare, o persino a posizionarli lei stessa nei posti corretti. Ciò segnala che i bambini non sanno cosa devono fare e hanno bisogno di istruzioni precise.

[258] La domanda, dal punto di vista letterale, sarebbe una domanda sì-no, poiché l'insegnante chiede a Federico se vuole dire dove è andato suo papà e non dove è andato suo papà. Tuttavia generalmente tali tipi di domande hanno la funzione di ottenere già la risposta, come ben interpreta Federico che nel turno successivo la esplicita direttamente. Come si vedrà in seguito un'altra domanda realizzata dall'insegnante verrà invece interpretata nella sua forma letterale rendendo necessario un ulteriore interrogativo per far ottenere quanto desiderato.

sa dove si trova il Paese. In questo caso pone una domanda chiusa, a scelta, apparentemente non retorica, poiché sembra voler davvero sapere se il bambino conosce tale informazione.

Contrariamente a quanto fatto in precedenza non si costruisce come colei che ignora qualcosa che già sa (non chiede ad esempio "E dov'è l'Africa?" o "dov'è l'Africa che io non lo so?"), ma chiede direttamente al bambino se possiede tale conoscenza. Quando Federico risponde affermativamente gli chiede di farla vedere a tutti, lei compresa, sul mappamondo. Viene così svelata la motivazione della presenza di tale oggetto: mostrare dov'è l'Africa. Si ha così conferma che l'interazione precedente, finalizzata a spiegare cos'è un mappamondo e a trovare su di esso l'Italia, era finalizzata alla trattazione del "tema del giorno": il posto speciale dove è stato il papà di Federico, l'Africa. Essa serviva ad introdurre l'oggetto e il suo uso, per poter utilizzare tale competenza nel corso dell'interazione.

Nuovamente, l'insegnante costruisce i ruoli dei presenti accomunando se stessa al gruppo dei bambini, lasciando a Federico il "potere" di mostrare il Paese sul globo.

Quando Federico indica l'Africa l'insegnante commenta la risposta, segnalando come corretta la sua azione ed evidenziando una caratteristica del Paese: la grandezza, in contrasto con quanto evidenziato da Maddalena e da lei stessa rispetto all'Italia: è piccola.

Dirige così l'attenzione dei bambini su tale aspetto: "*uh, guardate quanto è grande l'Africa*" (turno 67), ripetendo l'informazione poco dopo quando mostra nuovamente la localizzazione a Dorotea *"questa qui, grande, grande"* (turno 70) e dando conferma all'affermazione di Federico: *[l'avevo detto- l'avevo detto] che era gigante"* (turno 72).

Con queste mosse offre un contributo aggiuntivo all'interazione, focalizzando l'attenzione dei bambini su una particolare caratteristica, ampliando i contenuti dell'interazione. Effettua però un confronto tra una nazione, la nostra, e un continente, quello africano, che rappresentano due ordini di grandezza differenti, che non divengono oggetto di discorso. Lo scambio sulla grandezza dell'Africa non viene infatti approfondito e non procede oltre, poiché nel suo turno successivo l'insegnante apre una nuova sequenza, con la quale torna a sostenere il racconto di Federico indirizzandolo, riprendendo l'intervento precedente di Dorotea e girandolo al bambino: *"ascoltami, ma- e::: Dorotea, ha chiesto se tuo papà è ancora in Africa"* (turno 75). Dopo aver ottenuto una risposta negativa e aver realizzato un intervento regolativo nei confronti del comportamento di Matteo (turno 77), l'insegnante torna all'interrogativo originario, ponendo nuovamente a Federico una domanda, generale, ma abbastanza precisa: *"allora, ci vuoi raccontare del viaggio che tuo papà ha fatto in Africa?"* (turno 77). Il bambino, interpretando la domanda letteralmente, come una domanda chiusa, piuttosto che come un invito al racconto,

risponde affermativamente, ottenendo dall'insegnante una sollecitazione a procedere, *"allora, dai"* (turno 79).

La sequenza che ne segue (turni 79-111), qui sotto riportata, è costruita sull'alternarsi di brevi turni di racconto da parte del bambino e gli interventi dell'insegnante che, pur realizzando commenti positivi a quanto espresso da Federico, fa seguire ad essi domande di chiarimento e interventi riparativi, al fine non solo di sostenere il racconto ma anche di indirizzarlo verso ciò che lei vorrebbe che il bambino condividesse con i compagni e che rappresenta probabilmente la motivazione per cui a Federico è stato chiesto di raccontare ai compagni del viaggio e per il quale la struttura dell'interazione è stata costruita con le modalità, in parte inusuali, fin qui descritte.

79.	Ins:	allora, dai
80.	Fed:	a- a- io e la Otti, ci ha regalato dei pupazzini di amref
81.		TEMPO: 00:05:03
82.	Ins:	sì, ma chi è amref? è un bambino…, chi è?
83.	Fed:	no, è un negozio
84.	Ins:	è un negozio, m:, e cosa è andato a fare in Africa?
85.	Fed:	°ci ha comprato… m°
86.	Ins:	alza la voce, se no…
87.	Fed:	alla mamma, gli ha comprato… m (.) una collana
88.	Ins:	belli:ssima, ma senti, ma lui, in A:frica, cosa ci è andato a fare? a comperare delle co:se?
89.	Fed:	(.) no
90.	Ins:	io so che
91.	Fed:	a vedere i posti
92.	Ins:	[io so che]
93.	Fed:	[ha visto] le scuole
94.	Ins:	lui- io so che lui è andato a fare una cosa ben più specia:le, che andare in un negozio. perché nei negozi si può andare anche a Milano, non c'è bisogno di andare in Africa. c'è bisogno di andare in Africa a comperare una collana?
95.	Bb:	no::::
96.	Ins:	il papà di Federico ha fatto una cosa mo:lto speciale. che cosa [ha fatto?]
97.	Dor:	[che non si può] andare a Mi:lano
98.	Ins:	sentite che cosa ha fatto. è andato, dove? a vedere che cose? – che cosa?
99.	Fed:	(.) [( )]
100.	Edo:	[a una gita è] andato?
101.	Ins:	è? no, non è andato a una gita. dove è andato?
102.	Fed:	a::- a vedere uno spettacolo::
103.	Ins:	uno spettacolo, ma prima hai detto che è andato a vedere delle? sc[uo::le]
104.	Fed:	[°scuole°]
105.	Ins:	perché in realtà l'amref, quello che ha detto Federico, non è un negozio, è una associazione, cioè tante persone, che si occupano di aiuta:re, le persone che hanno biso:gno.
106.	Mad:	Grazia non sta ascoltando
107.	Ins:	e questa associazione, è andata- ha costruito una scuo:la, in Africa, per i bambini dell'A:fri:ca, è vero Federico?
108.	Fed:	sì, c'è anche il mare e un albergo
109.	Ins:	c'è anche il ma:re, c'è l'albergo. pensate, che una di queste- un'aula di questa scuola- in un'aula di questa scuola c'è scritto che è dedica[ta a] Federico [e Ot]tavia. è vero?
110.	Ric:	[Anna] [Anna]
111.	Ins:	ai fratelli- a lui [e alla] sorella. è vero? dimmi (rivolta a Riccardo)

Come si può chiaramente osservare nell'interazione lo spazio di parola garantito a Federico è piuttosto limitato, i suoi turni sono infatti molto brevi e costantemente alternati a quelli dell'insegnante, che risultano prevalere nell'interazione.

I contributi "narrativi" offerti dal bambino, con i quali segnala che il papà ha portato a lui e alla sorella (Otti) dei pupazzini di Amref[259] (turno 80), che dal suo punto di vista è un negozio (turno 83), che alla mamma ha comprato una collana (turno 87) e che in Africa, dove c'è anche il mare e un albergo (turno 108), il papà è andato per vedere dei posti (turno 91), delle scuole (turno 93) e uno spettacolo (turno 102), non vengono nei fatti realmente presi in considerazione.

Essi infatti sono seguiti da brevi commenti dell'insegnante che li ratificano come adeguati (*sì*, turni 82, *è un negozio, m:* turno 84, *bellissima*, turno 88, *uno spettacolo*, turno 103, *c'è anche il mare, c'è l'albergo*, turno 109), ma a tali commenti seguono sempre mosse riparative che segnalano la loro non completa adeguatezza o la loro non esaustività rispetto a ciò che l'insegnante vorrebbe che il bambino raccontasse.

L'insegnante infatti utilizza una serie di domande, spesso introdotte dall'avversativo "ma" (turni 82, 84, 88, 103), con le quali cerca di dirigere il racconto del bambino verso una precisa informazione, che alla fine espliciterà lei stessa, pur ricercando una apparente conferma del bambino, ("*è vero Fedrico?"* Turno 107, "*è vero?"* Turno 109, 111), probabilmente nel tentativo di fornire un racconto in qualche modo condiviso e non prodotto unilateralmente, come nei fatti avviene.

Ad un certo punto (turno 90) l'insegnante esplicita infatti di sapere cosa il papà del bambino ha fatto in Africa, realizzando lei stessa, nei suoi turni successivi il racconto. Il bambino inizialmente approfitta di pause intra-turno per cercare di proseguire la risposta alla domanda appena posta dall'insegnante (*"a vedere i posti",* turno 91, *"ha visto le scuole"*, turno 93), mentre questa non gli lascia tempo e spazio per la risposta ed esplicita ciò che sa e che vuol far sapere ai bambini: *"io so che", "io so che", "lui- io so che lui è andato a fare una cosa ben più specia:le, che andare in un negozio."* (turni 90, 92, 94).

Costruisce a questo punto anche una condivisione dell'adeguatezza del suo punto di vista con il gruppo (turno 94-97), con il quale, utilizzando una domanda contrario, ("*perché nei negozi si può andare anche a Milano, non c'è bisogno di andare in Africa. c'è bisogno di andare in Africa a comperare una collana?*" turno94) costruisce come assurda la possibilità che si possa andare in

[259] L'AMREF, African Medical and Research Foundation, è la principale organizzazione sanitaria privata, senza fini di lucro, presente in Africa Orientale. Si occupa di progetti di sviluppo sanitario con il coinvolgimento attivo delle comunità, del personale e dei sistemi sanitari locali, impegnandosi nel campo della prevenzione, dell'educazione alla salute e della formazione di personale locale (www.amref.it).

Africa a comperare una collana, poiché tale azione si può fare benissimo a Milano. Sottolinea in tal modo il carattere "speciale" di ciò che il papà di Federico è andato a fare in un posto "speciale", escludendo altre possibilità interpretative del viaggio, in particolare quella proposta da Federico stesso.

Appare chiaro che ciò che l'insegnante vuole ottenere cedendo il turno di parola a Federico è il racconto di un aspetto preciso, costruito appunto come "speciale", rispetto alla trasferta del papà del bambino in Africa. È quella l'informazione ritenuta rilevate ai fini educativo-didattici: il gesto di solidarietà compiuto da quel genitore, che è andato in un posto speciale, l'Africa, a fare una cosa speciale, costruire una scuola per i bambini dell'Africa.

Ciò che il bambino vuole raccontare e condividere con i compagni e l'insegnante, cioè che il papà ha portato dei regali, che in Africa ha visto uno spettacolo, che c'è un albergo e il mare (e forse altro che non ha lo spazio di esprimere), non viene preso realmente in considerazione ed ascoltato.

I suoi contributi vengono commentati e dunque apparentemente ratificati come pertinenti al discorso, ma sempre seguiti da una richiesta di chiarificazione o da una mossa riparativa (nella forma di una domanda) che segnalano che non è quello ciò che bisogna raccontare, costruendo nei fatti una sorta di disaccordo. L'insegnante offre supporto al bambino, aiutandolo a esprimersi e ad avviare una narrazione, ma per far sì che racconti ciò che conta dal suo punto di vista, piuttosto che da quello del bambino stesso.

Così il punto di vista di Federico sul viaggio del papà viene messo in secondo piano, anche se l'insegnante introduce il passaggio di parola al bambino offrendogli formalmente la possibilità di raccontare liberamente del viaggio.

Ciò che esprime a parole, offrire la possibilità di racconto, non corrisponde a ciò che sollecita e contribuisce a realizzare nei passaggi successivi, in cui dapprima cerca di indirizzare il racconto del bambino verso ciò che vorrebbe il bambino condividesse coi compagni e successivamente si sostituisce al bambino nel racconto.

Così, come tipicamente accade nel discorso scolastico, le procedure con le quali si realizza la sequenza conversazionale strutturano non solo il rapporto e i ruoli assegnati ai protagonisti, facendo sì che il potere conversazionale rimanga comunque nelle mani dell'insegnante, sebbene questa costruisca formalmente Federico come "narratore", ma danno forma, strutturano, attivano e definiscono anche i contenuti pertinenti al discorso, ciò che conta come elemento degno di condivisione. Ciò avviene perché *"attraverso le parole si […]* selezionano *gli aspetti della realtà che* meritano *di essere 'messi a fuoco' dalla parola"* (Orsolini, 1988, p.29).

Similmente a quanto è stato evidenziato per i contenuti scolastici (Fele Paoletti, 2003, pp. 166 e sgg., riprendendo Heyman 1986), rispetto ai quali sono state rilevate alcune procedure conversazionali che definiscono *"cosa conta come conoscenza scolastica"*, di cui gli alunni devono rispondere, ritroviamo qui, in riferimento a un tema che non ha in sé nulla di prettamente scolastico e "giusto o sbagliato", meccanismi simili: *reificazione della risposta*[260] e *formulazioni*[261].

Così come evidenziato anche in studi sulle news sessions *"quella che dovrebbe essere un'occasione per la genuina espressione degli interessi degli alunni viene […] incanalato nei binari delle rilevanze rispetto ai contenuti scolastici trattati dall'insegnante"* (Fele Paoletti, 2003, p. 161; Michaels, 1981).

In questo caso l'insegnante, "selezionando gli aspetti della realtà che meritano di essere messi a fuoco dalla parola", costruisce come rilevante e pertinente per la cultura scolastica solo un aspetto del viaggio del papà di Federico: la costruzione di una scuola per i bambini dell'Africa. Tutto il resto viene ratificato come informazione aggiuntiva, che non conta in quella precisa situazione.

È questa la risposta che viene ricercata, per l'ottenimento della quale l'insegnante costruisce una struttura conversazionale in cui attraverso mosse riparative cerca di raggiungere tale obiettivo, che realizzerà però lei stessa, raccontando in prima persona ciò che il papà del bambino ha fatto in Africa. Nel fare tutto questo, probabilmente inconsapevolmente, toglie la parola a Federico, non permettendogli, in definitiva, di esprimere il suo punto di vista.

I suoi tentativi di offrire dei contributi non vengono presi in considerazione, anche perché l'interazione subirà subito dopo una modificazione tematica, prodotta a seguito dell'intervento, apparentemente non pertinente, di un bambino, che viene accolto dall'insegnante e trasformato in un nuovo argomento.

Non è possibile dire cosa sarebbe accaduto altrimenti e se l'insegnante, raggiunto l'obiettivo di parlare della motivazione del viaggio avrebbe continuato in tale direzione, ripreso gli altri elementi del racconto, o seguito altre direzioni.

---

[260] Per reificazione della risposta si intende il fatto che l'insegnante stabilisce un contenuto preciso come l'unica risposta valida a una domanda aperta. È una procedura conversazionale basilare nel definire quali aspetti di un argomento vanno presi in considerazione, tra i tanti possibili. (Fele, Paoletti, 2003, p.167)

[261] Le formulazioni, identificate da Garfinkel e Sacks (1970), sono dispositivi conversazionali che fornisco un'interpretazione di quanto è stato detto o fatto fino ad un determinato momento. Attraverso di esse si realizza il processo di monitoraggio della comprensione reciproca tra parlanti nel corso della conversazione ordinaria. Nel contesto scolastico sono molto frequenti e in relazione alla differente distribuzione dei turni conversazionali fa sì che le formulazioni dell'alunno svolgano la funzione di interpretazione provvisoria, mentre quelle dell'insegnate costituiscano l'interpretazione corretta e definitiva di quanto è stato detto. (Fele, Paoletti, 2003, p.168).

Ciò fa parte della natura stessa delle interazioni, che si sviluppano in uno tra i molti modi possibili. In ogni turno si determina lo sviluppo delle possibilità interattive sia dal punto di vista dei contenuti che della struttura di partecipazione.

<u>"Sai che ieri abbiamo mangiato in cinese?" Una nuova focalizzazione: le lingue</u>

Quando l'insegnante ha quasi terminato il racconto di ciò che il papà di Federico ha fatto in Africa viene chiamata da Riccardo al quale, terminato il proprio turno, cede la parola. La sequenza di scambi che si sviluppa a partire dal suo contributo precede e determina la modificazione della direzione conversazionale, che si realizza con una nuova *focalizzazione*.

112.	Ric:	[Anna] sai che ieri abbiamo mangiato co- in cine:se?
113.	Ins:	in cine:se? ascolta, in Africa come parlano? (rivolgendosi a Federico)
114.	Fed:	°parlano:: (.) inglese°
115.	Ins:	inglese. e l'africano non lo parlano? la lingua africana? solo l'inglese?
116.	Fed:	((annuisce col capo))
117.	Ins:	e tu invece parli in cinese?
118.	Ric:	sì
119.	Ins:	hai sentito parlare in cinese?
120.	Ric:	((fa dei versi))
121.	Ins:	questo è il cinese?
122.	Ric:	sì
123.	Ins:	qualcun altro ha sentito parlare in qualche altra [lingua?]

Riccardo realizza un intervento che appare non pertinente con ciò di cui si sta parlando, utilizza infatti una domanda per far sapere all'insegnante che la sera precedente "*hanno mangiato in cinese*" (turno 112). L'insegnante offre un commento al bambino ripetendo in forma interrogativa parte del suo contributo *"in cinese?"*, per poi tornare al tema dell'Africa, di cui si stava parlando precedentemente, chiedendo a Federico in che lingua parlano lì (turno 113). Alla risposta del bambino: l'inglese (turno 114), segue un commento positivo dell'insegnante, che ripete la risposta, seguita però da un mossa riparativa, realizzata attraverso una domanda contrario ("*e l'africano non lo parlano? la lingua africana? solo l'inglese?"* Turno 115) cui segue la risposta non verbale di Federico, che annuisce con la testa. A questo punto l'insegnante torna a rivolgersi a Riccardo, chiedendogli se lui parla in cinese (turno 117), facendo seguire alla risposta affermativa del bambino, un'ulteriore mossa riparativa, con la quale riformula il suo contributo: *"hai sentito parlare in cinese?"*, correggendo così l'errore precedente. Il bambino risponde con dei versi rispetto ai quali l'insegnante propone un'interpretazione che le permette di integrarli nel discorso, rendendoli in quale modo ad esso pertinenti: *"questo è il cinese?"*. Con la risposta affermativa del bambino la sequenza viene conclusa, poiché subito dopo l'insegnante rivolge una domanda a tutti i bambini del gruppo introducendo definitivamente un cambio di

direzione nella conversazione: *"qualcun altro ha sentito parlare in qualche altra [lingua?]"* (turno 123), [262] realizzando così la nuova *focalizzazione*.

Come si può osservare, l'errore di costruzione della frase da parte di Riccardo, che utilizza la formula "abbiamo mangiato in cinese" piuttosto che "abbiamo mangiato cinese", viene utilizzato dall'insegnante per collegare l'intervento non pertinente con il tema della conversazione in corso, integrandolo in essa, cercando di mantenere una sorta di coerenza nel discorso. La stessa cosa accade in risposta ai versi prodotti dal bambino, che vengono integrati nella conversazione, intrerpretandoli come se fossero un'altra lingua.

Le mosse con cui l'insegnante cerca di mantenere un filo nel discorso sembrano avere successo, permettendo alla conversazione di evolversi in modo abbastanza organico seppur attraverso una trasformazione dell'interazione, non solo rispetto al tema, ma anche alla struttura di partecipazione.

Dalla narrazione del viaggio in Africa si passa infatti alla condivisione di conoscenze su lingue diverse dall'italiano, mentre da una situazione conversazionale in cui un singolo bambino ha il diritto di parola, si passa a una in cui chi ha le conoscenze richieste può chiedere di essere selezionato dall'insegnante per offrire il suo contributo.[263] La domanda posta dall'insegnante verso il gruppo, infatti, oltre a introdurre definitivamente il nuovo tema, richiede la partecipazione dei singoli (qualcuno), sollecitando in tal modo ciascun bambino a prendere la parola in quanto individuo, offrendo la propria esperienza.[264]

Il destinatario di tale contributo sarà nei fatti l'insegnante stessa, che rimarrà l'interlocutrice privilegiata degli interventi, sebbene formalmente essa utilizzerà spesso una formula plurale con la quale costruirà retoricamente come destinatario tutto il gruppo, lei compresa.

Si realizza così, a partire dal primo contributo offerto da Edoardo (turno 124), una serie piuttosto lunga di sequenze composta da scambi successivi, che si sviluppano in modo simile, nei quali l'insegnante offre, più o meno esplicitamente, ai bambini che lo richiedono, il turno di parola, segnalando chi e quando può intervenire e regolando i comportamenti di chi non rispetta le regole di partecipazione, sollecitando i bambini a condividere con lei e i compagni le loro conoscenze sulle lingue diverse dall'italiano, attraverso domande successive con le quali in genere prima chiede di indicare la lingua conosciuta, poi quale parola e successivamente sollecita la sua condivisione. Nel farlo, come si può vedere dalle sequenze riportate, è impegnata

[262] Anche in questo caso la domanda ha una forma del tipo sì-no, ma la sua funzione sarà quella di sollecitare i bambini a condividere la lingua sentita ed alcune sue parole.

[263] Come si vedrà in seguito, le modalità per ottenere il diritto di parola non sono così rigide e non sempre sarà necessaria la selezione formale del parlante da parte dell'insegnante.

[264] Piuttosto che come rappresentante di tutti, come spesso accade nell'interazione scolastica "tradizionale".

anche a regolare la partecipazione dei bambini e il loro comportamento, garantendo l'evoluzione dell'interazione.

123.	Ins:	qualcun altro ha sentito parlare in qualche altra [lingua?]
124.	Edo:	[io sì.] in un ristorante ho visto una- una cameriera cinese, mi ha insegnato a dire certe parole in cinese
125.	Ins:	senti, ce le vuoi insegnare anche a noi?
126.	Fed:	in francese anche
127.	Ins:	aspetta, aspetta. ci vuoi insegnare anche a noi delle parole in cinese?
128.	Edo:	ci ha insegnato anche le lettere
129.	Ins:	ascoltami, per esempio, ci v- quale parola ti ha insegnato?
130.	Edo:	ciao,
131.	Ins:	come si dice in cinese ciao?
132.	Edo:	(..) °non me lo ricordo più°

133.	Ins:	c'è qualcun altro che sa parlare qualche altra lingua?
134.	FedG:	io no, però//
135.	Ins:	allora, [aspetta], alza la mano se vuoi parlare. Federico Romano che cosa
136.	FedG:	[però lo so]
137.	Fed:	in francese io
138.	Ins:	allora che cosa ci vuoi dire in francese?
139.	Fed:	sì
140.	Ins:	sì::?
141.	Fed:	°sai come si dice? ui°
142.	Ins:	ui, oh: ui:, ui si dice ((girandosi verso Riccardo))
143.	FedG:	lo sapevo già:

144.	Ins:	Maddalena ((che ha la mano alzata)) tu quale lingua sai parlare?
145.	Mad:	in inglese
146.	Ins:	cosa ci vuoi dire in inglese?
147.	Mad:	(.) i numeri
148.	Ins:	dicceli
149.	Mad:	uan, ciu, fri, for, faiv, six, seven, eigt, nain::, e basta
150.	Ins:	ten
151.		((alcuni bambini dicono qualcosa sovrapponendosi, non si capisce))

152.	Ins:	allora::, aspettate che c'era Federico G. con la mano alzata
153.	FedG:	io- io non lo so l'ispagnolo, però so solamente le parti del corpo// [( )]
154.	Ins:	[in spa]gnolo?
155.	FedG:	sì
156.	Ins:	ma diccele, che le impariamo
157.	Gio:	però- solamente (.)
158.	Ins:	Giovanni, sta parlando Federico
159.	FedG:	però non me le ricordo più:
160.	Ins:	oh:::::, [[…]]

160.	Ins:	[[…]] io voglio sentire un bambino che si ricorda
161.	Edo:	io so delle parole in straniero, in- in lo spagnolo
162.	Ins:	quale parola, sai?
163.	Edo:	em, ciao in ispagnolo
164.	Ins:	come si dice?
165.	Edo:	ola
166.	Ins:	ola. [[…]]

Come si può osservare dalla serie di sequenze sopra riportate questa parte della conversazione, avviata da una domanda dell'insegnante, è caratterizzata dal susseguirsi dei contributi dei bambini che chiedono e riescono ad ottenere il diritto di parola per fornire la loro risposta.

Il loro diritto di partecipazione, regolato dall'insegnante stessa, non segue delle regole sempre valide. Ad esempio Edoardo per due volte (turni 124, 161) si autoseleziona per rispondere alla domanda dell'insegnante e la possibilità di offrire il suo contributo gli viene accordata senza problemi. Tuttavia, quando Federico (turno 134) fa la stessa cosa, gli viene chiesto di aspettare, richiamando la regola di alzare la mano (turno 135), che non vale però per tutta l'interazione. In questo caso può essere che il suo intervento venga bloccato perché altri bambini hanno la mano alzata e perché il turno viene avviato dal bambino rispondendo negativamente alla domanda posta dall'insegnante, lasciando intuire dunque che non abbia un intervento appropriato da fare (turno 134). In generale, la regola dell'alzare la mano non è sempre valida e non sempre è strettamente necessario rispettarla in sezione e nemmeno "sul tappeto" o in altri precisi precisi momenti della giornata, ma viene richiamata e utilizzata dalle insegnanti in diverse situazioni, istituendola come regola quando è necessario controllare la partecipazione di diversi bambini che vorrebbero intervenire e si autoselezionano contemporaneamente per farlo.

Durante le sequenze interattive l'insegnante è impegnata a regolare anche i tentativi di intervento di quei bambini che si autoselezionano per parlare in momenti non opportuni, quando cioè l'interazione è già in corso e coinvolge altri compagni (*"Aspetta, aspetta"* turno 127; *"Giovanni, sta parlando Federico"*, turno 158), richiamando così implicitamente la regola del: *"si parla uno per volta"*.

La variabilità nell'accettazione o meno dei tentativi di autoselezione da parte dei bambini segnala la flessibilità con cui vengono stabilite e fatte rispettare complesse regole conversazionali, che hanno diverse eccezioni e diverse variabili applicative. Ciò rende necessario ai bambini imparare a riconoscere la situazione specifica e le sue implicazioni, per poter intervenire con successo.

Una volta che un bambino o una bambina ottengono il diritto di parola l'insegnante realizza una serie di domande volte a far esplicitare la lingua "conosciuta", le parole conosciute in tale lingua e la loro condivisione con il gruppo. In tal modo l'adulto realizza una funzione di *scaffolding* per la partecipazione all'interazione sostenendo i bambini nei passaggi necessari a far sì che dall'indicazione della conscenza di una lingua si passi alla sua condivisione.

L'insegnante, infatti, costruisce come interlocutore ufficiale degli interventi il gruppo, comprendendosi in esso (*"ce le vuoi insegnare anche a noi?"* turno 125; *"ci vuoi insegnare anche*

a noi delle parole in cinese?" turno 127; *"che cosa ci vuoi dire in francese?"* turno 138; *"cosa ci vuoi dire in inglese?"* turno 146; *"dicceli"* turno 148; *"ma diccele, che le impariamo"* turno 156). I bambini però forniscono risposte rivolgendosi nei fatti essenzialmente e soprattutto a lei, che alla fine costruisce se stessa quale interlocutrice esplicita (*"io voglio sentire un bambino che si ricorda"* turno 160).

Ciò che l'insegnante sembra fare con le sue domande è da un lato sostenere l'esplicitazione e la condivisione delle conoscenze delle lingue da parte dei bambini che chiedono di partecipare e dall'altro di ottenere la partecipazione dei bambini con genitori "stranieri".

Tale aspetto può essere evidenziato dall'evoluzione delle domande di sollecitazione che l'insegnante rivolge al gruppo: *"qualcun altro ha sentito parlare qualche altra lingua?"* (turno 123); *"c'è qualcun altro che sa parlare qualche altra lingua?"* (turno 133); *"io voglio sentire un bambino che si ricorda"* (turno 160) e, come si vedrà più avanti, dalla modalità in cui successivamente verrà sollecitata direttamente la partecipazione di alcuni bambini. La successione delle domande sembra realizzare mosse riparative con le quali l'insegnante specifica sempre meglio cosa è richiesto ai bambini: aver sentito una lingua, saper parlare una lingua, ricordarsi le parole in un'altra lingua.

Rispetto alla seconda domanda di sollecitazione posta dall'insegnante è interessante osservare la reazione di Federico G. che, interpretandola alla lettera, realizza dei turni riparativi (turno 134, 136, 153) sottolineando di non sapere lo spagnolo, ma di conoscere come si dicono le parti del corpo in tale lingua. Ciò permette di evidenziare l'attenzione dei bambini rispetto a quanto dice l'insegnante e l'interpretazione letterale delle sue parole. Dal punto di vista dell'adulto che sta conducendo la conversazione chiedere se c'è qualche bambino che sa qualche altra lingua sembra sottointendere la possibilità di conoscere anche solo qualche parola in un'altra lingua. Gli interventi con i quali i bambini segnalano di conoscere anche solo qualche parola sono infatti accettati come adeguati. La risposta di Federico segnala invece che dal suo punto di vista la differenza conta. Lui non sa lo spagnolo come lingua, ma solo le parti del corpo (il fatto che al momento non le espliciti non fa la differenza).

Rispetto all'evoluzione della conversazione tale differenza diventerà rilevante quando in seguito l'insegnante renderà esplicito che ci sono alcuni bambini in classe i cui genitori parlano un'altra lingua e dunque forse conoscono oltre all'italiano anche la lingua dei loro genitori. Si tratta di una tematica che non verrà completamente esplicitata, ma rimarrà più o meno implicita negli interventi di sollecitazione dell'insegnante, il cui obiettivo sottinteso è forse già da ora il coinvolgimento dei bambini "stranieri" e la condivisione delle loro conoscenze.

Obiettivo che sembra emergere chiaramente al termine delle sequenze riporatte quando l'interazione subirà un ulteriore cambio di direzione, ancora una volta non solo nel suo oggetto (che si modifica parzialmente), ma anche nella struttura di partecipazione.

Un cambio di direzione: "chi sa parlare la lingua della sua mamma e/o del suo papà?"

Dopo aver dato la possibilità ad alcuni bambini di offrire il loro contributo l'insegnante modifica la sua strategia di sollecitazione, modificando così, seppur parzialmente, la direzione e la struttura dell'interazione, esplicitando in qualche modo quello che appare essere il suo obiettivo: far dire ai bambini con i genitori "stranieri" alcune parole nella loro lingua.

Seleziona così direttamente un bambino e una bambina, senza che questi abbiano segnalato di voler intervenire, esplicitando che sanno parlare un'altra lingua, quella della loro mamma e/o papà, dando avvio a due sequenze di scambi con caratteristiche parzialmente differenti dalle precedenti. Tali sequenze sono intervallate da altre tre, una avviata da alcuni versi di Riccardo e due in cui Federico e Giovanni chiedono di intervenire per condividere le loro conoscenze di alcune parole in lingue straniere, similmente a quanto accaduto in precedenza.[265]

[265] Dopo aver terminato la prima sequenza che sarà analizzata l'insegnante volge la sua attenzione a Riccardo, che si è alzato dalla panchina sulla quale era seduto iniziando a dare segni di stanchezza (turni 183-187). L'insegnante invita Riccardo a dire se conosce qualche lingua "e tu invece?", chiedendogli se sa il milanese. Il bambino, similmente a quanto fatto in precedenza, risponde inventando delle parole, così l'insegnante nuovamente cerca di ricomprendere tale intervento nel discorso chiedendogli di quale lingua si tratti, accettando la risposta del bambino: "il milanese". Lo scambio termina velocemente dando avvio alla sequenza che coinvolge Federico (turni 193-197), che precedentemente aveva detto di non ricordare più le parti del corpo in spagnolo e si auto-seleziona per intervenire, mostrando di saper riconoscere il momento opportuno per farlo, segnalando di ricordare (io=io=io mi ricordo, turno 193) ed ottenendo il consenso dell'insegnante a parlare (turno 194). Dopo il consenso dell'insegnante Federico realizza il suo turno fornendo direttamente il suo contributo, riprendendo il collegamento con la tematica sviluppata precedentemente (orecchia si dice orecas, turno 195). L'insegnante gli offre un commento attraverso la ripetizione della parola in spagnolo in forma interrogativa (orecas??, turno 196), cui il bambino dà conferma (sì, turno 197). In questo caso la sequenza non solo ha una struttura differente, in cui il bambino offre subito il suo contributo, poiché una prima parte di essa si è già realizzata con l'esplicitazione della lingua e delle parole di essa conosciute, ma termina con il turno di Federico piuttosto che con quello dell'insegnante, evento non frequente nell'interazione scolastica "classica", poiché seppur retoricamente il potere di conferma sulla correttezza del contributo viene così ceduto al bambino.

Dopo la risposta affermativa di Federico l'insegnante riprende la parola dando avvio alla seconda sequenza che verrà analizzata nel paragrafo, al termine della quale il turno verrà assegnato dall'insegnante a Gioele, che ha la mano alzata (Gioele, turno 202). Il bambino propone un intervento che prosegue il tema precedente, relativo alla conoscenza di qualche parola in qualche altra lingua. Si struttura così una sequenza più simile all'ultima relativa a tale "tema", quella di Federico, poiché anche Gioele esplicita direttamente la sua conoscenza senza la serie di domande che permettono di esplicitare la lingua, la parola che si conosce e la sollecitazione a condividerla. Gioele nello stesso turno esplicita la parola che conosce e in che lingua e la condivide con gli altri: *"ombelico in inglese si dice belli botton"* (turno 203). L'insegnante commenta attraverso una domanda con la quale chiede di ripete l'informazione (turno 204) ottenendone la ripetizione da parte di Gioele a cui si sovrappone Maddalena (turno 205). L'inglese è una lingua di cui diversi bambini conoscono alcune parole, ciò fa sì che, come accaduto anche in precedenza, gli altri bambini vogliano intervenire mostrando le loro conoscenze. Maddalena si sovrappone a Gioele nel dire "belli botton), Federico esplicita la sua conoscenza rispetto al termine "sedere" (e sedere- sedere, botton, turno 208) e di nuovo Gioele mostra che sa come si dice stomaco (e stomaco stomac turno 210), a cui si sovrappone di nuovo Federico (stomac, turno 211). L'insegnante ascolta gli interventi, offrendo brevi commenti (turno 204, 209, 212), sospendendo il suo tentativo di intervenire (turno 207) per offrire il proprio contributo, che realizzerà al termine della sequenza, condividendo con i

Ecco la prima sequenza che coinvoge un bambino "piccolo" con la mamma nata in Slovacchia:

166.	Ins:	ola. ma qui c'è un bambino ((indicando Matteo)) che sa parlare la lingua della sua mamma. è vero?//
167.	Mad:	//Matteo//
168.	Ins:	// perché la tua mamma dove è nata? (.) dove è nata la tua mamma?
169.	FedG:	( )
170.	Mat:	dalla- dalla sua mamma
171.	Ins:	dalla sua mamma, [e la]
172.	Mat:	[che è la mia] nonna
173.	Ins:	che è la tua nonna. e la tua nonna dove abita?
174.	Mat:	in Slovacchia
175.	Ins:	i::n Slo::vacchia, dove sarà la Slo::vacchia? ((con voce grossa)) la troviamo qua la Slovacchia? tu sai dov'è la Slovacchia?
176.	Mat:	((fa no col capo))
177.	Ins:	ve la fa vedere Annamaria. la Slovacchia è vicino all'Italia, ed è qua. senti, come si dice ciao in slovacco?
178.	Mat:	(..)
179.	Ins:	la sai qualche parolina in slovacco?
180.	Mat:	((fa no col capo))
181.	Ins:	neanche u::na?
182.	Mat:	((fa no col capo))

In questo caso la sequenza si avvia attraverso un'eteroselezione da parte dell'insegnante di un bambino che non ha chiesto di intervenire.

L'insegnante avvia la mossa di apertura con un'avversativa (ma), con la quale sembra indicare che i contributi offerti fino a quel momento, pur essendo stati ratificati come pertinenti e corretti, non rispondevano pienamente a tutte le sue aspettative.

Ciò che sembra rimanere implicito e che qui parzialmente emerge, permettendo di rileggere ed interpretare anche le sequenze precedenti (ad es. la richiesta della presenza di bambini che sanno parlare altre lingue, e non solo che conoscono alcune parole in altre lingue) è che ci sono dei bambini in classe che, avendo i genitori nati in Paesi diversi dall'Italia, conoscono altre lingue, quelle appunto dei Paesi di origine della loro mamma e/o papà. L'intento dell'insegnante è probabilmente permettere la condivisione e dunque anche la valorizzazione di tale sapere, che però, per come prosegue l'interazione, avviene solo parzialmente.

Nel caso di Matteo la richiesta di conferma da parte dell'insegnante rispetto alla conoscenza della lingua della sua mamma ("vero?" turno 166) non ottiene risposta. Solo al termine della sequenza il bambino, sollecitato dall'insegnante, segnala, scuotendo il capo, di non conoscerne alcuna parola (turni 179-182).

La sequenza è costruita dall'insegnante in modo simile a quelle precedenti. Infatti, non ottenendo una conferma da parte del bambino della conoscenza della lingua materna

bambini una filastrocca nella "lingua" parlata da sua mamma, con la quale si aprirà una nuova serie di sequenze su un nuovo "tema", analizzata nel paragrafo seguente.

l'insegnante realizza una serie di domande con le quali sembra volerlo sostenere (*scaffolding*) nella progressiva esplicitazione delle sue conoscenze.

Gli chiede innanzitutto il luogo di nascita della mamma, ripetendo la domanda due volte, poiché non viene subito prodotta una risposta da parte del bambino (turno 168)[266] e successivamente, non ottenendo ciò che si aspetta[267], lo indirizza verso la risposta "corretta" accettando la formulazione del bambino e modificando il contenuto della domanda posta: *"e la tua nonna dove abita?"* (turno 173). Ottiene così la risposta che stava cercando: in Slovacchia, e, dopo aver ottenuto una risposta negativa alla richiesta della conoscenza della posizione del Paese, lo mostra sul mappamondo.

In tal modo recupera alcune tematiche affrontate fino a questo momento dell'interazione, collegandole tra loro: il mappamondo, la localizzazione dei Paesi, la lingua, la provenienza.

Anche in questo caso (come avvenuto in precedenza con l'errore di Riccardo e i suoi versi), l'errore di interpretazione della domanda, che porta Matteo a dare un contributo non strettamente pertinente con il discorso in atto (la sua mamma è nata dalla sua nonna), viene modificato attraverso gli interventi successivi dell'insegnante per mantenere una certa coerenza e ordine nella conversazione, sostenendo Matteo nella produzione di un contributo che possa essere in definitiva interpretato come adeguato all'interazione.

Matteo non offre il suo contributo sulle lingue, dice cioè di non conoscere alcuna parola in slovacco, ma l'insegnante fa in modo che la sua partecipazione possa avere un senso per l'interazione in corso.

Poco dopo cerca di sollecitare la partecipazione e la condivisione delle conoscenze di un'altra bambina, questa volta con entrambi i genitori nati in un altro Paese, che non ha chiesto di intervenire, ma che viene selezionata dall'insegnante per farlo.

193.	Ins:	chi sapeva- ascolta Kesha:, non mi dire che tu non sai la lingua della tua mamma e del tuo pa:pà:
194.		((la bambina sorride e si mette una mano alla bocca nel gesto di pensare))
195.	B/o:	io non ci ve:do
196.	Ins:	ci dici qualche cosa?
197.	B/o:	io non ci ve:do
198.	Ins:	sì ((rispondendo a Riccardo che è fuori dal campo della videocamera))
199.	B/o:	io non ci vedo
200.	Ins:	vieni qua, no, anzi, mettiti in ginocchio. mettiti in ginocchio. ci dici ciao nella lingua della tua mamma e del tuo papà?
201.	Kes:	(..)

[266] Il tempo si attesa della risposta da parte di Matteo è in realtà molto breve, pari a circa un secondo. Si tratta dunque di un'attesa che, come si è visto non è sufficiente per offrire al bambino la possibilità di rispondere.

[267] Matteo interpreta la domanda dell'insegnante in un modo differente rispetto alle intenzioni dell'adulto. L'insegnante chiede dove è nata la sua mamma sottointendendo di voler sapere il Paese di provenienza, peraltro pertinente con ciò di cui si sta parlando, mentre il bambino interpreta differentemente la richiesta: la mamma è nata dalla sua mamma, che è la sua nonna.

202.	Ins:	oh:::, dai, non ci posso credere. pensaci e me lo dici. Giovanni ((che ha la mano alzata))

L'insegnante si rivolge direttamente a Kesha segnalando l'impossibilità che la bambina non conosca la lingua dei suoi genitori (turno 193), realizzando in tal modo una mossa che difficilmente, per la relazione asimmetrica in cui è realizzata, potrebbe ottenere obiezioni. La bambina infatti non risponde alla sollecitazione, ma sembra mettersi a pensare.

L'insegnante, non avendo ottenuto la risposta desiderata, sollecita ulteriormente la sua partecipazione, dando per scontata la conoscenza della lingua, e chiedendo alla bambina se vuole dire qualcosa (turno 196). Nuovamente la bambina non risponde, così l'insegnante torna a sollecitarla con una nuova domanda, questa volta più precisa, chiedendole di dire "ciao" nella lingua dei suoi genitori (turno 200).

Dopo il turno della bambina, che non risponde nella pausa di due secondi che le è assegnata (dunque inferiore a quanto la letteratura segnala come facilitante l'espressione dei bambini), l'insegnante chiude la sequenza, indicando che non crede al fatto che la bambina non sappa dire "ciao", ribadendo l'incredulità della non conoscenza, esortandola a pensarci e a dirlo successivamente.

Come si può osservare il tentativo di coinvolgimento di Kesha nell'interazione viene effettuato attraverso una serie di domande successive, che non lasciano molto tempo alla bambina per pensare e soprattutto danno per scontate le sue conoscenze sulla lingua, mistificando la possibilità che la bambina non sappia dire parole nella lingua dei suoi genitori, che in quel momento non le vengano in mente o che non abbia voglia di condividerle. Ciò sembra mettere in difficoltà la bambina, piuttosto che sostenerla ed aiutarla.

Anche in questo caso l'interlocutore della bambina è indicato nel gruppo e non solo nell'insegnante anche se, come si è potuto osservare finora, gli scambi si realizzano tra singoli bambini e l'adulto, che è il sollecitatore e l'interlocutore primario dei loro interventi, che in questo caso, come avvenuto anche in precedenza, nella chiusura della seqeunza si costrusice come interlocutore esplicito (*"me lo dici"* turno 202).

La sequenza si chiude senza che la bambina offra il suo contributo o segnali la conoscenza o meno della lingua dei genitori, seppure sia in qualche modo lasciata in sospeso per essere ripresa in un secondo momento.

L'interazione prosegue con una sequenza che coinvolge Giovanni, che condivide le sue conoscenze sull'inglese, accompagnato da altri compagni che si sovrappongo a lui. In tale sequenza l'insegnante segnala di voler dare il suo contributo alla condivisione delle lingua (tunro 207), effettuando in tal modo un nuovo parziale cambio di direzione.

Condividere la propria esperienza con i bambini: "c'è qualche bambino che sa una filastrocca nella lingua della sua mamma?"

L'insegnante, non appena l'evoluzione dell'interazione lo permette, comunica ai bambini che sarà lei a dire una filastrocca nella "lingua" parlata dalla sua mamma, che si scoprirà essere il dialetto sardo, mettendosi in gioco "al pari" dei bambini, offrendo in prima persona il contributo che si aspetta da loro.

L'interazione cambia di nuovo parzialmente direzione e strutturazione. Vediamo cosa accade.

212.	Ins:	ah:, però adesso vi dico- vi faccio- vi faccio fi- anzi, vi dico una filastrocca nella lingua della mia mamma e del mio papà. [vediamo se capite è.] allora, sentite
213.	Dor:	[perché, dove sono nati?]
214.	Ins:	((canta la filastrocca – 24 sec.)) questa è una filastrocca che [quando ero piccola]- non è in inglese, secondo voi in che lingua//
215.	B/o:	[è in inglese]
216.	Gio:	francese
217.	Ins:	non è francese
218.	FedG:	spagnolo ((e bambini sovrapposti))
219.	Ins:	è?
220.	B/i:	((bambini sovrapposti))
221.	Ins:	aspetta=aspetta, [in spagnolo] hai detto?
222.	Fed:	[in russo]
223.	FedG:	((fa sì col capo))
224.	Ins:	e::: allora,
225.	Fed:	[in russo]
226.	Ric:	[dov'è l'Italia?] ((sovrapposto, a voce bassa Fed: in russo))
227.	Ins:	adesso te la faccio//
228.	FedG:	in russo
229.	Ins:	non è il russo, è una lingua-
230.	Ban:	giapponese
231.	Ins:	è una lingua che assomiglia allo spagnolo, ma non è proprio lo spagnolo
232.	Ric:	Anna:
233.	Ins:	è la lingua della mia [mamma]
234.	Ric:	[Anna::]
235.	Ins:	è::
236.	Ric:	il mio papà quando [( )] le macchinine
237.	Edo:	[Francia]
238.	Ins:	e certo
239.	Edo:	Francia
240.	Ins:	no, è la lingua della mia mamma e del mio papà ed è il sa:rdo. la Sardegna è una regione dell'Italia. voi ci siete mai andati in Sardegna?
241.	B/i:	((rispondono sovrapponendosi sì o no))
242.	Edo:	la mamma mi ha promesso che io vado in Sardegna

L'insegnante decide di dire ai bambini una filastrocca nella "lingua" dei suoi genitori, chiedendo prima implicitamente e poi eslicitamente ai bambini di indovinare di che lingua si tratta (turno 212, 214). La conversazione si trasforma così in una specie di gioco, di indovinello, di momento divertente, come diverse volte accade durante i momenti di interazione sul tappeto.[268]

[268] La struttura dell'indovinello qui identificata è differente da quella evidenziata all'inizio dell'evento comunicativo analizzato precedentemente. In questo caso, più similmente a quanto evidenziato nell'evento precedente nel caso della sequenza in cui è chiesto di indovinare l'ultimo colore presente nel carrello, si tratta esplicitamente di un indovinello e di un momento di gioco divertente, come accade diverse volte nel corso delle conversazioni del mattino

I bambini fanno le loro proposte, sovrapponendosi in alcuni punti tra loro (turni 218, 220), mentre l'insegnante è impegnata ad offrire un feed-back alle loro risposte e contemporaneamente ad ascoltare Riccardo, che chiede dove si trova l'Italia sul mappamondo (turni 226-227) e racconta qualcosa riguardo il papà e le macchinine (turni 232, 234, 236, 238).
L'insegnante ad un certo punto seleziona la proposta che dal suo punto di vista si avvicina maggiormente alla risposta corretta, lo spagnolo, nel tentativo di offrire un'*indicazione* ai bambini per aiutarli a raggiungere la "soluzione", che alla fine espliciterà lei stessa (turno 240).
La "lingua" della filastrocca è il sardo, anche se, a ben vedere, più che una lingua è un dialetto. L'insegnante stessa specifica che la Sardegna è una regione dell'Italia, i bambini però non fanno commenti o domande in merito accettando l'interpretazione e il punto di vista dell'adulto. Una comunicazione in direzione simile è stata già incontrata in precedenza, quando l'insegnante chiede a Riccardo se sa qualche altra lingua, proponendogli il dialetto milanese.
Al di là di questo aspetto, il contributo dell'insegnante inserisce nella strutturazione della partecipazione e dei ruoli una novità per questo specifico episodio comunicativo, che non è però estranea all'esperienza dei bambini, cioè l'offerta di un contributo personale da parte dell'adulto, che in qualche modo si accomuna ai bambini condividendo la sua esperienza personale, contribuendo alla ricerca di lingue e parole diverse dall'italiano.
Con tale mossa l'insegnante sembra dunque voler cercare di costruire un terreno di scoperta comune e reciproco, offrendo la condivisione di una parte della sua storia, della lingua dei suoi genitori, nella forma di una filastrocca che la lega emotivamente alla madre, e di una terra, la Sardegna, che forse i bambini stessi conoscono e rispetto alla quale si può avere qualche esperienza comune (turni 239-241).
La reciprocità della situazione è evidenziata anche dal fatto che terminata la sequenza attivata dalla sua filastrocca, l'insegnante si rivolge ai bambini, chiedendo se qualcuno di loro ne sa un'altra nella lingua della mamma o del papà. Quello che di nuovo sembra voler fare l'insegnante è ottenere la partecipazione e la condivisione della provenienza e della lingua da parte dei bambini "stranieri". Implicitamente la sua domanda è infatti rivolta a quei bambini che hanno genitori che parlano una lingua diversa dall'italiano, altrimenti in caso contrario la filastrocca sarebbe in italiano, aspetto che non è in linea con il contenuto dell'interazione costruito fino ad ora.[269] La sollecitazione dell'insegnante produrrà la realizzazione di due

sul tappeto. Il tema, il contesto e la modalità con cui è presentato offrono gli elementi per poterlo interpretare in tal modo.
[269] Come si vedrà più avanti uno dei bambini sottolineerà tale aspetto. Evidenziando ancora una volta l'attenzione posta al contenuto verbale di quanto espresso dall'insegnante e la sua interpretazione "letterale".

sequenze, con le quali però non riuscirà ad ottenere la condivisione di filatrocche o altre parole. La prima è attivata attraverso l'eteroselezione di una bambina che ha segnalato di voler intervenire, la seconda dall'eteroselezione di una bambina con i genitori "stranieri", che invece non ha segnalato di voler parlare, similmente a quanto accaduto precedentemente con Matteo e Kesha.

Ecco come si evolve la prima sequenza:

243.	Ins:	oh, c'è qualche bambino che sa una filastrocca nella lingua della sua mamma?
244.	Ett:	no
245.	Ins:	o del suo papà?
246.	Gio:	la sai ch-
247.	Bea:	io
248.	Ins:	tu::?
249.	Gio:	Annamaria
250.	Ins:	aspetta
251.	Gio:	la mia mamma
252.	Ins:	aspetta- aspettate, Bea, ce la dici tu::? Dai
253.	Bea:	°em, mia mamma°
254.	Ins:	sì
255.	Bea:	°oggi, [( )]°
256.	Ric:	[((fa dei versi)]
257.	Ins:	la tua mamma, oggi
258.	Bea:	[°ha detto una bugia°]
259.	Ric:	[((fa dei versi))]
260.	Ins:	ha detto una bugia la mamma? allora le diventa il naso lungo come quello di pinocchio?
261.	Ric:	così
262.		((i bambini ridono))
263.	Ins:	no:::: allora, che bugia ha detto la mamma?
264.	Bea:	°ha detto- ha detto [( )]°
265.	Ric:	[((fa dei versi))]
266.	Ins:	ho capito, qualcuno sa una filastrocca nella lingua della mamma?

Dopo la domanda dell'insegnante (turno 243 e 245), Ettore risponde negativamente, mentre Giovanni si auto-seleziona iniziando a rispondere (turno 246), seguito da Beatrice, la cui mamma non è italiana (turno 247). L'insegnante offre il turno alla bambina, mostrandosi stupita dell'intervento (*"tu?"* turno 248) e regolando la partecipazione di Giovanni cui chiede invece di attendere (turno 250), sebbene sia stato il primo ad auto-selezionarsi. Tale scelta può essere spiegata non solo con il fatto che la mamma di Beatrice non è italiana, mentre quella di Giovanni sì, lasciando supporre che il bambino dunque non possa offrire li contributo che l'insegnante si aspetta, ma anche dal fatto che Beatrice si auto-seleziona dicendo "io", rispondendo direttamente alla domanda dell'insegnante, il che dovrebbe significare che lei sa una filastrocca, mentre Giovanni avvia l'intervento con un "lo sai che", che lascia intendere un altro tipo di contributo. Inoltre, Beatrice è una bambina "piccola", che parla raramente, a voce bassa, con qualche difficoltà articolatoria, il che probabilmente la rende una partecipante da supportare e

incoraggiare, come si vede anche dalla risposta dell'insegnante al suo intervento che si rivela nei fatti non pertinente con lo scambio in corso.[270]

L'insegnante lascia infatti spazio di parola alla bambina, cercando di sostenerne il racconto, segnalando il suo ascolto (turno 254), ripetendo i suoi interventi (turni 257, 260), ponendole alcune domande (turni 260, 263) e regolando gli interventi dei compagni, affinché la bambina lo possa portare a termine.

Alla fine le offre un breve commento positivo (ho capito, turno 266), con il quale segnala la sua comprensione, e poi riprende il filo dell'interazione precedente, chiedendo se qualche altro bambino ne conosce qualcuna.

Il contributo di Beatrice, accolto e aiutato a svilupparsi, seppure non ampliato e condiviso con gli altri bambini, non viene integrato nell'interazione, come accaduto per i contributi non pertinenti realizzati precedentemente, probabilmente anche perché l'insegnante fatica a trovare un nesso tra gli elementi in gioco. Il filo dell'interazione per essere mantenuto richiede questa volta una sollecitazione della domanda che lo ha originato: *"qualcuno sa una filastrocca nella lingua della sua mamma?"* (turno 266). Tuttavia l'interazione diventerà difficoltosa, anche a causa dell'arrivo della seconda insegnante che i bambini salutano rendendo gli scambi poco organici.

266.	Ins:	ho capito, qualcuno sa una filastrocca nella lingua della mamma?
267.	Fed:	//e: ma è italiano//
268.	Ins:	Reby, ma Reby, tu sai l'italiano, l'inglese, il cingalese, sai tutte le lingue del mondo, una filastrocca non la sai?
269.	B/i:	ciao Marzia ((l'altra insegnante che entra in classe))
270.	Ins2:	ciao bi:mbi
271.	Ins:	ciao
272.	B/i:	cia:o Marzia
273.	Ins:	è? non la sai una filastrocca?
274.	Reb:	((fa no col capo))
275.	Ins:	Banula? tu?
276.	B/i:	ciao Marzia
277.	Ins2:	ciao bimbi belli
278.	B/i:	((salutano l'insegnante sovrapponendosi))
279.	Ins:	questi bambini…
280.	Ric:	Marzia, perché hai lasciato fuori l'ombrello?
281.		((bambini parlano sovrapponendosi))
282.	Ins2:	perché se no bagnavo tutta la classe, l'allagavo, con questa pioggia. ciao Bea
283.	Gio:	sai che la- la zia Fabiana e la mia mamma sanno parlare una lingua stranissima?
284.	Ins:	dai::
285.	Gio:	io non ci capisco niente
286.	Dor:	lo sai che Giovanni mi ha pestato la mano?
287.		((bambini parlano sovrapponendosi))
288.	Ins:	allora
289.		((i bambini parlano sovrapponendosi))
290.	Ins:	alt=alt=alt, scusate, posso

[270] L'attenzione verso la partecipazione dei bambini e verso la possibilità che tutti possano offrire il loro contributo (questo aspetto è particolarmente sentito dall'insegnante che sta conducendo l'interazione), in particolare chi parla meno o è più in difficoltà, è un aspetto a cui le insegnanti dicono di porre particolare attenzione, come emerso dalle interviste.

291.		((i bambini parlano sovrapponendosi))
292.	Ins:	no=no, scusate, °ma se parliamo tutti insieme non riusciamo a capire° niente.
293.	Fed:	°ma solo una cosa°

Interessante è innanzitutto notare che Federico, approfittando di una pausa intraturno, esplicita un'obiezione, segnalando che la lingua della sua mamma è l'italiano (turno 267). Il suo contributo non viene ratificato e cade nel vuoto, ma segnala un'attenzione specifica del bambino rispetto al contenuto della domanda dell'adulto, segnalando la comprensione delle intenzioni dell'insegnante, che non vuole sapere un filastrocca in italiano, ma in un'altra lingua.

L'insegnante si rivolge infatti a una della bambine presenti (con i genitori "stranieri") ponendole direttamente la domanda, dopo aver evidenziato, similmente a quanto fatto precedentemente con Kesha, che lei sa diverse lingue (italiano, inglese, cingalese) e le pare difficile che non conosca una filastrocca in una lingua diversa dall'italiano. Sollecita la richiesta (turno 273), che viene abbandonata quando la bambina, scuotendo il capo, segnala di non saperne. L'insegnante fa allora la stessa richiesta anche a un altro bambino con i genitori "stranieri" (*"Banula? tu?"* turno 275) senza ottenere risposta. La sequenza è interrotta in diversi punti dall'interazione dei bambini con la seconda insegnante che arriva in sezione per iniziare il suo turno e viene salutata dai bambini.

Gli scambi diventano poco organici, diversi interventi si sovrappongono e l'insegnante, dopo aver sollecitato l'intervento di Rebecca e di Banula, perde il filo della conversazione. I bambini si rivolgono a lei o alla collega e parlano sovrapponendosi. Così dopo poco interviene con un tentativo di ristabilire l'ordine e riacquisire il controllo, richiamando implicitamente la regola del "si parla uno per volta", facendo notare che parlando tutti insieme nessuno capisce niente (turni 290, 292).

Federico tenta nuovamente di segnalare di avere una cosa da dire, ma come vedremo la sua richiesta non viene presa in considerazione perché l'insegnante sembra voler avviare al termine la conversazione, anche se ciò non avverrà. L'interazione infatti subirà ulteriori modificazioni di direzione allontanandosi dalla tematica che l'insegnante sembra voler sviluppare.

"Le troviamo le Maurituis?" Cercare i Paesi sul mappamondo

I bambini sono seduti sul tappeto da circa un quarto d'ora e l'arrivo della seconda insegnate sembra aver fatto perdere l'attenzione sulla conversazione in atto. L'insegnate a questo punto, dopo aver ristabilito l'ordine, sembra avviarsi verso la fine dell'evento comunicativo.

Tuttavia, come vedremo, il suo intento, parzialmente esplicitato al turno 294, subisce una modificazione nel corso del turno stesso, poiché Kesha, la bambina a cui prima era stato chiesto di pensare come si dice ciao nella lingua dei suoi genitori, ha la mano alzata e l'insegnante decide di offrirle il turno di parola. Così l'interazione proseguirà ancora per diverso tempo.

294.	Ins:	allora, facciamo così adesso, facciamo- ah, Kesha ci deve dire una cosa adesso, dimmi Kesha
295.	Kes:	le troviamo le maur(icius)?
296.	Ins:	le mauricius- guardate, le mauricius sono molto molto vicine all'Africa, e sono qua. guardate che Annamaria vi fa vedere dove sono le isole mauriscius. sono qua. qua. vicino all'Africa ((indicandole sul mappamondo)) è?
297.	Kes:	((fa sì con la testa))
298.	Ric:	dov'è l'Italia?
299.	Ins:	me:ntre:, il posto dove è nata la mamma e il papà di Rebecca e di Banula è qua, vicino all'I:ndia.
300.	Edo:	India
301.	Ins:	aspettate che cerco l'India.
302.	B/o:	dove c'è l'indiano
303.	Ins:	qua=qua
304.	Ric:	dov'è l'Italia?
305.	Ins:	vedi? è qua. come si chiama il posto dove è nata la vostra mamma e il vostro papà? ((rivolta a Rebecca e Banula)) (.) Sri?
306.	Ban + b/o:	Sri Lanka
307.	Ins:	Sri La:nka:
308.	Dor:	ti [posso di:re una co:sa:?]
309.	Kes:	[ma lo Sri Lanka è bellissi:mo]
310.	Ins:	ma inve:ce
311.	Ett:	Anna ((mostra un giochino che ha in mano all'insegnante))
312.	Ins:	scusate, scusa:te, perché non l'hai messo via? ((fa segno a Ettore di metterlo a posto)) scusate? Bea, non stiamo giocando in questo momento, ti dispia- vai ((rivolta a Ettore che intanto si è alzato in piedi e la guarda)) ti dispiacerebbe
313.	Gio:	Anna:
314.	Ins:	no, un attimo, c'è un'altra bambina- c'è un'altra bambina che ha la mamma e il papà che sono nati molto lontano. dove sono nati la tua mamma e il tuo papà? ((rivolta ad Angela)) nelle?
315.	Ang:	[°nelle Filippine°]
316.	B/o:	[in cina]
317.	Ins:	nelle: Fi:lippi:ne. le filippine sono qua. sono mo:lto lontane. eccole qua, vicino all'Asia. ((indicandole sul mappamondo)) invece la mamma di Grazia, e il papà di Grazia, sono nati in India. vicino a dove-
318.	Edo:	dove ci sono gli indiani!
319.	Ins:	dove ci sono gli indiani. ma non gli indiani pellirossa, è. gli indiani dell'India
320.	Ric:	Anna
321.	Ins:	aspetta, aspetta che faccio vedere dov'è l'India. l'india, l'India, ved- ((facendo girare il mappamondo)) eccola qui l'India
322.		**TEMPO: 00:15:15**

Assegnando il turno di parola a Kesha l'insegnante segnala la possibilità di proseguire l'interazione. Si avvia così una nuova fase, con un tema parzialmente nuovo e una nuova strutturazione, in cui, a partire dalla richiesta di Kesha di cercare sul mappamondo le Mauritius (Paese di provenienza dei suoi genitori), viene ripreso un "tema" precedente e l'insegnante cerca sul mappamondo i Paesi dai quali provengono i genitori dei bambini "stranieri" presenti.

La richiesta di Kesha è causata probabilmente dal fatto che in precedenza l'insegnante aveva cercato sul mappamondo il Paese di origine della nonna di Matteo, la Slovacchia. La bambina

chiede di cercare anche quello dei suoi genitori, evidentemente interessata alla localizzazione sul mappamondo e dunque forse anche alla condivisione e valorizzazione della sua provenienza. Nel fare il suo intervento utilizza inoltre la costruzione plurale del verbo, indicando la percezione di una condivisione di obiettivi con l'insegnante e il gruppo (*"le troviamo le mauricius?"* turno 295).

L'insegnante accetta la proposta attraverso la localizzazione sul mappamondo delle isole, indicando che si trovano vicine all'Africa (turno 296), segnalando dunque il riferimento a un Paese individuato in precedenza, mantenendo un collegamento con l'evoluzione dell'intrazione in corso. Quando indica il Paese cerca la conferma della bambina *"è?"* (turno 296) la quale annuisce col capo (turno 297).

L'insegnante a questo punto passa a mostrare i Paesi di provenienza dei genitori degli altri bambini presenti chiedendo agli interessati, prima o dopo la localizzazione del Paese, di esplicitarne il nome.

Mostra così la posizione dello Sri Lanka, segnalando che si trova vicino all'India (turno 299), utilizzando dunque un criterio di ricerca, la vicinanza, appena impiegato, anche se l'India non è ancora stata nominata nell'interazione. Il nome del Paese viene esplicitato da Banula (e da un altro bambino) a seguito della domanda dell'insegnante, che utilizza un'imbeccata per sollecitare la risposta (turno 305). Il commento di Kesha sul Paese *"ma lo Sri Lanka è bellissimo"* (turno 309), non viene ratificato dall'insegnante, impegnata a mantenere il filo dell'*attività* mostrando i Paesi degli altri bambini "stranieri" presenti.

Viene così mostrata dall'insegnante la posizione delle Filippine (turno 317), localizzandole come molto lontane da noi e vicine invece all'Asia. L'indicazione del nome del Paese da parte della bambina con i genitori filippini è sempre sollecitata da una domanda, seguita da un'imbeccata (turno 314).

Infine l'insegnante cerca l'India, segnalandola come Paese di provenienza dei genitori di Grazia, questa volta esplicitando lei stessa il nome del Paese senza chiederlo alla bambina (turno 317, 321).

La nominazione del Paese sollecita l'intervento di Edoardo che si auto-seleziona per realizzare un contributo aggiuntivo (turno 318), dicendo che si tratta del posto dove ci sono gli indiani (in realtà anche in precedenza aveva cercato di intervenire in merito, ma il suo intervento non era stato preso in considerazione). L'insegnante, nel turno successivo, realizza una mossa di riparazione (turno 319), con la quale, dopo aver offerto un commento positivo all'intervento di Edoardo, specifica che in India non ci sono gli indiani pellirossa (d'America) ma gli indiani dell'India.

Durante la sequenza in diversi punti i bambini intervengono con altre domande, con delle considerazioni, o con delle richieste di attenzione che l'insegnante regola per poter portare a termine la sequenza mostrando tutti i Paesi sul mappamondo. L'interazione nuovamente inizia ad essere poco organica e l'attenzione sembra in parte calare, il tema della provenienza dei genitori, della localizzazione dei Paesi e delle loro eventuali caratteristiche non viene così sviluppato. Tuttavia l'interazione proseguirà ancora perché sarà introdotto da un'altra bambina un nuovo tema, che catturerà l'attenzione di insegnante e bambini.

"Sai che in Giappone è successa una cosa?" Parlare di tsunami e terremoto

Dopo aver portato a termine il compito di mostrare ai bambini i Paesi di provenienza dei loro genitori, l'insegnante accoglie la richiesta di intervento di Maddalena, che reclama un turno di parola, segnalando con insistenza di avere una cosa da dirle.

Il suo contributo introduce nella conversazione un nuovo tema, lo tsunami da poco accaduto in Giappone, non direttamente connesso con le tematiche oggetto di interazione (sebbene probabilmente sollecitato dall'evocazione di Paesi "altri"), ma considerato così importante dall'insegnante da provocare non solo una nuova focalizzazione, ma anche la prosecuzione dell'episodio comunicativo per un tempo piuttosto consistente (considerato il punto a cui si è arrivati)[271], anche dopo il momento del bagno, dando origine persino ad una successiva attività di rappresentazione attraverso disegni.

Come visto, fino ad ora gli interventi dei bambini, anche quelli non pertinenti con quanto si sta dicendo, vengono utilizzati dall'insegnante ai fini della conversazione in corso, oppure brevemente conclusi. La maggior parte vengono in qualche modo incorporati in essa, interpretati in modo tale da garantire una seppur parziale continuità: in questo modo l'insegnante cerca di mantenere un'organicità conversazionale, costruendo un senso condiviso e piuttosto coerente di ciò che accade.

In questo caso le cose vanno diversamente, il tema introdotto da Maddalena diventa il nuovo oggetto di interazione, in un modo a dire il vero non così eccezionale rispetto ad altri episodi di questo tipo. Infatti, quando il contributo di un bambino viene considerato rilevante e importante

[271] I momenti di conversazione che vengono realizzati al mattino sul tappeto non hanno in questa sezione (come nelle altre che si è avuto modo di osservare o di sentir raccontare nelle interviste) una durata fissa e prestabilita, possono durare 10 minuti come quasi un'ora, a seconda della situazione, degli oggetti o delle attività di interazione, degli argomenti, dei bambini. È l'insegnante che decide quando porre loro fine, spesso in concomitanza con le prime manifestazioni di perdita di attenzione, di noia e disinteresse dei bambini. In questa situazione l'intervento di Maddalena è realizzato dopo circa un quarto d'ora di scambi e il fatto che l'interazione prosegua per altri 7 minuti prima del momento del bagno e 7 minuti dopo rappresenta un tempo abbastanza consistente, soprattutto perché avviene dopo diversi scambi su altre tematiche.

dalle insegnanti queste generalmente fanno in modo che diventi oggetto di attenzione condivisa, provocando talvolta anche un cambio di direzione nell'interazione, facendo assumere al contenuto dell'intervento lo status di "nuovo tema".[272]

Il luogo in cui lo tsunami è avvenuto, il Giappone, che sembra costituire la connessione con ciò di cui si sta parlando, non viene utilizzato in questo caso per riconnettere l'intervento con il discorso in atto. Il mappamondo viene, anche fisicamente, "messo da parte", per dare attenzione e spazio a una tematica considerata degna di divenire oggetto di attenzione. È da tenere in considerazione anche il fatto che il tema viene proposto in un punto in cui gli scambi sui luoghi di provenienza dei bambini "stranieri" appaiono praticamente conclusi e dunque anche il passaggio a un nuovo corso d'interazione maggiormente possibile e semplice. Tuttavia, il fatto che ad esso venga dato spazio arrivati a questo punto è davvero un fatto piuttosto eccezionale, che segnala la sua significatività agli occhi dell'insegnante, come emerso anche durante la visione della videoregistrazione, quando entrambe hanno sottolineato e concordato sul fatto che era stato necessario e giusto offrire ai bambini la possibilità di parlare del tema, senza lasciarlo in sospeso.

Si realizzano così, a partire dalla sequenza avviata dal contributo di Maddalena una serie di sequenze successive su tale tema, che si sviluppano in modi simili. Ecco quanto accade quando Maddalena ottiene il turno di parola.

323.	Mad:	ma ti devo dire una c-
324.	Ins:	dimmi Maddalena
325.	B/o:	cer-
326.	Ins:	no, non ascolto chi non ha la mano alzata
327.	Mad:	sai che:, in Giappone, è: successa una cosa?
328.	Ins:	che cosa è successo in Giappone?
329.	B/o:	ah è vero!
330.	Ins:	((fa segno al bambino che ha parlato di aspettare))
331.	Mad:	è passato lo- è passato lo Tsunami
332.	Ins:	oh mamma mia
333.		((i bambini parlano sovrapponendosi, Ric urla e diversi alzano la mano))
334.	Ins:	scusa (.) ((rivota a Ric che si è messo ad urlare)) scusa (.) alt=alt=alt, scusate, lo

[272] Ciò accade costantemente a scuola, sia nei momenti strutturati che in quelli non strutturati o di routine (es. pasto). Il potere conversazionale dell'insegnante fa sì che sia lei a decidere se un contributo può diventare oggetto di attenzione e di interazione significativo. Come ciò determini l'evoluzione delle interazione in specifiche direzioni, coerenti con quanto ha in mente l'insegnante, è evidenziato da diverse ricerche, svolte anche nelle scuole dell'infanzia (es. Caronia, 1997b, Edwards, 1993). Nel nostro caso non si hanno dati a sufficienza per poter affermare a che condizioni e in che modo il contributo "non pertinente" di un bambino possa essere accolto e divenire il nuovo tema di attenzione. Non possiamo descrivere con sufficiente precisione quando ciò accade, in che modo, rispetto a quali contenuti e non rappresenta l'obiettivo principale di questo lavoro, che è eminentemente esplorativo. Tuttavia, si tratta di un aspetto indubbiamente interessante dal punto di vista pedagogico-didattico, poiché un tema che diviene oggetto di discorso è costruito come rilevante, degno di attenzione e di approfondimento. Ad esso è dedicato tempo e su di esso viene costruito un discorso, che può avere caratteristiche differenti, ma che comunque costituisce un contesto di apprendimento e costruzione di senso rispetto ad esso. Inoltre, la decisione che permette a un contenuto di assumere la valenza di "tema" dell'interazione è nelle mani dell'insegnante e dunque dipende dai suoi criteri selettivi, rispetto ai quali sarebbe interessante promuovere una riflessione che possa rendere maggiormente consapevoli gli adulti dei criteri attraverso i quali selezionano un tema come degno o meno di essere "discusso".

		Tzuna:mi? io non so neanche cos'è
335.		((i bambini rispondono sovrapponendosi, Ric urla 3 volte: "lo Tsunami"))
336.	Ins:	a:lt, continua Maddalena, allora, Maddalena
337.	Mad:	è un'onda [gigantesca]
338.	Ric:	[LO TSUNAMI] TSUNAMI TSUNAMI
339.	Ins:	senti, [senti che cos'è, senti]
340.	Ric:	[lo tsunami, lo tsunami] lo tsunami, lo tsunami, lo tsunami
341.		((alcuni bambini ridono))
342.	Ins:	è un'onda grande grande, [ma fatta di che cosa?]
343.	Mad:	[mo:lto grande]
344.	Ins:	fatta di che cosa?
345.	Mad:	di a:cqua, è molto fo:rte, ha tirato via- ha spaccato tutto il Giappo:ne:
346.	Ins:	cosa ha fatto?
347.	Mad:	ha spazzato via tutto il Giappone
348.	Ins:	ma:mma mia, anche
349.	FedG:	è su//
350.	Ins:	((fa segno a FedG di aspettare)) ascolta, dove l'hai visto? o chi te l'ha//
351.	Ric:	A MI:LA:NO:::::
352.	Ins:	dove l'hai visto?
353.	Mad:	anc- [sul tele- sul telegiornale]
354.	Ric:	[((continua ad urlare))]
355.	Ins:	[alt, scusate] scusate
356.	Ric:	in Giappone, in Giappone
357.	Ins:	Riccardo, ci vuoi dire anche tu qualcosa?
358.	Ric:	sì
359.	Ins:	okey, allora, alza la tua manina, alza la manina. se hai voglia di dirci qualcosa noi ti ascoltiamo volentieri. allora, scusate un attimino che adesso parla Riccardo. allora, dicci Riccardo, cosa ci devi dire?
360.	Ric:	ieri sono- sono andato a messa, poi sono andato a casa, abbiamo mangiato il ci:ne:se
361.	Ins:	va bene. sei andato al ristorante cinese?
362.	Ric:	sì
363.	Ins:	oke:y. stavamo parlando dello Tsunami, chi te l'ha detto? la mamma, il papà, l'hai visto alla televisio:ne?
364.	Mad:	l'ho visto alla televisione, sul telegiornale
365.	Ins:	okey, ascoltate, qualcun altro:::
366.	Mad:	sai che ha::-
367.	Ins:	aspetta
368.	Mad:	ha spazzato via una ragazza di tre anni
369.	Ins:	((fa un gesto con le mani, battendole tra loro, come a dire "oh, mamma")) allo:ra, [vediamo Federico G.] cosa ci deve dire
370.	Mad:	[°una bambina di tre anni°]
371.		((nel frattempo tre bambine vicine a Maddalena si girano verso di lei e sembrano chiederle maggiori informazioni, ma non si sente))

Come si può osservare l'introduzione del nuovo argomento e l'avvio della conversazione si presentano dal punto di vista discorsivo un po' faticosi.

Nell'assegnare il turno di parola a Maddalena (turno 323) l'insegnante deve regolare gli interventi dei compagni attraverso il richiamo della regola generale che bisogna avere la mano alzata per poter essere ascoltati (turno 326), sebbene la selezione di Maddalena quale parlante ratificata non sia avvenuta per tale motivo, ma perché la bambina aveva segnalato a voce di avere qualcosa da dire all'insegnante.[273]

Successivamente e in diversi punti, inoltre, Riccardo si mette ad urlare e diversi bambini segnalano di voler intervenire sovrapponendosi per offrire il loro contributo. Segnale

[273] Su tale aspetto è già stato evidenziata in precedenza la flessibilità e la variabilità della validità delle regole conversazionali, che i bambini sono chiamati a riconoscere se vogliono intervenire con successo.

quest'ultimo che indica però interesse per quanto è stato detto e per la partecipazione alla conversazione, che evidentemente sollecita l'attenzione dei bambini e il desiderio di condividere conoscenze e idee in merito.

Ottenuto il turno di parola Maddalena lo utilizza per porre una domanda all'adulto, chiede all'insegnante se sa che in Giappone è successa una cosa (turno 327). Segnala in questo modo che vorrebbe dire ciò che è accaduto, ma costruisce un senso di attesa, come spesso fanno anche le insegnanti con i bambini.

L'insegnante, pur sapendo quanto accaduto, segue le convenzioni conversazionali e le chiede di esplicitare ciò che è successo, probabilmente anche per offrirle l'opportunità di introdurre il tema, senza anticipare informazioni che non è sicura la bambina possa conoscere. Maddalena risponde immediatamente alla sollecitazione proposta: "*è passato lo tsunami*", attivando la reazione dei compagni.

Così, nel corso di tutta la sequenza, l'insegnante è impegnata da un lato a sostenere il racconto di Maddalena e dall'altro a regolare il comportamento dei bambini che vorrebbero intervenire e si sovrappongono nel parlare e di Riccardo che continua ad urlare, al fine di tutelare il diritto di parola assegnato alla bambina.

Nei confronti di quest'ultima l'insegnante realizza dei commenti e delle domande, attraverso i quali fa evolvere l'interazione determinando lo spazio e le modalità di espressione della bambina.

I commenti (turni 332, 342, 346, 348, 365), che hanno la funzione di fornire dei feed-back a quanto espresso da Maddalena, segnalano la comprensione e/o lo stupore e la drammaticità rispetto ai contributi realizzati, attraverso espressioni enfatiche o ripetizioni di quanto detto dalla bambina. Con le domande, invece, l'insegnante la sollecita a fornire spiegazioni e ampliamenti di tali contributi. Attraverso di esse l'insegnante finge di non sapere quanto accaduto, come fatto anche in precedenza, sollecitando Maddalena ad esprimere il suo punto di vista. Le chiede chiarimenti sullo tsunami dichiarando di non saperne nulla (turno 334), le fa una domanda di chiarificazione rispetto alla composizione della grande onda che la bambina fornisce come spiegazione (turno 342) e infine le chiede da chi ha avuto tali informazioni (turno 363).

In questo caso specifico l'insegnante dichiarerà nel corso della visione condivisa del filmato di non sapere in realtà con precisione cosa siano uno tsunami e un terremoto dal punto di vista strettamente scientifico, relativo alla loro origine e al loro sviluppo, ma, dal punto di vista intuitivo, del fenomeno concreto, di cosa esso sia, non si può pensare che non li conosca.

Tuttavia, per cedere la competenza ai bambini, come fatto precedentemente, finge di non sapere, così che i bambini possano avere l'opportunità di proporre la loro spiegazione.

Nel fare tutto ciò si può osservare come l'insegnante, pur accogliendo il contributo della bambina come nuovo "tema" di cui si può parlare, garantedole uno spazio di espressione e avviando successivamente il coinvolgimento e la possibilità di intervenire da parte dei compagni che hanno mostrato il loro interesse, non offre un contesto in cui ciò che viene condiviso con l'insegnante possa essere ampliato e discusso realmente con l'adulto e/o con i compagni.

Le parole della bambina vengono commentate brevemente e i suoi contributi non sollecitati ad ampliarsi e ad essere rielaborati. L'insegnante le pone solo due domande di chiarimento, una relativa al significato del termine tsunami, sollecitando la bambina a riflettere sull'evento dal punto di vista "scientifico", aspetto quest'ultimo che verrà ripreso dagli altri bambini, e l'altra a specificare di cosa è fatta l'onda dello tsunami, sottolineando nuovamente la dimensione più "tecnica" della questione. Infine, le pone una domanda con la quale indaga la fonte della notizia, probabilmente per capire se la bambina ha visto delle immagini, sentito qualcosa e se eventualmente ha avuto modo di parlarne anche con i genitori.

La dimensione emotiva di quanto espresso non è ripresa e commentata, neanche alla fine, quando in qualche modo appare chiaro il coinvolgimento emotivo di fronte alla morte di una bambina causata proprio dallo tsunami. La paura per quanto accaduto non viene esplicitata, ma lasciata in sospeso, solo condivisa parzialmente con le espressioni di stupore e "drammaticità" dell'insegnante. La paura rispetto all'onda "gigantesca", al fatto che abbia spazzato via "tutto" un Paese, compresa una bambina della stessa età dei bambini presenti, non diviene oggetto di commento esteso e condiviso, argomento di dialogo sollecitato dall'adulto, ma rimane solo come qualcosa di detto e comunicato a tutti senza che abbia la possibilità di trovare un luogo per essere rielaborato. Sarà Maddalena ad utilizzare più avanti il termine paura, ad esplicitare ciò che nelle sue parole sembra essere implicito, cioè che lo tsunami è qualcosa che spaventa.

Il tema introdotto dalla bambina è un tema "difficile" e delicato da affrontare perché coinvolge l'aspetto emotivo dei bambini, le loro paure e i loro pensieri. Ciò pone l'insegnante di fronte ad un compito indubbiamente difficile da realizzare, ma necessario nei confronti dei bambini. Si tratta però di un tema molto interessante anche dal punto di vista dell'educazione scientifica, poiché sollecita pensieri e riflessioni rispetto alle cause e agli effetti dello tsunami e del terremoto, e alle "forze" della natura, come introdurranno gli interventi successivi.

Commentando il video l'insegnante riconosce le due dimensioni del tema ed esplicita di essersi trovata come davanti a un bivio, dal quale si sarebbero sviluppate situazioni di interazione

differenti e dunque di aver volutamente spostato l'attenzione istintivamente sull'aspetto scientifico dell'evento, piuttosto che su quello emotivo. La collega ipotizza che ciò sia stato dovuto alla difficoltà di affrontare al sfera emotiva, ma la sua ipotesi viene esclusa dall'insegnante, che spiega invece di aver voluto percorrere tale strada perché le sembrava interessasse i bambini e voleva vedere cosa ne pensavano loro (Rev. turni 640-661).

Dopo la sequenza di scambi con Maddalena l'insegnante dà avvio a una serie di sequenze successive, nelle quali seleziona i bambini che segnalano di voler parlare offrendo loro un turno di parola in cui possono esplicitare le loro idee o il loro punto di vista sulla questione. Similmente a quanto accaduto fino ad ora risponde ai contributi dei bambini commentandoli brevemente, spesso ripetendo parte di ciò che viene detto, e facendo qualche domanda di chiarimento, continuando a costruire se stessa come adulto che non sa.

Al termine della sequenza di apertura seleziona uno dei bambini che segnala di voler intervenire, costruendo formalmente una struttura di partecipazione al plurale, (*"**vediamo** Federico G.] cosa **ci** deve dire",* turno 369).

369.	Ins:	((fa un gesto con le mani, battendole tra loro, come a dire "oh, mamma")) **allo:ra, [vediamo Federico G.] cosa ci deve dire**
370.	Mad:	[°una bambina di tre anni°]
371.		((nel frattempo tre bambine vicine a Maddalena si girano verso di lei e sembrano chiederle maggiori informazioni, ma non si sente))
372.	FedG:	**lo tsunami**
373.	Ins:	scusate, scusate ((rivolta alle bambine che parlano con Maddalena))
374.	FedG:	**è il terremoto che ha fatto lo Tsunami**
375.	Ins:	**e cos'è il terremoto?**
376.	FedG:	**il terremoto è una specie di- è una specie di terra che- se uno sbatte il- il martello sulla terra**
377.	Ins:	**sì:**
378.	FedG:	**viene il terremoto, se va nell'acqua fa lo Tsunami, lo Tsunami è l'acqua così talmente forte che spazza via tutto- che spazza [via le case]**
379.	Mad:	[che viene dall'o:cea:no]
380.	Ins:	Maddalena, Maddalena, bisogna ascoltare quello che hanno da dire- guarda//
381.	FedG:	**che spazza via le case**
382.	Ins:	**caspita.** e:: Federico Romano, cosa ci devi dire?

Federico utilizza il suo turno per fornire un *contributo aggiuntivo* al discorso, con il quale offre una spiegazione dell'origine dello tsunami: è il terremoto che ha fatto venire lo tsunami (turno 374).

L'insegnante chiede chiarimenti, similmente a quanto fatto in precedenza, attraverso una domanda retorica, *"e cos'è il terremoto?"* (turno 375) di cui conosce almeno dal punto di vista intuitivo la risposta. Probabilmente vuole permettere al bambino di esprimere e condividere con i compagni la propria idea in merito, più che ottenere la risposta "corretta" che nemmeno lei, come visto, conosce. In questo caso una domanda che nel contesto scolastico "tradizionale"

prevederebbe verosimilmente una sola risposta "corretta" è utilizzata perché il bambino possa raccontare il suo punto di vista sulla questione.

La correttezza o meno della risposta di Federico non viene in questo caso valutata, perché, come l'insegnante stessa ha esplicitato rivedendo il filmato, non è intenzione dell'insegnante farlo, lei avrebbe accettato qualsiasi teoria. Il suo contributo ottiene infatti un commento rispetto alla gravità di quanto spiegato, piuttosto che una valutazione rispetto al contenuto espresso.

Federico offre infatti la sua spiegazione: *"il terremoto è una specie di- è una specie di terra che- se uno sbatte il- il martello sulla terra […] viene il terremoto, se va nell'acqua fa lo Tsunami, lo Tsunami è l'acqua così talmente forte che spazza via tutto- che spazza [via le case] […] che spazza via le case"* (turni 376, 378, 381). Durante la spiegazione l'insegnante offre dei feed-back intermedi segnalando la comprensione di quanto viene detto ("sì", turno 377) e garantendo l'attenzione verso il turno del bambino regolando il comportamento di Maddalena che si sovrappone al suo intervento (turno 380). La bambina integra il contributo offerto da Federico, segnalando che l'acqua che spazza via tutto proviene dall'oceano (turno 379), ma il suo turno viene ratificato come inappropriato rispetto alle regole conversazionali in atto e dunque non assunto come parte del discorso.

Terminata la spiegazione di Federico infatti l'insegnante offre anche in questo caso (come nella sequenza precedente) un feed-back che segnala stupore e importanza della questione (*"caspita"* turno 382) e assegna il turno di parola a un altro bambino.

Il contributo di Federico non viene approfondito, né viene ripreso ed elaborato dall'insegnante, né integrato con l'intervento offerto da Maddalena (sia quello attuale che quello realizzato precedentemente) o rilanciato al gruppo, ma semplicemente ratificato come parte del discorso, commentato rispetto alla gravità di quanto successo, per poi passare il turno a un altro bambino senza che venga creato un collegamento tra gli interventi.

Nel passaggio di turno l'insegnante costruisce nuovamente se stessa e il gruppo come interlocutori (*"e:: Federico Romano, cosa **ci** devi dire?"* turno 382), ma sembra offrire una possibilità di intervento indipendente da quanto è appena stato esposto.

382.	Ins:	caspita. e:: Federico Romano, cosa ci devi dire?
383.	FedR:	e con il terremoto è scoppiata la diga:
384.	Ins:	sì
385.	FedR:	e ha fa- ha spazzato via tutto per- un::- m- quattrocento chilometri
386.	Ins:	sì
387.	FedR:	e dopo, in ufficio, son ca- traballava tutto, e son caduti i televiso:ri
388.		((mentre parla FedR le bambine, Mad, Dor, Kes, Reb, continuano a parlare tra loro, Maddalena dice che è successa la stessa cosa anche a una bambina di 5 anni e mezzo e che l'onda dello tsunami è troppo forte, poi a Dorotea: "ma guarda che qua non è mai passato, perché qua non c'è mai, se ci sarebbe il mare…//", le altre due bambine parlano tra loro ma non si capisce cosa dicono))
389.	Ins:	tu dove l'hai visto questo?
390.	FedR:	in televisione

Anche Federico offre un *contributo aggiuntivo* al "discorso" segnalando che il terremoto (che era appena stato indicato dal compagno come causa dello tsunami) ha fatto scoppiare una diga, ha spazzato via tutto per 400 chilometri, ha fatto traballare tutto negli uffici dove sono caduti anche dei televisori (turni 383, 385, 387). Si tratta di un contributo in cui sono contenute tre informazioni sull'evento discusso che il bambino segnala senza realizzare esplicite connessioni di causa-effetto tra gli eventi.

Anche in questo caso l'insegnante realizza dei feed-back intermedi, nelle pause intraturno, attraverso i quali segnala di aver capito quanto il bambino sta dicendo: *"sì"* (turni 384, 386), ma non gli offre un commento esteso o una riformulazione organica di quanto espresso. Al termine del contributo infatti, utilizza una domanda autentica per chiedere dove è stato visto quanto raccontato e, dopo aver ottenuto la risposta: "in televisione", assegna il turno a un altro bambino, Giuseppe.

Interessante è riportare che mentre tutto ciò accade le bambine sedute lateralmente al tappeto, proseguono tra loro un discorso avviato dopo il primo contributo offerto da Maddalena. Sono interessate a quanto raccontato e sembrano anche visibilmente preoccupate di capire cosa sia accaduto, perché e se anche in Italia possa capitare qualcosa del genere (*"ma guarda che qua non è mai passato, perché qua non c'è mai, se ci sarebbe il mare…//"*, turno 388) .

L'insegnante non può in realtà sentire cosa stanno dicendo, ma solo vedere che parlano tra loro. È impegnata infatti a regolare gli interventi dei bambini che hanno la mano alzata e ad ascoltare i loro contributi. Le bambine sembrano invece preferire parlare e confrontarsi tra loro piuttosto che prendere parte all'interazione in corso offrendo il loro contributo all'insegnante e al gruppo. Più avanti si vedrà che l'insegnante farà un tentativo per coinvolgerle, che però non avrà successo. Quello che sembra svilupparsi tra pari è un vero e proprio scambio dialogico che invece non avviene negli "scambi ufficiali", che sono costruiti perché i singoli si rivolgano eminentemente all'insegnante e al gruppo, offrendo il loro contributo senza ricevere commenti e risposte dirette dai compagni, neppure attraverso la mediazione dell'insegnante. L'interazione prosegue infatti mantenendo la stessa strutturazione, sebbene cambino alcuni tipi di contributi da parte dell'adulto:

391.	Ins:	Giuseppe
392.	Giu:	in realtà il terremoto sono dei vulcani che eruttano sotto il mare
393.	Ins:	ma sentite Giuseppe cosa ci sta dicendo, che i terremoti sono dei?
394.	Giu:	vulcani che sono stati sotterrati dal mare
395.	Ins:	e poi come mai viene il terremoto?
396.	Giu:	perché eruttano
397.	Ins:	perché erutta. cosa vuol dire eruttare, che io non lo so?
398.	Giu:	vuol dire che (.) lanciano il fuoco fuori e- e- è come se- è come se ci

		fosse una molla che tira- che è durissima, schiaccia sotto,
399.	Ins:	sì
400.	Giu:	e viene il terremoto
401.	Ins:	sentite bambini, che spiegazione bellissima- ma avete sentito che bellissima spiegazione?

Nel suo turno (392) Giuseppe realizza una *mossa di opposizione* rispetto a quanto spiegato da Federico G. sul terremoto, seppur non esplicitamente diretta a lui, introducendola con un "in realtà", con il quale segnala in qualche modo un disaccordo con ciò che è stato detto in precedenza. Offre così una spiegazione dell'origine del terremoto che sarebbe provocato da dei vulcani che eruttano sotto il mare. In precedenza era stato Federico a offrire una spiegazione del terremoto, sollecitato dall'insegnante, nella quale aveva spiegato il terremoto in senso figurato, come un martello sbattuto sulla terra, che poi provoca lo tsunami.

Differentemente da quanto fatto finora l'insegnante offre un diverso tipo di commento all'intervento, con il quale richiama l'attenzione del gruppo verso quanto sta dicendo il bambino, sollecitandolo con una domanda a ripetere il suo contributo: *"ma sentite Giuseppe cosa ci sta dicendo, che i terremoti sono dei?"* (turno 393). Giuseppe offre la sua spiegazione: *"dei vulcani che sono stati sotterrati dal mare"* (turno 394). L'insegnante realizza una domanda di chiarimento, con la quale chiede a Giuseppe di argomentare la sua posizione e di esplicitare il meccanismo che causa il terremoto attraverso i vulcani (turno 395). Il bambino spiega che si tratta della loro eruzione (turno 396) e l'insegnante offre un commento alla risposta attraverso la sua ripetizione per poi realizzare un'altra richiesta di chiarimento, invitando a spiegare il termine "eruttare", dichiarando di non conoscerne il significato (turno 397). Utilizza dunque nuovamente la strategia della non conoscenza per offrire ai bambini la possibilità di partecipare ed esprimersi in prima persona. Giuseppe spiega così all'insegnante il significato di tale termine: *"vuol dire che (.) lanciano il fuoco fuori e- e- è come se- è come se ci fosse una molla che tira- che è durissima, schiaccia sotto, […] e viene il terremoto"* (turni 398, 400). La spiegazione riceve dall'insegnante un commento, realizzato non solo attraverso una valutazione positiva del contributo offerto, definito bellissimo, ma anche attraverso il richiamo dell'attenzione dei compagni su di esso "*sentite bambini, che spiegazione bellissima- ma avete sentito che bellissima spiegazione?"* (turno 401).

Differentemente da quanto accaduto in precedenza gli interventi dell'insegnante non segnalano solo la comprensione di quanto il bambino sta dicendo: "sì" (turno 399), ma lo sottolineano, ratificandolo implicitamente come adeguato, attraverso la valorizzazione del contributo e la *focalizzazione* dell'attenzione di tutti i bambini, attribuendovi in tal modo un valore particolare.

Inoltre, nel corso della spiegazione stessa l'insegnante chiede al bambino di chiarire la sua posizione aiutandolo ad esplicitare i meccanismi che secondo lui sottostanno all'evento. Pratica questa non messa in campo precedentemente, ma che permette a Giuseppe, seppur parzialmente, di ampliare, chiarire e argomentare il suo contributo.

Dopo il commento dell'insegnante la sequenza si chiude e Riccardo comincia nuovamente a disturbare la situazione, facendo dei versi, che l'insegnante interpreta come segnalazione di voler intervenire. Per lo meno, offre tale interpretazione al bambino, ricomprendendo il suo comportamento nel senso dell'interazione in corso (turno 403).

Dopo aver regolato il comportamento di Riccardo l'insegnante assegna il turno a Giovanni (turno 405), ignorando l'intervento di Federico Romano che racconta di essere stato sull'Etna (turno 404).

402.	Ric:	((fa dei versi))
403.	Ins:	((rivolta a Ric)) ce la vuoi dare anche tu la spiegazione del vulcano? tu lo sai cos'è il vulcano? dopo lo andiamo a cercare
404.	FedR:	io sono andato sull'Etna
405.	Ins:	Em:: Giovanni
406.	Gio:	lo sai che i terre- no, i vulcani nell'acqua- c'è- se un'al- se gli animali dell'acqua si avvicinano, i vulcani scattano perché hanno una rete sotto, e li catturano
407.	Ins:	davve:ro? ma:mma, poi//
408.	Gio:	e poi il polipo tanto passa sotto
409.	Ins:	ho capito. e::: voglio sentire, Edoardo, che ancora non l'ho sentito

Giovanni offre un contributo piuttosto "fantasioso" alla conversazione, rispetto al quale l'insegnante segnala la comprensione (turno 407, 409), effettuando due tentativi di chiudere la sequenza per assegnare il turno a un altro bambino, il secondo dei quali ha successo. La sequenza di scambi avviata con il contributo di Giovanni, interpretato probabilmente come poco pertinente e fuori luogo, viene dunque portata a termine velocemente per assegnare un nuovo turno di parola, questa volta a Edoardo.

Nel compiere tale mossa (turno 409) l'insegnante torna a costruire una struttura di partecipazione in cui è lei l'interlocutrice del bambino (*"e::: **voglio** sentire, Edoardo, che ancora non l'ho sentito"*).

Ciò che viene evidenziato è inoltre l'attenzione verso la partecipazione di tutti (anche se è curioso notare come i bambini più piccoli, seppure presenti, non siano sollecitati in merito), attraverso la sottolineatura del fatto che il bambino selezionato non è ancora stato "sentito" dall'insegnante.

Anche in questo caso, oltre a costruire se stessa quale destinataria principale degli interventi, non utilizza i contributi precedenti per costruire e sviluppare un filo discorsivo condiviso, ma riattiva la richiesta originaria di dire qualcosa in merito al tema, mantenendola generica.

409.	Ins:	ho capito. e::: voglio sentire, Edoardo, che ancora non l'ho sentito
410.	Edo:	in Giappone è successo che il mare ha girato, è successo un gorgo e
411.	Ins:	un go:rgo?
412.	Edo:	e una nave è stata risucchiata giù, nel gorgo
413.	Ins:	lo sapete adesso cosa facciamo? quando andiamo in bagno, facciamo un gorgo. proviamo a fare un gorgo
414.	Dor:	cos'è un gorgo?
415.	Ins:	ce lo deve spiegare lui
416.		((diversi bambini parlano sovrapponendosi cercando di dare una spiegazione di cosa sia un gorgo))
417.	Ins:	no=no=no
418.	Ett:	un vortice d'acqua ((sovrapposto ad altri bambini))
419.	Ins:	un vo:rtice d'a:cqua
420.	Edo:	io lo faccio anche con il mio latte

Edoardo utilizza il suo turno per dare un *contributo aggiuntivo* all'interazione offrendo la sua spiegazione di quanto accaduto in Giappone, senza effettuare apparentemente collegamenti con i contributi precedenti dei compagni, senza esplicitare una connessione con terremoto e tsunami: il mare ha girato e ha fatto un gorgo, nel quale è stata risucchiata una nave (turno 410, 412). Il suo contributo rimane così apparentemente isolato rispetto agli altri, sebbene sarà ripreso in parte in uno dei contributi successivi di uno dei suoi compagni. La connessione con quanto detto in precedenza o più in generale con il tema di conversazione non viene in ogni caso sollecitata dall'adulto.

L'insegnante dapprima ripete in forma interrogativa quanto detto dal bambino *"un go:rgo?"* (turno 411), con tono stupito, per poi proporre ai bambini di farne uno più tardi, in bagno (turno 413).

Al termine della proposta Dorotea interviene con una domanda di chiarimento che pone all'insegnante: *"cos'è un gorgo?"* (turno 415). L'insegnante segnala che non è lei a dover rispondere, ma Edoardo, che ha utilizzato tale termine: *"ce lo deve spiegare lui"* (turno 415). Nel farlo di nuovo pone se stessa e il gruppo dei bambini come interlocutori, quasi a segnalare che anche lei non conosce il significato del termine, pur non esplicitando questa volta tale informazione, anche perché, avendo appena proposto ai bambini di farne uno in bagno, sarebbe contraddittorio ora dire di non sapere cosa sia. Eppure, anche in questo caso, cede la parola al bambino attraverso una modalità che la include tra coloro che "non sanno".

Nonostante il turno e la responsabilità di risposta siano stati assegnati dall'insegnante a Edoardo, diversi bambini intervengono sovrapponendosi, offrendo le loro spiegazioni (turno 416). L'insegnante dapprima segnala l'improprietà della modalità degli interventi, regolandoli, ("*no=no=no"*, turno 417), ma subito dopo seleziona uno dei contributi, quello corretto di Ettore e lo ripete: *"un vortice d'acqua"* (turno 419), ratificandolo come adeguato e chiudendo in tal modo la sequenza (lasciando in sospeso la comprensione della spiegazione da parte della bambina che

aveva posto la domanda), alla quale Edoardo aggiunge un ultimo contributo, che non viene preso in considerazione: lui il gorgo lo fa anche con il suo latte (turno 420).

In questo caso la violazione delle regole conversazionali da parte dei bambini non produce la regolazione degli interventi e la riassegnazione del turno a Edoardo, ma la selezione del parlante che offre la risposta corretta, andando ancora una volta a evidenziare come le regole di partecipazione siano flessibili e strettamente connesse alla situazione.

Al termine della sequenza di scambi l'insegnante sembra voler chiudere la conversazione (turno 421), ma poi, di fronte a diversi bambini che chiedono di intervenire (turno 422), prima cerca di riportare il silenzio, chiedendo ascolto, poi assegna un nuovo turno di parola a Federico Romano, che aveva già offerto in precedenza un suo contributo. Per garantire la possibilità al bambino di parlare allontana Riccardo chiedendogli di andare a prendere un libro in un'altra aula (turno 426).[274]

421.	Ins:	allora, sentiamo- allora, facciamo così, bambini,
422.	B/i:	A:nna:
423.	Ins:	bambini, bambini, ascoltate un attimino, e::: tocca:: a parlare:::, a Federico Romano
424.		**TEMPO: 00:20:15**
425.	Ric:	Anna, Anna, Anna, Anna, Anna
426.	Ins:	mi fai una cortesia? mi fai una cortesia ((rivolta a Ric)) [vai da Susanna e ti fai dare] un libro?
427.	FedR:	[Anna Anna, Anna]
428.	Ins:	dimmi
429.	FedR:	lo sai che una nave, su un battello:, si sono scontrati e si è spezzato in due il battello
430.	Ins:	ca:spita. Federico G.?
431.	FedR:	no, devo dire un'altra cosa
432.	Ins:	ah, scusami
433.	FedR:	però sono andato anche io in Africa, sono andato in Tunisia
434.	Ins:	ah. Federico G., poi Giuseppe, poi basta

Quando Federico R. ottiene definitivamente il turno offre un altro particolare al racconto di quanto accaduto: una nave e un battello si sono scontrati e il battello si è spezzato in due (il fatto che sia accaduto in Giappone rimane qui in realtà implicito). Interessante è sottolineare che nel dare il suo contributo si rivolge espressamente all'insegnante ("lo sai") piuttosto che al gruppo. Dopo aver ricevuto un commento di stupore dall'insegnante per il racconto (caspita, turno 430), Federico riesce a riottenere l'assegnazione del turno, nonostante l'insegnante abbia già indicato un altro compagno quale nuovo parlante (turni 430-433), aggiungendo un'informazione al racconto realizzato all'inizio della conversazione: il viaggio in Africa, dicendo che anche lui ci è stato, è stato in Tunisia. L'insegnate offre un breve commento di comprensione (*"ah",* turno 434)

[274] Si tratta di una strategia spesso utilizzata da entrambe le insegnanti con questo bambino, che viene splicitata anche durante la revisione del filmato. Quando Riccardo dà segni di insofferenza rispetto alla situazione, per poter proseguire la conversazione con gli altri bambini, trovano un espediente per allontanarlo, assegnandogli piccoli compiti: ad esempio andare a prendere o restituire un oggetto o un libro in un'altra sezione (come in questo caso) o andare in bagno a vedere se è libero.

e poi assegna due turni di parola, in successione, a due bambini che sono già intervenuti sul "tema": Federico G. e Giuseppe, segnalando che si tratta degli ultimi due. In realtà solo Federico avrà la possibilità di dare il suo contributo perché poi l'insegnante metterà fine all'interazione rimandandola a dopo il momento del bagno.

Appena Federico inizia il suo intervento l'insegnante lo blocca e gli chiede di aspettare, per sapere dalle bambine più grandi presenti (quelle che prima parlavano tra loro) se hanno visto qualcosa del terremoto.

434.	Ins:	ah. Federico G., poi Giuseppe, poi basta
435.	FedG:	sai//
436.	Ins:	quelle bambine, non hanno visto niente del terremoto? dello Tsunami? solo Maddalena?
437.	FedG:	sai?
438.	Ins:	aspetta G., un attimino, solo Maddalena?
439.	Reb:	((fa sì con la testa))
440.	Ins:	Dorotea niente? niente, Isa niente?
441.	Kes:	[°io ho visto°]
442.	Isa:	((fa no con la testa))
443.	Ins:	[okey]
444.	Dor:	[non l'ho visto], però me lo ha detto la mia mamma, [però ho visto ( )]
445.	Ins:	[okey, chi stava] parlando?

L'insegnante chiede alle bambine, sedute sulla panchina a lato del tappeto, se hanno visto qualcosa dello tsunami e del terremoto o se è solo Maddalena a saperne qualcosa. Come commenterà l'insegnante rivedendosi, la sua preoccupazione era quella di garantire a tutti la partecipazione e dunque sollecitare il tal modo il loro intervento, anche per capire cosa sapevano della questione (Rev. turni 840-854). Rebecca dice che non sa nulla, mentre Kesha e Dorotea in realtà segnalano di aver visto o di aver sentito qualcosa (turno 441 e 444), ma l'insegnante sembra non cogliere queste loro dichiarazioni e riassegna il turno di parola a Federico. Rivedendo il filmato l'insegnate riconosce tali tentativi e non riesce a spiegarsi come mai in situazione non sia riuscita a coglierli.

Come visto in precedenza, dopo il primo intervento di Maddalena, le compagne avevano mostrato interesse per il tema, iniziando a parlarne tra loro e venendo fermate dall'insegnante, che aveva letto il loro comportamento come disturbante rispetto all'interazione in corso tra lei e i bambini. La successione di domande che pone in questo frangente non sembra sollecitare il loro intervento, quanto piuttosto inibirlo, senza lasciare loro la possibilità di intervenire, anche nel caso non abbiano visto o sentito nulla prima (cosa che in realtà non sembra corrispondere a ciò che le bambine cercano di dire).

L'insegnate infatti torna abbastanza velocemente all'interazione in corso precedentemente, offrendo il turno a chi stava parlando (turno 444):

445.	Ins:	[okey, chi stava] parlando?
446.	FedG:	i terremoti
447.	Ins:	sì
448.	FedG:	i terremoti, [è vero che sono i vulcani sotto l'acqua], però sai come fanno a venire su::?
449.	Kes:	[io ho visto tutto, cioè ( )] ((rivolta a Maddalena, l'ins. non sente))
450.	Ins:	no
451.	FedG:	perché trema la terra, poi trema anche l'acqua,
452.	Ins:	sì
453.	FedG:	poi vengono su::,
454.	Ins:	sì
455.	FedG:	però::: girano dentro l'acqua, fanno- fanno- fanno un turbine e:: vien l'onda (longa?)
456.		((in sottofondo si sente Ric che torna con il libro e dice qualcosa, l'insegnante si gira verso di lui, FedG continua a parlare. Kes parla a Mad, sembra continuare il discorso su quello che lei ha visto del terremoto, ma non si sente))
457.	Ins:	ho ca:pito. allora, ascoltate un attimino, facciamo così, ci inter-

Federico G. aveva già precedentemente dato la sua spiegazione sull'origine dello tsunami, individuandola nei terremoti, dei quali aveva fornito una spiegazione (un martello che sbatte sulla terra). Ora utilizza il suo turno per offrire un nuovo contributo sul tema, esprimendo un nuovo punto di vista, che riprende, con un parziale disaccordo, la spiegazione di Giuseppe, integrandola con la propria: *"i terremoti, [è vero che sono i vulcani sotto l'acqua], però sai come fanno a venire su::? […] perché trema la terra, poi trema anche l'acqua," "poi vengono su::, […] però::: girano dentro l'acqua, fanno- fanno- fanno un turbine e:: vien l'onda (longa?)"* (turni 448, 451, 453, 455).

Come si può osservare Federico costruisce la sua spiegazione come una parziale obiezione a quella di Giuseppe, che aveva indicato che "in realtà" il terremoto sono dei vulcani che eruttano sotto il mare. Il bambino accetta la connessione con i vulcani (è vero che sono i vulcani sotto l'acqua), ma fornisce una spiegazione diversa del modo in cui "vengono su", introdotta dall'avversativo "però" che segnala il disaccordo. L'origine dell'eruzione dei vulcani secondo Federico è il tremare della terra, indicato dal bambino anche in precedenza come causa del terremoto e dunque dello tsunami. Il bambino sembra poi integrare anche la spiegazione data da Edoardo sul fatto che "l'acqua ha girato facendo un gorgo", utilizzando il termine turbine, che causa l'onda, cioè lo tsunami.

L'insegnante realizza i suoi interventi in modo simile a quanto fatto fino ad ora. Quando Federico utilizza una forma retorica chiedendole se sa come i vulcani "vengono su", risponde negativamente, offrendo al bambino la possibilità di proseguire il suo discorso e successivamente offre al bambino dei brevi feed-back con i quali segnala la comprensione di quanto sta dicendo (sì).

Al termine della spiegazione segnala di aver capito, chiudendo la sequenza e l'interazione, rimandano la prosecuzione dell'evento comunicativo al momento successivo al bagno, bloccando l'intervento di Ettore che segnala di voler parlare.

457.	Ins:	ho ca:pito. allora, ascoltate un attimino, facciamo così, ci inter-
458.	Ett:	io
459.	Ins:	facciamo così, quello che avete da dirmi lo tenete nella vostra mente. ci interrompiamo un attimino, dopo mandiamo a giocare i bambini piccoli, perché per loro queste cose- sono un po' difficili, ci mettiamo noi insieme e parliamo ancora di questa cosa. Ettore ho detto interrompiamo- tenete nella mente quello che mi dovete dire. allora, gli incaricati di oggi, saranno, Riccardo, insieme a, Angela

Nel rimandare la prosecuzione dell'interazione a un secondo momento l'insegnante esclude i bambini più piccoli dalla conversazione, segnalando che per loro, a causa della loro età, tali argomenti sono troppo difficili. In effetti si può osservare che nel corso dell'interazione sullo tsunami non chiedono di intervenire, pur mantenendo l'attenzione, ma non sono nemmeno sollecitati a farlo dall'insegnante, che realizza un tentativo in tale direzione solo nei confronti delle bambine più grandi.

Si tratta di un aspetto che viene riconosciuto dalle insegnanti durante la revisione del filmato, quando riconoscono la necessità di offrire ai bambini più grandi uno spazio di espressione solo per loro, evitando ai più piccoli di proseguire un'interazione già lunga per loro e piuttosto difficile. Sottolineano poi con stupore il fatto che comunque abbiano mantenuto l'attenzione per tutto il tempo, pur non intervenendo. L'età, così come il genere dei bambini, emerge dallo scambio con le insegnanti come una variabile significativa che viene utilizzata per interpretare i comportamenti più o meno partecipativi dei bambini.

Riprendere l'interazione sul tema dopo il momento del bagno rappresenta un'eccezione rispetto alle normali routine della sezione[275] e ciò rende l'episodio comunicativo parzialmente differente da quelli abituali, segnalando che il suo contenuto è interpretato dall'insegnante come particolarmente pregnante, probabilmente non solo per la tematica, ma anche per l'interesse e il desiderio di intervenire da parte di alcuni bambini, che è però in contrasto con la fatica di altri a mantenere l'attenzione così a lungo.

Quando i bambini rientrano in sezione dopo essere stati in bagno e aver provato a fare il gorgo nel lavandino, l'insegnante invita i bambini più piccoli ad andare a giocare nei vari angoli dell'aula, mentre raduna i più grandi sul tappeto, chiedendo loro di sedersi nuovamente in

[275] A volte capita che al rientro dal bagno i bambini siano invitati a risedersi sul tappeto, ma ciò avviene in genere per leggere un libro o dividersi in gruppo per le attività, che solitamente non sono connesse con quanto accaduto sul tappeto. Esistono però delle eccezioni e non sono probabilmente così infrequenti, considerato che nel periodo in cui sono stata in sezione è capitato più di una volta che le insegnanti proponessero attività direttamente collegate con quanto oggetto di conversazione sul tappeto.

cerchio, mentre lei si siede di fronte a loro su una panchina, mantenendo una posizione che segnala il suo ruolo di conduttrice.

Quando i bambini sono seduti in modo adeguato riprende il discorso sospeso in precedenza (introducendo la sequenza con il solito "*allora*"), ricordando che aveva chiesto di "tenere nella mente" quello che i bambini volevano dire. Poi da avvio agli interventi (introducendoli nuovamente con un "allora") assegnando il turno a Giovanni, che ha la mano alzata.

Si apre così una nuova serie di sequenze di scambi, che rappresentano la prosecuzione della fase comunicativa precedente, nei quali l'insegnante, come accaduto in precedenza, assegna il turno di parola ai singoli bambini perché possano dare ciascuno il proprio contributo, passando da un bambino all'altro quando ognuno lo porta a termine, garantendo la transizione dei turni attraverso la regolazione del comportamento di chi vorrebbe intervenire in momenti considerati non opportuni (ad es. mentre parlano i compagni).

Il primo ad ottenere il turno di parola è Giovanni che realizza un contributo che appare solo parzialmente pertinente con l'argomento.

461.	Ins:	allora, io vi avevo detto prima, scusate, scusate, ci rimettiamo in cerchio? allora, io vi avevo chiesto prima di tenere nella mente quello che volevate dire. allora, Giovanni
462.	Dor:	no
463.	Ins:	((fa segno a Dor di aspettare))
464.	Gio:	**lo sai prima, l'Australia è un po:sto- cioè, è quasi piccola, però- è- è intorno al mare**
465.	Ins:	è un'i:sola
466.	Gio:	**[è un'isola]**
467.	Ins:	[sì però quando-] è- [quando tu]
468.	Gio:	**[è un'isola] però con i- con i (crateri) che::- ci so- dis- distruggono tutto**
469.	Ins:	oke:y
470.	Gio:	**tranne l'acqua:://**
471.	Ins:	Ettore
472.	Gio:	**che la porta:no**
473.	Ins:	((fa segno a Giovanni di fermarsi)) asp-
474.	Gio:	**oppure se ( )**
475.	Ins:	okey, Ettore, dimmi

Nel suo contributo Giovanni comunica un'informazione sull'Australia che sembra non essere coerente con la tematica oggetto del discorso lasciato in sospeso: tsunami e terremoto. L'insegnante sembra inizialmente offrirgli comunque il supporto necessario perché il suo intervento sia organico, riformulandolo attraverso la nominazione di ciò che Giovanni ha descritto: *"è un'isola"* (turno 645). Il bambino accoglie la riparazione dell'insegnante ripetendola, mentre l'insegnante sembra avviare una mossa di obiezione (turno 467) che non viene portata a termine poiché Giovanni prosegue il suo contributo, segnalando che sull'isola ci sono dei crateri che distruggono tutto, ricollegandosi così con quanto detto dai compagni in precedenza sui vulcani (turno 468). L'insegnante offre un commento di comprensione, con il quale segnala la

chiusura della sequenza (turno 469), selezionando poco dopo il parlante successivo: Ettore (turno 471). Giovanni cerca nuovamente di mantenere il turno di parola proseguendo con il suo contributo, nonostante l'insegnante gli faccia segno di fermarsi (turno 473). Appena possibile però quest'ultima realizza velocemente un commento di comprensione per il contributo offerto, assegnando nuovamente il turno ad Ettore (turno 475). Ciò che Giovanni ha detto rimane solo parzialmente comprensibile, ma l'insegnante ratifica formalmente la sua adeguatezza, sebbene dal punto di vista non verbale esprima un certo grado di disappunto. In modo simile a quanto accaduto per il contributo non pertinente di Bea, l'insegnante non cerca di ricomprendere ciò che Giovanni ha detto entro un percorso di senso, o di aiutarlo a chiarire ed esprimere la sua posizione rispetto al tema, ma segnalando la comprensione passa oltre, assegnando un nuovo turno di parola, benché ciò che Giovanni abbia detto presenti degli elementi potenzialmente pertinenti con il discorso precedente. Differentemente da quanto accaduto con la bambina, lo spazio lasciato a Giovanni appare però più breve ed intervallato da ripetuti tentativi di cambiare parlante.

Quando tale tentativo ha successo il turno viene assegnato a Ettore, che aveva già chiesto di intervenire prima della pausa per il bagno, ottenendo come risposta la richiesta di attendere e "tenere nella mente" ciò che avrebbe voluto dire. Anche in questo caso l'insegnante costruisce se stessa quale interlocutrice dell'intervento (dimmi).

475.	Ins:	okey, Ettore, dimmi
476.	Ett:	°sai che ( )°
477.	Ins:	forte
478.	Ett:	alla televisione
479.	Ins:	ma dillo a loro, devi parlare con loro- Grazia ((la bambina piccola è appena entrata in classe e sta andando a sedersi sul tappeto)) devi andare a giocare di là. alla televisione…
480.	Ett:	alla televisione, °ho visto- ho visto che in Africa è successo un terremoto°
481.	Ins:	non è successo in Africa, ne stiamo parlando da ormai mezz'ora, dove è successo?
482.	B/i:	in Giappone
483.	Ins:	in Giappo:ne
484.	FedG:	e poi l'ho appena detta io, questa cosa
485.	Ins:	Ettore scusa è più di mezz'ora che stiamo parlando di que:sto
486.	Mad:	e poi si chiama tsunami
487.	Ins:	vedi che- vedi che non eri attento? è più di mezz'ora che noi stiamo parlando appunto di questa cosa
488.	FedG:	e poi l'ho appena detto [io]
489.	Ins:	[allo:ra] aspettate che c'è Edoardo
490.	FedG:	che è successo anche il terremo:to

Ettore inizia il suo contributo parlando a voce molto bassa, rivolgendosi direttamente all'insegnante (sai che) che lo sollecita ad alzarla, poi appena il bambino offre la prima parte del contributo, l'insegnante gli dice di rivolgersi ai compagni, piuttosto che a lei, contraddicendo quanto espresso inizialmente e realizzando una mossa nuova per questo episodio interattivo

(*"dillo a loro, devi parlare con loro"*, turno 479). Anche gli altri bambini durante i loro interventi erano rivolti verso l'insegnante e lei stessa, come evidenziato, aveva più volte costruito una struttura di partecipazione tale per cui ciascun bambino era invitato a rivolgersi eminentemente a lei. Questa volta prima si costruisce come interlocutrice, poi invece chiede ad Ettore di rivolgersi ai suoi compagni, probabilmente anche per far sì che alzi il tono di voce cosicché tutti possano sentirlo, più che per creare una reale interazione tra pari. Nel realizzare il suo contributo Ettore commette però un errore: comunica di aver visto alla televisione che in Africa è successo un terremoto e lo fa come se stesse introducendo una novità (turno 480). L'insegnante interviene segnalando l'errore, aggravato dal fatto che si sta parlando del tema da un po' di tempo e chiedendo agli altri bambini di fornire la risposta corretta: *"dove è successo?"* (turno 481). I bambini rispondono coralmente *"in Giappone"* (turno 482) e poi due di loro realizzano degli interventi in cui segnalano di aver già offerto loro stessi diverse informazioni in merito: *"l'ho appena detta io questa cosa"* (turno 484), *"e poi si chiama tsunami"* (turno 486), *"e poi l'ho appena detto io che è successo anche il terremoto"* (turni 488-490). Con questi interventi che i bambini realizzano, come non era successo fino ad ora, rivolgendosi direttamente al bambino, viene evidenziato anche un nodo centrale della questione oggetto di interazione, che però non è sorto come oggetto di discussione esplicito né in precedenza né in questa occasione. Il fatto che in Giappone ci sia stato il terremoto piuttosto che lo tsunami rappresenta una questione significativa per i bambini. Maddalena sostiene che si tratta di uno tsunami, mentre Federico sottolinea che oltre a quello c'è stato anche il terremoto. La connessione tra i due eventi, ma anche quella con i vulcani e i gorghi, non è oggetto esplicito di discussione e confronto sebbene sembra che tale questione sia per i bambini abbastanza rilevante.

L'insegnante non utilizza gli interventi proposti dai compagni, ma riprende il comportamento di Ettore dicendogli che è da tempo che stanno parlando di questo argomento e che evidentemente non è stato attento (turno 485, 487), poi assegna un nuovo turno di parola a Edoardo (che era già intervenuto in precedenza parlando del gorgo).

491.	Edo:	in Giappone succedono tanti terremoti, perché//
492.	Ins:	sentite, sentite Edoardo, in Giappone succedono tanti terremoti perché?
493.	Edo:	perché, il Giappone è di una parte dove la terra si muove ta:nto
494.	Ins:	come ci ha spiegato::::: lui ((indicando FedG)). ma:mma mi:a, che spiegazione ci ha dato lui sui terremo:ti: ((rivolta all'altra insegnante che nel frattempo è entrata in sezione))
495.	Ins2:	Federico super
496.	Ins:	ma tu de:vi senti:re:, degli scienziati! Maddalena?

Edoardo offre un ulteriore *contributo aggiuntivo* nel quale spiega il motivo per cui in Giappone succedono tanti terremoti: si tratta di *"una parte dove la terra si muove tanto"* (turno 491, 493). Introduce un aspetto interessante sia in riferimento a ciò che causa il terremoto e lo rende

maggiormente probabile (la terra che si muove di più o di meno a seconda della parte del mondo in cui si trova), sia in riferimento alla localizzazione del Paese, che giustifica il fatto che possano accadere terremoti, allontanando la possibilità da quei luoghi in cui la terra non si muove così tanto, forse come da noi, nel nord dell'Italia. Tali aspetti però non vengono ripresi e rilanciati, viene solo realizzato dall'insegnante un paragone con l'intervento di Federico G. che aveva spiegato che il terremoto si ha quando la terra si muove, come se fosse presa a martellate (turno 494).

Durante la sequenza infatti l'insegnante realizza un primo intervento all'inizio, nel quale chiede ai compagni di ascoltare quanto espresso da Edoardo, regolando così il loro comportamento, sollecitandoli a prestare attenzione e tentando forse anche di costruire una struttura interattiva di gruppo. Successivamente, al termine del contributo del bambino, lo commenta, segnalando che quanto detto è stato spiegato anche da un altro bambino, verso il quale realizza ora, rivolgendosi alla seconda insegnante che nel frattempo è entrata in sezione, un commento di conferma valutativo, sottolineando la "grandiosità" della spiegazione offerta dal bambino sui terremoti. La seconda insegnante rafforza tale valutazione "Federico super" (turno 495), mentre la prima, rivolgendosi a lei, commenta i contributi generali definendo i bambini "degli scienziati" (turno 496).

Subito dopo assegna il turno a Maddalena, la bambina che ha introdotto il tema:

497.	Mad:	( ) ci sono tante cose che fanno spaventare, anche il terremoto, perché il terremoto fa muovere la terra, e anche lo tsunami, che è una- è una grande onda, molto fo:rte
498.	Ins2:	molto forte
499.	Ins:	Giuseppe

L'intervento di Maddalena introduce nell'interazione, esplicitandolo, un aspetto emotivo intenso: la paura. Il terremoto e lo tsunami fanno spaventare, come anche tante altre cose (turno 497). La terra si muove e l'onda dello tsunami è molto forte, si tratta di aspetti, di forze della natura, che fanno paura, perché, come Maddalena ha detto in precedenza distruggono, spazzano via il Giappone e anche i bambini. Di fronte a questo intervento una delle due insegnanti ne ripete l'ultima parte: "molto forte" mentre l'altra assegna il turno a un altro bambino.

Come per gli interventi precedenti il contributo non viene commentato, rilanciato, approfondito, ma lasciato isolato, come uno fra gli altri, senza la possibilità di essere discusso. Interessante è evidenziare la mossa della seconda insegnante, che ripete parte del contributo della bambina, segnalando la sua comprensione. Si tratta di una modalità di intervento, quella della ripresa e ripetizione di parte degli interventi segnalata in letteratura come meccanismo efficace nel

comunicare comprensione e far progredire l'interazione in modo non direttivo (Lumbelli, 1982). Tuttavia, qui, come nel corso di entrambi gli eventi analizzati, non viene utilizzato in tale direzione. Spesso le insegnanti ripetono i contributi dei bambini per segnalare di averli sentiti, di essere in ascolto o per ratificarli come corretti, ma non per rilanciare gli interventi al bambino stesso o al gruppo per far progredire l'interazione.

L'aspetto emotivo di quanto un terremoto e uno tsunami possono suscitare, per le immagini viste, per i racconti ascoltati, non viene affrontato, ma lasciato solo nelle parole dei bambini. Così come l'aspetto scientifico non viene realmente discusso e approfondito, non viene chiarito e argomentato. Il turno infatti passa a Giuseppe.

500.	Giu:	°il terremoto fa°
501.	Ins:	sh:::, il terremoto viene? alza la voce
502.		**TEMPO: 00:04:56**
503.	Giu:	da un vulcano
504.	Ins:	da un vulcano
505.	Giu:	°( ) fa un vulcano° ((non si sente, parla a voce troppo bassa))
506.	Ins:	sì:
507.	Giu:	°va nel mare ( ) va sull'isola°
508.	Ins:	sì:
509.	Giu:	°fa tremare la terra, e poi- e poi (..) la terra distrugge la (testa) del vulcano,°
510.	Ins:	sì:
511.	Giu:	°e poi (..) il vulcano sta per (esplodere)°
512.	Ins:	bellissima questa cosa
513.	Giu:	°e viene- e viene l'onda°
514.	Ins2:	e viene l'onda

Giuseppe ribadisce la spiegazione offerta in precedenza, sostenendo che il terremoto ha origine da un vulcano, che erutta, la lava arriva sull'isola, fa tremare la terra, il vulcano sta per esplodere e arriva l'onda dello tsunami. Nell'esporre tale teoria, che si sente poco ed appare comunque piuttosto confusa, sembra integrare il collegamento tra il terremoto e lo tsunami, proposto in precedenza da Federico G., con la sua teoria sull'origine del terremoto, cioè i vulcani che sono sotto il mare, che era stata ripresa con una parziale obiezione da Federico stesso.

Come per gli interventi precedenti, l'insegnante segnala con dei "sì" la comprensione di quanto il bambino sta dicendo (turni 506, 508, 510), commentando con una valutazione positiva la spiegazione offerta, prima che il contributo sia terminato, definendola come bellissima (turno 512). Un aggettivo che stride con la drammaticità di quanto emerge dalle parole dei bambini.

L'altra insegnante, come fatto precedentemente, ripete l'ultima parte del contributo e, subito dopo, la prima realizza un ulteriore turno, con il quale offre la parola a Giovanni con una modalità differente rispetto a quanto accaduto fino ad ora con gli altri bambini.

515.	Ins:	scusami, scusami, io ti ho visto ((rivolta a Giovanni)). tu hai sentito, nel frattempo, quello che ha spiegato Giuseppe?

516.	Gio:	((fa sì col capo))
517.	Ins:	davvero? me lo vuoi ripetere? cosa ha spiegato Giuseppe?
518.	Gio:	°i vulca:ni, che erano- (.) quando esplo:do:no, fanno il terremoto°
519.	Ins:	va bene, tu invece cosa ci devi dire?
520.	Gio:	e:: m::, lo sai che
521.	Ins:	alza la voce, se no non ti sento
522.		((le due insegnanti dicono qualcosa tra loro a bassa voce))
523.	Ins:	allora?
524.	Gio:	(4 sec.)
525.	Ins:	niente, ha perso il pensiero. Federico G.

L'insegnante, come si può osservare, assegna il turno a Giovanni (che in precedenza aveva realizzato un contributo non pertinente), ma lo fa attraverso una domanda, con la quale gli chiede se ha ascoltato quanto spiegato dal bambino precedente. Alla risposta affermativa di Giovanni gli chiede di ripetere la spiegazione, probabilmente per avere conferma dell'attenzione prestata dal bambino (messa in dubbio dal precedente intervento). Giovanni dà una risposta (turno 518) che l'insegnante considera corretta (*"va bene",* turno 519), poi gli ri-assegna il turno, questa volta come fatto per gli altri bambini, permettendogli di offrire il suo contributo, costruendo questa volta un interlocutore plurale (*"cosa ci devi dire?"*). Giovanni inizia a parlare, l'insegnante gli chiede di alzare la voce, perché non sente (turno 521), poi lo sollecita a intervenire (turno 523), ma Giovanni non prosegue.

L'insegnate interpreta il silenzio come dimenticanza (ha perso il pensiero) di quanto il bambino voleva dire e assegna un nuovo turno a Federico G., che propone una nuova interpretazione della questione dei vulcani.

526.	FedG:	quando esplode il vulcano, c'è una palla di fuoco, va un po' nel mare, il mare trema, trema- un po' distrugge la terra, poi- poi viene su il terremoto, poi va nell'acqua e fa una… ((muove la mano facendo dei cerchi))
527.	Ins2:	[le onde]

Il bambino, rivolgendosi all'insegnante, offre la sua spiegazione di quanto accade quando c'è uno tsunami, integrando, come aveva già cercato di fare in precedenza, la sua teoria originaria con quella proposta da Giuseppe. Nella spiegazione parte dall'eruzione del vulcano (e non più dal terremoto come aveva sostenuto nei suoi primi due contributi) la cui lava andrebbe nel mare provocando il suo tremore e la distruzione della terra, poi il terremoto che, andando nell'acqua causerebbe l'onda. La seconda parte della spiegazione si avvicina così alla sua proposta originaria. Più che integrare in modo coerente le spiegazioni precedenti sembra cercare di farlo giustapponendole una all'altra, per creare un quadro che possa essere accettato, che comprenda la spiegazione di Giuseppe e il suo punto di vista. Il desiderio di integrare la spiegazione di Giuseppe nella sua potrebbe derivare dal fatto che tale spiegazione abbia ottenuto

dall'insegnante un commento differente dagli altri, in cui era sottolineata la sua bellezza (turno 401).

Sebbene non fosse intenzione dell'insegnante creare un contesto di discussione in cui i bambini potessero confrontare le proprie idee per giungere ad alcune conclusioni condivise, seppur eventualmente differenti, i bambini costruiscono i loro contributi, almeno in alcuni casi, cercando di integrare (in varie forme: opposizione, giustapposizione) quelli di altri. Sembrano emergere, in forma implicita, alcuni meccanismi conversazionali evidenziati nei contesti di "discussione" in classi di scuole dell'infanzia, in particolare la ripresa, più o meno esplicita da parte di un soggetto di un tema introdotto da un altro interlocutore con l'apporto di aggiunte, variazioni, integrazioni, elaborazioni (Orsolini, Pontecorvo, 1988). Emerge inoltre, sempre implicitamente, il potere dell'opposizione e della disputa tra gli interlocutori come potenziale meccanismo in grado di far progredire il ragionamento e l'analisi del problema (Pontecorvo, 1985).

La forza dell'interazione verbale nella co-costruzione di conoscenze e di senso fa sì che tale processo si realizzi sebbene l'insegnante non lo solleciti, non lo presieda e non lo monitori. Le modalità con cui i contributi dei bambini si susseguono appaiono per certi versi simili ai meccanismi della discussione vera e propria: continuità e opposizione, ma questi non sono utilizzati e valorizzati a fini educativi e didattici, ma lasciati agire casualmente e non consapevolmente.

Anzi, l'insegnante rivedendosi sembra inizialmente interpretare come negativo il fatto che i bambini si siano fatti influenzare dalle idee di altri, in particolare che Federico abbia cambiato idea, "sia andato oltre le idee iniziali", poiché ritiene importante che la scuola dell'infanzia permetta a ciascun bambino di esprimere il suo pensiero senza che questo venga valutato e modificato. Così interpreta come un errore il fatto di non essere stata neutrale davanti agli interventi dei bambini, valorizzando magari quello di Giuseppe, che poi ha portato Federico a cambiare la sua spiegazione. Ciò che preoccupa l'insegnante è il fatto che il bambino abbia cambiato idea a causa sua e che lei non sia stata neutrale davanti alla sua spiegazione. Mentre la collega sembra interpretare con maggiore positività questo aspetto, segnalando il fatto che *"la riflessione è stata rielaborata ulteriormente"*, facendo sì che *"magari uno aveva un'idea, e poi conversando con gli altri bambini se n'è fatta poi un'altra"* (Rev. turno 773). Questo aspetto viene poi sottolineato come positivo anche dall'altra insegnante, che segnala però la problematicità del fatto che *"magari questa positività è stata indotta da me, dal dare troppo… peso, tra virgolette… a quello che aveva detto Giuseppe, perché in quel momento mi sembrava*

una cosa… magari avrei dovuto rimanere neutrale […] magari è… c'è stata troppa enfasi per cui l'altro ha detto, oh caspita, è proprio bella quella cosa… l'ha preso… […] forse ha ragione lui, ecco. non volevo dare un giudizio, […] em G. l'ha presa come un giudizio positivo, come dire, guarda lui ha detto… in realtà poi ho detto che erano belle tutte le idee è" (turni 892-985).

L'insegnante si interroga sul ruolo che ha giocato nello sviluppo dell'interazione, oscillando tra l'idea di dover essere neutrale davanti alle spiegazioni dei bambini per non influenzarli e quella di dover offrire loro un feed-back di quello che dicono per farli sentire ascoltati e valorizzati. Rimane sospesa su tale riflessione, esplicitando che non è convinta che sia corretto un comportamento "neutrale", ma contemporaneamente che forse non sia adatta neanche una valutazione che possa influenzare le idee dei bambini, facendo sentire alcuni di loro meno valorizzati di altri. Sollecitata a riflettere e ipotizzare possibili modalità di intervento alternative a quella adottata in situazione, preferisce riconoscere che l'interazione verbale è stata nel complesso positiva e che non avrebbe fatto altrimenti: *"non sono sicura che sia giusto, però rifarei esattamente la stessa cosa"* (Rev. turno 985).

Tornando all'analisi dell'interazione si può osservare che la seconda insegnante verbalizza l'ultima parte della spiegazione che Federico esprime a gesti, mentre l'altra realizza un turno con il quale modifica le modalità di interazione, rivolgendosi direttamente alle bambine, che non hanno richiesto di intervenire, per sapere se sanno qualcosa in merito all'argomento (turno 528). Chiede loro se qualcuna ha guardato la televisione, ma alla risposta affermativa di Kesha annuisce con il capo e passa ad introdurre una nuova sequenza nell'evento discorsivo, con la quale assegna ai bambini un compito, mettendo fine all'evento comunicativo "conversazione del mattino sul tappeto" introducendone un altro relativo a una "attività" che si avvia ufficialmente quando i bambini vengono sollecitati ad andare a sedersi ai tavolini, modificando così anche lo spazio di azione (confine spaziale esterno dell'episodio).

528.	Ins:	[allora,] mi sembra che queste signorine…- nessuna ha guardato la televisione? nessuna di voi?
529.	Kes:	io sì
530.	Ins:	ah ((e annuisce con il capo)) allora, adesso, ognuno di voi, ha nella sua mente la spiegazione del terremo:to, dello tzuna:mi, adesso prendet- prendiamo un foglio, vi do un foglio, e, mi fate capi:re, con un disegno, com'è che viene un terremoto, è? o come viene uno tsunami, [decidete voi]
531.	Ins2:	((mentre l'insegnante dice ai bambini cosa devono fare chiede alle bambine: "Avete capito?"))
532.	FedR:	[io, io so una] cosa
533.	Ins:	dimmi
534.	FedG:	o come vengono tutti e due?
535.	Ins:	o come vengono [tutti e due]
536.	Fed:	[io faccio-] io faccio lo
537.	Ins:	no, non me lo devi dire, non me lo devi dire, tutti seduti- a sedere, dai

L'insegnante introduce dunque nell'evento comunicativo un'attività, modificando la natura stessa dell'evento e avviandone uno differente. Per farlo segnala con l'"allora" il cambio di argomento e spiega ai bambini cosa dovranno fare, realizzando una focalizzazione, che assieme all'inquadramento costituisce lo scambio delimitatore, questa volta molto più simile a quello di una "classica" lezione scolastica. Dapprima esplicita che ciascuno "ha nella sua mente" la spiegazione del terremoto e/o dello tsunami, poi spiega che lei darà a ciascuno un foglio e i bambini dovranno far capire a lei come viene un terremoto o uno tsunami, lasciando ai bambini la scelta di rappresentare uno o l'altro. Chiede dunque ai bambini di trasformare in disegno la teoria che ciascuno di loro ha su tali fenomeni, sull'uno o sull'altro o, come chiarito dopo la richiesta di Federico G., su entrambi. Non bisogna più dire all'insegnante la teoria, ma mostrarla attraverso un disegno. Interessante è notare la sottolineatura che l'insegnante pone sul fatto che ciascun singolo bambino ha nella mente un'idea, personale, che deve disegnare, per farla capire a lei, all'insegnante. Ciò rispecchia infatti la modalità di costruzione dell'interazione precedente in cui ogni singolo bambino viene selezionato per offrire la sua spiegazione prevalentemente all'insegnante, senza che venga favorita la comunicazione tra pari e, come emergerà dalla conversazione che avverrà sulla revisione del filmato, anche la sua idea rispetto al valore educativo/didattico di questo tipo di situazioni: far sì che ogni singolo bambino possa esprimere la sua idea perché possa essere ascoltata dall'insegnante e dai compagni.

Nonostante la costruzione della struttura di partecipazione non incoraggi il confronto di idee tra bambini, è interessante osservare come i bambini utilizzino le teorie degli altri integrandole con le proprie, in particolare quelle teorie il cui valore è sottolineato dall'insegnante.

Si vedono dunque in azione i principi del socio-costruttivismo, nonostante l'insegnante non sembri esserne consapevole né utilizzarli ai fini educativo-didattici.

I bambini sembrano dunque apprendere le modalità di interazione e i contenuti degli scambi verbali indipendentemente e nonostante la struttura interattiva che viene costruita dall'adulto.

4.4.3 Sintesi e commento

Dire e fare i colori della paura

Dall'analisi delle interazioni che costruiscono questo evento si può per prima cosa evidenziare come esso sia organizzato entro una struttura interattiva controllata dall'insegnante, che ha in mente i prodotti finali che vuole ottenere e dirige l'azione dei bambini verso di essi.

Attraverso istruzioni, ordini, domande, suggerimenti, riparazioni, feed-back e "mancati" feed-back l'insegnante dirige i bambini verso la produzione di due disegni che corrispondono a quanto lei stessa ha in mente rispetto alle modalità di rappresentare in modo astratto e in modo concreto la paura.

L'accordo con i bambini circa ciò che si sta facendo è costruito prevalentemente attorno al suo punto di vista, ciò che conta è in larga parte il suo *"universo di esperienza"* (Orsolini, 1988), sia per quanto riguarda la ricostruzione del ricordo, che per quanto riguarda la definizione dei colori come colori della paura e dei criteri per argomentarne la scelta, sia infine per le loro modalità di rappresentazione.

Il modo di costruire gli scambi interattivi mette in luce la presenza di diverse "routine discorsive" individuate nelle ricerche sulle interazioni verbali tra insegnanti e bambini in particolare nei contesto scolari. In primo luogo, spesso, l'organizzazione "a tripletta" dell'interazione, con l'insegnante che pone una domanda, un bambino che risponde e il turno che torna all'adulto che, in modo più o meno esplicito offre un feed-back, orientando così l'evoluzione del discorso e i suoi contenuti. Accompagnata a tale struttura si ritrovano spesso "sequenze di riparazione" attraverso le quali, utilizzando imbeccate, domande contrario, suggerimenti successivi, l'insegnante cerca di ottenere dai bambini il contributo che si aspetta.

Emerge così quella che può essere definita *"la natura paradossale del discorso scolastico"*, evidenziata da Fasulo e Girarrdet (2002) in riferimento alla sollecitazione di una *impressione* all'interno di un'attività di ricostruzione di una storia nella scuola elementare. Anche in questo caso, come nel caso della richiesta di impressioni, ciò che è cercato dall'insegnante non può essere per definizione già scritto o previsto. I colori della paura e i modi di rappresentarla attraverso di essi non costituiscono dei saperi preconfezionati, eppure l'insegnante costruisce una struttura conversazionale che evidenzia, per la quasi totalità del suo sviluppo, la ricerca di risposte e di prodotti finali in larga parte già definiti in anticipo, portando a *"chiudere anche questa attività in una gabbia di triplette"* (*ivi*, p. 67). Anche nella seconda fase dell'evento, quando i bambini sono invitati a rappresentare i colori della paura e a disegnare ciò che a loro fa paura, gli interventi dell'insegnante possono spesso essere interpretati come "il terzo turno" della tripletta, in cui il primo è dato dalla "domanda" dell'insegnante in riferimento al compito da produrre e il secondo dall'azione pratica dei bambini. Se questa, così come le risposte alle domande, non corrisponde a ciò che l'insegnante ha in mente o che ritiene adeguato rispetto al compito, viene prodotto dall'insegnante un commento o un'indicazione, in varie forme (anche di azione diretta sul disegno), affinché i bambini possano fornire "la risposta corretta", cioè

disegnare ciò che adempie alle aspettative dell'adulto. Ciò appare paradossale rispetto al discorso esplicito prodotto dall'insegnante, che comunica libertà di azione ai bambini, proponendo tra l'altro un'attività in cui essa dovrebbe essere stimolata, facilitata e sostenuta, mentre contemporaneamente limita e chiude tale libertà entro un risultato prestabilito. La preoccupazione dell'adulto sembra quella di raggiungere un obiettivo legato alla produzione di qualcosa di specifico, piuttosto che sostenere un processo significativo dagli esisti imprevedibili e i suoi comportamenti verbali ne sono lo specchio.

Dall'analisi generale dell'evento comunicativo sembra così emergere un aspetto tipico dei contesti scolastici: *"la presentazione di una attività di apprendimento come libera ricerca di soluzioni, che si rivela invece un'attività già ancorata a un obiettivo predefinito e quindi il mutamento progressivo della definizione dell'attività da quella di* problem-solving *a quella di* ricerca indiziaria*"* con una *"mancanza di condivisione degli obiettivi e del senso generale dell'attività"* (*ivi*, p.59).

In questo caso la ricerca dei colori che possono rappresentare la paura e la libera espressione di tale emozione si trasforma in larga parte nella nominazione dei colori scuri e nella produzione di disegni che corrispondano alle idee dell'insegnante, cogliendo indicazioni e suggerimenti da questa introdotti per giungere al risultato finale.

Il potere decisionale e direttivo è nelle mani dell'insegnante, che orienta l'azione, verbale e non, dei bambini verso il compito prestabilito, sebbene, nel fare tutto questo, cerchi costantemente la partecipazione dei bambini, sollecitandoli tramite domande ad offrire il loro contributo.

La costruzione dell'evento è infatti caratterizzata da una struttura discorsiva in cui l'insegnante per certi versi garantisce uno spazio e un tempo in cui cerca, attraverso l'uso della prima persona plurale, delle domande aperte e della richiesta di conferma della comprensione, la collaborazione dei bambini per ricostruire il ricordo e per scegliere i colori. Ciò sembra segnalare la sua intenzione di coinvolgere i bambini e renderli protagonisti di un discorso e di scelte co-costruite, come segnalato dall'insegnante stessa nel corso dell'intervista e della revisione del video. Tuttavia tali strategie non producono nei fatti effetti realmente partecipativi, ma sembrano essere adottate per alleviare il potere decisionale e direttivo, condividendolo, ma solo "retoricamente" con i bambini.

Quello che si realizza, come visto, non appare come una co-costruzione autentica del discorso, in cui i bambini possono offrire il loro contributo, ma sembra essere qualcosa di sostanzialmente diverso e può essere interpretato come l'esito di quella che Orsolini (1988) definisce *"una male intesa pedagogia centrata sul bambino"* che promuove una pratica del far domande per tenere

"attivi" gli alunni, con l'esito, tra l'altro, di un linguaggio sintatticamente più povero di quello utilizzato a casa. La studiosa evidenzia infatti come la preferenza a far domande, piuttosto che fornire direttamente ai bambini le informazioni giudicate rilevanti rispetto agli obiettivi scelti, *"è collegata a una particolare interpretazione della* pedagogia basata sul bambino*. L'insegnante, soprattutto nella scuola dell'infanzia, […] evita di far lezione e di fornire informazioni nuove in maniera diretta ed esplicita, nella convinzione che ciò costituirebbe una negazione della natura attiva dell'apprendimento. Non si vuole confinare il bambino entro un ruolo recettivo ma, nello stesso tempo, non si può rinunciare a introdurre informazioni nuove, quelle che l'insegnante sceglie in anticipo di voler fornire. La soluzione di questo problema pedagogico è affidata alle domande, che evitano la passività implicata nel semplice ascolto, mentre rispondono allo scopo di far convergere il discorso proprio su quelle conoscenze e informazioni che l'adulto ritiene rilevanti. Alle domande gli insegnanti affidano una funzione pedagogica generale, in un modo così fiducioso, da impedire loro talvolta di cogliere ciò che il bambino dimostra già di sapere."* (Orsolini, 1988, pp.84-85).

In questo caso l'insegnante ha come obiettivo "reale" quello di far dire e far fare ai bambini cose largamente prestabilite e cerca la loro collaborazione per produrre qualcosa che nei fatti solo lei ha in mente. Ad esempio, rispetto ai colori, l'insegnante ne ha in mente di ben precisi, che ha già pronti nel carrello e che ritiene adatti per la produzione di una specifica rappresentazione, ma evita di fornire loro quei colori spiegando il perché possono essere ritenuti "colori della paura" e utilizza le domande per coinvolgere i bambini nella scelta e per costruire una prospettiva già predeterminata, nella consapevolezza dell'importanza che siano i bambini a scegliere, a fornire il loro contributo e ad essere protagonisti attivi dell'esperienza, senza rendersi conto che ciò che costruisce è in realtà una situazione discorsiva nei fatti poco "centrata sul bambino" e che lascia poco spazio alla loro espressione.

Ciò è evidente dal fatto che gli argomenti del discorso e la loro organizzazione sono nei fatti gestiti solo dall'insegnante e non rispecchiano le curiosità e le necessità di apprendimento che emergono dai bambini nel corso dell'interazione.

Questi del resto non possono condividerne pienamente obiettivi e senso, che non appaiono costruiti insieme ai bambini, o per lo meno con questi condivisi, al fine di render loro possibile agire e partecipare con competenza all'attività richiesta. Gli obiettivi e le azioni da fare vengono comunicati nel corso dell'interazione stessa, per passi successivi, che come visto sono poco chiari e contraddittori. La responsabilità e la rappresentazione generale dei compiti appare sostenuta solo dall'insegnante, mentre rimane il dubbio su quanta parte di questi sia effettivamente

compresa dai “rispondenti” (Edwards, Westgate, 1994). Sia per quanto riguarda la nominazione dei colori “della paura” o che “fanno paura”, rispetto ai quali i criteri sono modificati in corso d’opera (solo colori scuri, ma anche chiari, colori che suscitano paura), sia per quanto riguarda le attività di disegno, rispetto alle quali l’insegnante dà indicazioni in tempi successivi e in modi a tratti contraddittori, risulta difficile comprendere quanto i bambini abbiano davvero capito cosa l’insegnante si aspetta da loro. Questa poca chiarezza può essere rilevata dal fatto che i bambini nei loro contributi da un lato cercano di utilizzare gli “indizi” forniti dall’insegnante modificando di volta in volta prospettiva (ad es. giustificano e commentano le scelte dei colori adattandosi una volta a un criterio e una volta all’altro) e dall’altro, rispetto ai disegni, chiedono chiarimenti in merito.

La partecipazione dei bambini e la condivisione dell’attività è il tal modo “imbrigliata” nelle maglie prodotte costantemente dalle limitazioni poste dall’adulto, attraverso interventi che orientano i bambini nel qui ed ora, senza mostrare una prospettiva di significato più ampia.

Rispetto al tipo di partecipazione costruita nell’interazione è interessante osservare come sia caratterizzata da scambi comunicativi che avvengono prevalentemente tra il singolo bambino e l’insegnante, mentre non si realizzano e non vengono sollecitate interazioni tra i bambini (che avvengono durante il momento del “fare”, ma non fanno parte del discorso “ufficiale”. Sebbene l’insegnante si rivolga al gruppo, la partecipazione che viene sollecitata è quella dell singolo, del quale vengono ratificate e commentate le risposte e le azioni, anche laddove l’insegnante coinvolge gli altri bambini nella presa di posizione su un determinato argomento (es. la decisione sulla scelta di inclusione di un colore). Il confronto non è mai tra i pari, ma è sempre mediato dall’intervento dell’insegnante. I bambini si rivolgono a lei anche per offrire risposte, obiezioni, sostegni ai contributi di altri bambini e tali interventi sono utilizzati nei confronti dei compagni dall’insegnante.

I dati emersi dall’osservazione sembrano infatti evidenziare che il gruppo-classe riceve sostanzialmente pratiche discorsive dirette dall’adulto, intento a spiegare e a controllare l’attività. La condivisione è ricercata attraverso forme grammaticali e interattive che paiono solo formali e che sollecitano una partecipazione dei bambini limitata a fornire la risposta corretta, aderente alle aspettative dell’insegnante, alle sue idee ed obiettivi. Sono poco presi in considerazione i punti di vista e le prospettive personali e non è sollecitato un reale dialogo né tra l’adulto e i bambini, né tra bambini.

Non è sollecitata, sostenuta e richiesta in modo coerente l’espressione di prospettive e punti di vista personali né la loro argomentazione. Il pensiero divergente, ad esempio su altri colori che

possono fare paura, non è valorizzato né aiutato ad emergere. L'interazione costruisce una situazione in cui esiste una "verità", che è posta in definitiva nelle mani dell'insegnante. Il pensare che viene sollecitato, definito dall'insegnante stessa il "pensare bene", corrisponde all'aderire alle richieste dell'adulto e alle sue categorie. I bambini devono scoprire cosa ha in mente l'insegnante, dirlo e farlo, e i loro contributi rispecchiano tali tentativi. Così il contenuto dell'interazione, l'oggetto dello scambio, ciò di cui si parla è in realtà, in larga parte, ciò che ha in mente l'insegnante. Contributi diversi non vengono allargati e temi paralleli non percorsi (es. rosso come la rabbia).

Le modalità con cui si struttura e si sviluppa l'interazione riflettono le motivazioni apportate dall'insegnante durante la revisione del filmato, dunque la preoccupazione rispetto alla necessità di richiamare il ricordo di un'attività realizzata in precedenza perché era passato molto tempo, la necessità di ottenere dei disegni con delle caratteristiche specifiche, intrecciati con la mancanza di tempo, portano allo sviluppo di una interazione fortemente direzionata dall'adulto, in cui raggiungere l'obiettivo e il prodotto finale valgono di più dell'offrire ai bambini la possibilità di confrontarsi realmente e offrire il loro contributo. L'insegnante stessa, rivedendosi, si rende conto di questo aspetto e riconosce di aver orientato in larga parte le scelte dei bambini anticipando un criterio, il colore scuro, che in realtà aveva in mente lei stessa.

Concludendo si può sottolineare come l'analisi dell'evento evidenzi chiaramente la rilevanza della dimensione discorsiva nella scuola dell'infanzia. Nonostante l'insegnante non interpreti tale situazione come una situazione di dialogo con i bambini, in cui l'aspetto comunicativo rappresenta un elemento pregnante, ciò che nel suo svilupparsi accade attraverso le parole mette in luce la potenza dell'interazione verbale non solo nel definire ciò che si sta facendo e come lo si deve fare, ma anche i ruoli attribuiti ai partecipanti e il contenuto dei loro apprendimenti, non solo in riferimento all'oggetto del discorso, ma anche alle modalità della sua realizzazione, che sottendono determinati modi di interpretare il pensiero, di ratificare un punto di vista come corretto, di considerare gli interventi e le azioni come appropriate. I bambini fanno esperienza di una situazione interattiva in cui esiste "la" risposta corretta, piuttosto che una pluralità di punti di vista discutibili e argomentabili, in cui il pensare coincide con il "pensare bene" proposto dall'insegnante, dunque in larga parte nell'adesione al suo punto di vista. Il loro ruolo è indovinare "la risposta" e adeguarsi alle aspettative dell'insegnante, piuttosto che esprimere punti di vista e argomentarli.

Il fatto che l'insegnante sia nell'intervista che durante la revisione del video, sottolinei di non aver pensato a questa situazione, in particolare il riferimento era alla situazione discorsiva che

precede il "fare" concreto dei bambini, come occasione di interazione verbale e di non averla promossa con tale obiettivo, se da un lato spiega in parte le strategie discorsive da lei adottate, che sembrano spesso motivate dalla necessità di raggiungere rapidamente l'obiettivo (sia esso una risposta o un prodotto), dall'altro, oltre a evidenziare la necessità e l'urgenza di ripensare all'interazione verbale nella scuola dell'infanzia, anche in situazioni non esplicitamente connesse con tale obiettivo, mette in evidenza l'uso inconsapevole del linguaggio e delle sue potenzialità educativo-didattiche. Non solo l'interazione verbale e dialogica non è riconosciuta nelle sue potenzialità ed attivamente prodotta e ricercata, ma, anche laddove essa si realizza, ciò avviene inconsapevolmente rispetto ai risultati che produce e alle strategie discorsive che la facilitano o la inibiscono. Così come rimane agita inconsapevolmente rispetto a ciò che produce tutta la pratica del dire in generale, che tra l'latro, nella prima parte dell'evento rappresenta, nei fatti, ciò che insegnante e bambini stanno facendo. L'aspetto discorsivo rimane dunque ancor più sullo sfondo nei momenti del "fare", in cui l'oggetto si sposta dal parlare all'attività concreta, ma dove il verbale è ancora presente e orienta con forza le azioni dei bambini, piuttosto che accompagnarle verso percorsi di meta-riflessione consapevolezza (Zecca, 2012).

Orsolini, una delle poche studiose che si è interessata del linguaggio prendendo in considerazione anche la specificità delle scuole dell'infanzia osserva che *"quando pensiamo ad iniziative didattiche che possano produrre modificazioni positive nelle prestazioni e nelle competenze dei bambini siamo in genere preoccupati di trovare dei 'compiti' o, come si preferisce dire nella scuola dell'infanzia, delle 'attività': materiali specifici, consegne per introdurre le 'regole' del compito, forme di gioco o di esercizio. Sono in genere questi i principali ingredienti del fare scuola e del programmare l'insegnamento. Non è invece molto comune pensare che vi è un'ulteriore componente, in grado di influenzare significativamente qualsiasi tipo di apprendimento: la situazione comunicativa in cui sono coinvolti gli allievi mentre eseguono il particolare 'compito' che è stato loro proposto"* (Orsolini, 1988, p.83).

Sottolinea inoltre come sia importante *"tener presente che l'interazione verbale è una componente presente in tutte le* situazioni di apprendimento *e che domande, affermazioni, silenzi dell'adulto possono costituire facilitazioni o viceversa ostacoli anche per compiti che non hanno una natura prettamente verbale"* (Orsolini, 1988, p.89). Esse inoltre, si potrebbe aggiungere, veicolano informazioni, idee, rappresentazioni rispetto al contenuto di ciò che si sta facendo e al suo statuto e ai ruoli dei suoi partecipanti, indipendentemente dalla consapevolezza che ne ha l'insegnante. Proprio il fatto che ciò si realizza anche oltre la volontà dell'adulto rende

importante e indispensabile una riflessione rispetto alla dimensione comunicativa e verbale in tali situazioni.

La conversazione del mattino sul tappeto

Il primo aspetto che emerge dall'analisi della conversazione presa in considerazione è l'articolazione complessa degli scambi interattivi che lo costituiscono. L'insegnante, quale conduttrice del discorso, si trova a gestire diversi livelli intrecciati tra loro: gestire e coordinare gli interventi dei bambini, permettere la loro partecipazione, garantire una certa organicità e continuità tematica, perché l'interazione possa acquisire e mantenere un senso. Tutto questo con un gruppo di 20 bambini, di età differenziate. Nonostante la complessità della situazione l'interazione si svolge in modo abbastanza ordinato, a parte alcuni passaggi, nei quali l'insegnante sembra fare maggiore fatica a controllare gli interventi e i bambini parlano sovrapponendosi. La ritualità costruita dall'interazione fa sì che insegnante e bambini riconoscano e rispettino le regole che la caratterizzano e che i richiami all'ordine siano limitati. Appare chiaro che i bambini sanno come comportarsi, ciò che è permesso e ciò che costituisce una violazione delle regole, apprendendo così ad essere "appropriati partner conversazionali nel contesto di gruppo" (Kantor et al., 1992) e che l'insegnante dirige e regola gli scambi, determinando in tal modo chi può intervenire e per quanto tempo, i temi di cui si può parlare, la costruzione delle sequenze interattive e delle modalità partecipative, in linea con quanto emerge dalle ricerche sulle interazioni verbali tra insegnanti e bambini in classe (Orletti, 2000, Fele, Paoletti, 2003).

Similmente a quanto emerso dall'analisi dell'evento precedente risulta dunque chiaro che l'insegnante ha un grande potere a livello discorsivo, che viene esercitato con la collaborazione dei bambini (Fele, Paoletti, 2003), dei quali è costantemente sollecitata la partecipazione alla costruzione dell'evento stesso.

La presenza del grande gruppo permette di evidenziare con maggiore forza la dimensione sociale del parlare e la conseguente necessità da parte dell'insegnante di controllare e dirigere la partecipazione dei bambini, controllando i turni e decidere chi può e/o deve intervenire, selezionando i bambini che possono parlare, generalmente scegliendoli tra coloro che, in diversi modi, segnalano di voler intervenire, alzando la mano o intervenendo spontaneamente nel discorso a seguito o meno di una domanda o di un invito da parte dell'adulto. Le norme che regolano l'alternanza dei turni non sono rigide e i bambini appaiono propensi ad intervenire liberamente, anche senza aspettare di essere selezionati o ratificati dall'insegnante, sebbene

spesso i loro tentativi non abbiano successo perché altri ottengono la parola. Nella prima parte dell'evento è stato possibile osservare un paio di contributi offerti spontaneamente dai bambini all'interno di una spiegazione dell'insegnante per introdurre il mappamondo, che sono stati da questa accolti e utilizzati per costruire il discorso insieme a loro. Si tratta degli unici episodi in questo evento, ma sono indice della possibilità offerta ai bambini di prendere la parola e offrire il loro contributo quando si sentono di farlo. Da evidenziare è il fatto che tali contributi fossero pertinenti alla situazione e al tema e dunque in qualche modo facilmente integrabili. Situazioni simili si verificano del resto anche quando, a seguito di sollecitazioni da parte dell'adulto, ad esempio una domanda, diversi bambini intervengono e l'insegnante seleziona e ratifica solo quelli pertinenti e corretti. In generale, altrimenti, la regola è che si interviene uno alla volta, a seguito di una domanda dell'adulto (al singolo o al gruppo), preferibilmente, ma non necessariamente, alzando la mano. La regola dell'alzata di mano, come visto, è utilizzata per lo più in caso di molte sovrapposizioni, quando la scelta rispetto a chi far intervenire diventa difficile. Sono state inoltre evidenziate situazioni in cui l'insegnante invita ad intervenire singoli bambini, chiamati personalmente, senza che questi abbiano segnalato il desiderio di dire la loro. Lo si è visto nella situazione in cui l'insegnante sembra voler sollecitare ad intervenire i bambini "stranieri" perché offrano il loro contributo sulle lingue, o, successivamente, quando chiede alle bambine se hanno qualcosa da dire in merito a tzunami e terremoto.

Al di là delle diverse modalità e regole variabili che lo possono caratterizzare, come prevedibile, il sistema di assegnazione dei turni è fortemente gestito dall'insegnante, è lei che decide chi può parlare e chi no e, di conseguenza, i contributi che possono essere presi in considerazione e quelli che vengono lasciati cadere, determinando in tal modo anche i temi degli scambi.

Tale sistema, come evidenziato in letteratura, è caratterizzato dal fatto che dopo l'assegnazione del turno al bambino e alla sua realizzazione, il diritto di parola torni all'insegnante, che può proseguire l'interazione o chiudere la sequenza offrendo un feed-back al suo interlocutore. Si ritrova dunque una sequenza tripartita ripetuta, similmente a quanto rilevato nelle ricerche sulle interazioni verbali in classe. Accanto a ciò si rileva nel complesso una buona iniziativa da parte dei bambini, che spesso comunque intervengono nel discorso per rispondere a domande, offrire contributi o segnalare di aver qualcosa da dire indipendentemente dal fatto che sia stato già assegnato loro il diritto di parola. Esemplificativo in questa direzione è il modo in cui è stato introdotto l'ultimo tema della conversazione: tzunami e terremoto, proposto da una bambina che segnala ripetutamente di voler dire una cosa mentre si stanno facendo vedere dei Paesi sul mappamondo. Sebbene sia l'insegnante a dover offrire la possibilità di intervento, segnale del

controllo che esercita sull'interazione, l'iniziativa parte dalla bambina e ha un contenuto piuttosto distante da ciò di cui si sta parlando, che viene comunque accolto in quanto ritenuto importante per i bambini.

La centralità del ruolo dell'adulto emerge anche nel tipo di partecipazione che viene da questo promossa. Gli scambi avvengono essenzialmente tra insegnante e singolo bambino, succedendosi ricorsivamente in questo modo. Nei fatti nell'interazione è l'insegnante ad essere costruita come l'interlocutrice primaria dei bambini, sebbene in alcuni punti questa costruisca formalmente, tramite le sue parole, strutture partecipative "al plurale". Gli scambi concreti sono tra l'insegnante e un singolo bambino, che quando parla, chiede di intervenire, offre un contributo, risponde a una domanda, si rivolge essenzialmente a lei, piuttosto che ai compagni. L'insegnante, da parte sua, rivolgendosi ai singoli bambini e offrendo a ciascuno un feed-back dopo il loro contributo, per poi rivolgere la stessa domanda o sollecitazione a un altro bambino chiedendo di rispondere, costruisce se stessa come destinataria degli interventi.

Nonostante questa contraddizione, tra la costruzione di una partecipazione plurale a livello formale e una singolare a livello interattivo, i comportamenti verbali dell'insegnante sembrano comunque costruire un senso di gruppo, orientato non tanto al confronto concreto tra i bambini, quanto alla condivisione dei loro contributi. L'insegnante infatti tende a ripetere la stessa domanda o sollecitazione a tutti, allargandola al gruppo, perché ciascuno possa offrire il proprio contributo e possa ascoltare quello degli altri. Interessante appare però evidenziare che da questo vengono in parte esclusi i bambini più piccoli, ai quali non vengono poste, se non in rari casi, domande e inviti di intervento diretti. In particolare rispetto all'ultimo tema non vi è alcun intervento dei bambini più piccoli e neanche un invito a riguardo da parte dell'adulto.

In questa situazione il gruppo, la presenza dei pari, non è utilizzata e valorizzata dall'insegnante quale risorsa per sollecitare confronti e scambi tra i bambini che, come evidenziato in letteratura (es. Pontecorvo, 1991), favoriscono l'evoluzione di conversazioni e ragionamenti grazie ai meccanismi della collaborazione e dell'opposizione. Formalmente tutti sono invitati a intervenire, ma rivolgendosi all'insegnante piuttosto che ai compagni.

La partecipazione dei bambini è sollecitata dall'insegnante per lo più attraverso domande chiuse, che richiedono risposte non molto articolate, rispetto alle quali sono poche le richieste di approfondimento, articolazione o argomentazione. Questo anche in riferimento a temi come tzunami e terremoto, rispetto ai quali è stato dedicato molto tempo nell'interazione e sollecitati diversi contributi da parte dei bambini.

È stato inoltre rilevato che spesso l'insegnante quando pone domande ai bambini esplicita di non conoscere la risposta o fa finta di non conoscerla, costruendosi così come "adulto che non sa", quasi a giustificare la domanda ai bambini. Allo stesso modo, in genere le risposte offerte vengono accettate senza essere problematizzate o approfondite, anche quando non molto chiare. Un esempio in tal senso è dato dall'ultima parte di conversazione, su tzunami e terremoto, in cui l'insegnante chiede ai bambini se vogliono dire qualcosa sull'argomento che lei esplicita di non conoscere, senza offrire la possibilità di discutere e confrontare le diverse teorie che emergono dai bambini. l'insegnante offre loro la possibilità di esprimersi in merito a questi fenomeni naturali, lasciando che i diversi contributi si susseguano senza che vengano problematizzati né attraverso l'intervento dell'insegnante, né attraverso il confront con i punti di vista degli altri bambini.

Dietro questa strategia verbale, come spiega l'insegnante stessa rivedendosi, c'è l'idea che sia importante offrire ai bambini, a ciascuno di loro, libertà di espressione senza che ciò che dicono venga giudicato e/o corretto.

Si realizzano così una serie di sequenze giustapposte formate ciascuna da: sollecitazione dell'adulto, risposta del bambino, feed-back di conferma, che si susseguono senza possibilità di confronto e scambio sui contenuti che così emergono. L'insegnante, tuttavia, a volte utilizza dei feed-back valutativi, in direzione positiva, orientati a sottolineare la "bellezza" del contributo più che il contenuto, senza rendersi conto che ciò non è neutrale per l'evoluzione della conversazione poiché gli altri bambini tendono a integrare nelle loro teorie quelle valorizzate dall'insegnante.

La modalità di sviluppo di questa parte di conversazione mette in evidenza in modo chiaro che, sebbene l'insegnante non utilizzi consapevolmente il confronto tra pari per sostenere l'evoluzione del discorso, questo si sviluppa comunque attraverso il confronto e l'opposizione con i contributi dei compagni. Il fatto che ciò non venga utilizzato con consapevolezza fa però sì che assuma direzioni poco orientate dal punto di vista educativo-didattico. I bambini integrano i propri contributi con quelli offerti dai compagni, in particolare quando ricevono apprezzamenti dall'insegnante e dunque vengono interpretati dai bambini come corretti e positivi, e giustificano le loro idee in opposizione a quelle dei pari, aggiungendovi particolari. Tuttavia se questi processi "sfuggono" all'azione intenzionale dell'insegnante, che sembra lasciare molto alla casualità della situazione, viene persa un'importante occasione di apprendimento, non solo relativa alle regole del parlare e discutere insieme, ma anche al contenuto che in tal modo viene comunque appreso, rispetto al quale l'adulto, insegnante, deve essere in qualche modo garante.

Il potere dell'insegnante nell'orientare la conversazione anche dal punto di vista del contenuto, a prescindere dal fatto che sia sua intenzione farlo, emerge anche in relazione alla prima parte dell'evento. L'insegnante in questo caso chiede a un bambino, Fed., se vuole raccontare qualcosa, ponendogli una domanda apparentemente aperta e genuina, ma avendo già in mente cosa vorrebbe raccontasse ai compagni. Orienta così rigidamente l'evoluzione del racconto del bambino verso i propri obiettivi piuttosto che verso quanto espresso dal bambino stesso. Sebbene formalmente avvii uno scambio in cui il bambino è il protagonista narratore, concretamente è lei stessa che realizza il racconto, proponendo i suoi contributi e svalutando quelli portati dal bambino stesso.

Si vede qui dunque come nel discorso, coerentemente ai principi socio-costruttivisti, vengono costruite prospettive sul mondo, modelli di pensiero e apprendimento, indipendentemente dalle strategie verbali adottate dall'insegnante. Tuttavia, queste ultime potrebbero essere utilizzate con maggiore consapevolezza verso percorsi maggiormente indirizzati agli obiettivi di apprendimento.

Dal punto di vista dei contenuti l'evento conversazionale è costruito attorno al passaggio tra diverse tematiche, che vengono introdotte dall'insegnante, ma sono fortemente orientate dai contributi realizzati dai bambini che hanno il potere di determinarne lo sviluppo, sebbene debbano in qualche modo passare dalla ratificazione dell'adulto che ne fa l'oggetto di scambi condivisi da tutti. L'insegnante è infatti impegnata a costruire un'organicità conversazionale che possa garantire un senso condiviso e coerente all'evoluzione del discorso. I contributi dei bambini vengono per quanto possibile indirizzati e ricompresi nel tema che si sta affrontando, realizzando graduali e progressivi cambi tematici che, di fatto, sono sempre inizialmente prodotti dal contributo di qualche bambino, non sempre pertinente o strettamente legato al tema che si sta affrontando.

Il ruolo di sostegno (scaffolding) dell'adulto viene esercitato sia rispetto all'attività discorsiva in sé, sia rispetto ai contenuti costruiti, sebbene, soprattutto in questa seconda direzione, molte occasioni vengano perse. Gli interventi sollecitati nei bambini sono piuttosto brevi e non molto approfonditi da ulteriori domande o "provocazioni".

Conclusioni

Giunti al termine di questo lavoro appare interessante richiamare gli intenti originari e le motivazioni attorno alle quali è stato costruito lo sviluppo empirico della ricerca, per poi proporre alcune considerazioni conclusive sul parlare con i bambini nella scuola dell'infanzia.

In primo luogo il lavoro che si è presentato fin qui è nato dalla necessità di ampliare le conoscenze sulla natura discorsiva dei contesti educativi prescolastici, rispetto alla quale la letteratura (sia nazionale, sia internazionale) sembra evidenziare conoscenze in parte frammentate e non sempre sistematiche, a fronte invece di una consolidata tradizione di ricerche e approfondimenti pedagogici sul nesso tra linguaggio e apprendimento nei contesti scolastici. Da questo punto di vista il lavoro di riflessione e analisi critica della letteratura condotto nella fase preliminare della ricerca ha permesso di evidenziare da un lato quanto il tema si collochi al centro di interessi multidisciplinari, dall'altro quanto sia dominante – nel discorso scientifico contemporaneo – un orientamento socio-costruttivista (Vygotskij, 1934) e culturale (Bruner, 1996; Rogoff, 1999, 2003) nell'interpretazione del discorso in relazione all'educazione e all'apprendimento. Parallelamente, la ricognizione critica della letteratura ha evidenziato una mole significativa di studi e riflessioni che, partendo dall'assunto che il linguaggio sia un'azione (Wittgenstein, 1953; Austin, 1962; Searle, 1969) e una pratica sociale (Duranti, 1992), sono orientate a studiare il discorso in inter-azione all'interno dei contesti, prestando attenzione alle dinamiche intersoggettive di co-costruzione dei significati, insieme agli effetti interattivi del discorso stesso.

In secondo luogo questo lavoro ha preso forma e si è sviluppato all'interno di una cornice epistemologica che fa riferimento specifico all'analisi delle pratiche (Laneve, 2005; Damiano, 2006; Mortari, 2010; Tacconi, 2012), e si è orientato a studiare il rapporto tra linguaggio e processi educativi attraverso un approccio descrittivo di tipo micro-analitico, finalizzato cioè a indagare le pratiche discorsive quotidiane agite naturalmente nei contesti, in particolare rispetto al ruolo delle insegnanti, intrecciandovi le loro idee sul "parlare con i bambini". Da questo punto di vista l'esplorazione e l'analisi sia delle idee che delle pratiche discorsive degli adulti ha rappresentato un aspetto peculiare della ricerca, che sembra poter offrire materiale interessante per ampliare le riflessioni pedagogiche sulla scuola dell'infanzia, non solo strettamente legate al tema della parola e della pedagogia del linguaggio, ma anche a tutto ciò che il "discorso" porta

con sé (culture linguistiche e discorsive, lingue, ruoli dei parlanti, significati, modalità di partecipazione, modi di intendere e costruire i processi educativi e di apprendimento, ecc.).

I dati raccolti durante la ricerca, circoscritti e situati alle nicchie ecologiche prese in considerazione, e senza alcuna pretesa di validità generale[276], consentono di confermare come il "parlare" rappresenti una dimensione che effettivamente pervade l'esperienza educativa nei contesti, determinando la qualità stessa della vita dei suoi partecipanti. I contesti di vita dei piccoli sono esito essi stessi di costruzioni discorsive, luoghi di interazioni linguistiche che, ritualizzate in alcune costanti interattive situate e culturalmente determinate (Duranti, 1997), concorrono a costruire la cultura discorsiva specifica del contesto (Rogoff, 2003)[277]. L'intreccio osservato tra "routine quotidiane" (Emiliani, Carugati, 1985, Carugati, Selleri, 1996) e "routine discorsive" (Selleri, 2004, Molinari, 2010) è l'aspetto evidente di tale costruzione, in grado di mostrare come la giornata scolastica si sviluppi attorno a situazioni ed "eventi comunicativi" (Duranti, 1992) peculiari, caratterizzati in modo diverso rispetto alle modalità discorsive possibili e attuabili al loro interno, mutualmente riconosciute da bambini e insegnanti. Ne sono un esempio significativo, pensando al contesto specifico della scuola dell'infanzia preso a riferimento in questo lavoro, le situazioni di conversazione sul tappeto al mattino (il circle-time), i momenti di attività (con le diverse situazioni discorsive che li possono accompagnare), il pasto, le situazioni di gioco e attività libere, ecc., ciascuna costruita (anche) attraverso scambi verbali caratterizzati diversamente a seconda dei partecipanti, dell'oggetto dello scambio, della situazione contestuale.

L'osservazione della giornata scolastica ha messo infatti in luce come le interazioni verbali non avvengano casualmente, ma siano caratterizzate da modi e rituali condivisi, orientati da regole che vengono costantemente riconosciute, rispettate e richiamate. Appare subito chiaro come i bambini abbiano appreso e continuino ad apprendere precise competenze conversazionali e contemporaneamente ad esse le "regole del gioco" di quello specifico *"dominio della vita sociale"* (Fasulo, Pontecorvo, 1999) cui stanno partecipando e che contribuiscono a costruire.

[276] Appare qui importante segnalare ad esempio che dal punto di vista formativo le scuole dell'infanzia del Comune di Milano non ricevono da molti anni una formazione progettata e costante, in particolare sui temi del linguaggio e della conversazione, ma anche più in generale su temi pedagogico-didattici. Questo può naturalmente rappresentare un elemento discriminatorio rispetto ad altre realtà che hanno partecipato a interventi formativi più recenti.

[277] Con l'espressione "costanti di tipo culturale" Barbara Rogoff (2003) indica "*la preferenza e la prevalenza di alcuni modelli [...], usanze e pratiche [...] che regolano la vita degli individui di ciascuna comunità*" (Rogoff, 2003, p. 175). Questi modelli si concretizzano attraverso pattern (schemi d'azione) ricorrenti, tipici di quello specifico contesto e che indicano il senso del con-vivere all'interno di esso.

Le diverse situazioni comunicative - attività o frame - [278] hanno "potenzialità educative" in parte diversificate, collegate alle loro specifiche caratteristiche (ad es. piccolo/grande gruppo, situazione presente in sezione, oggetto del discorso e obiettivi dell'adulto, ecc.) e ai modi di interpretarle da parte dell'adulto, definiscono infatti *"il piano più generale dell'interpretazione socioculturale che i partecipanti impongono al contesto"* (Pontecorvo, 1991, p.68).

Ciò vuol dire che fare e riconoscere differenze rispetto a tali situazioni può offrire alle insegnanti la possibilità di orientare consapevolmente il proprio comportamento verbale in base a obiettivi specifici, rispondenti alle caratteristiche contestuali.[279] Tuttavia, le osservazioni e le interviste condotte nelle scuole coinvolte hanno permesso di rilevare come in realtà "tracciare differenze" tra situazioni, occasioni e contesti di dialogo non sia per le insegnanti un'operazione facile. L'analisi delle interviste dà conto di quanto spesso, nel tentativo di descrivere e isolare alcune situazioni di interazione verbale ritenute particolarmente significative per la vita dei bambini a scuola, le insegnanti si orientino naturalmente verso quelle occasioni che rispecchiano gli elementi cui danno più importanza (come la possibilità di costruire relazioni significative con i bambini) mentre è solo tramite sollecitazione che riconoscono e nominato altre possibilità, fino a rendersi conto che *"allora si parla sempre"* e che non è semplice nominare, descrivere, riconoscere i diversi rituali linguistici e comunicativi della vita quotidiana che caratterizzano la scuola dell'infanzia.

Questo "sempre" presente nelle risposte delle insegnanti costituisce un tema interessante su cui vale la pena soffermarsi: che cosa significa asserire che "si comunica sempre"? Che implicazioni educative ha questo atteggiamento, per molti aspetti simile ad un atteggiamento "naturale", al punto da sembrare privo di intenzionalità? Che cosa vuol dire, poi, oggi "parlare con i bambini" in contesti educativi culturalmente sempre più complessi e ricchi anche da un punto di vista delle "lingue", dei "linguaggi" e dei diversi sistemi simbolici e culturali a cui ciascuna lingua e ciascun parlante fa riferimento?

Addentrandosi nei risultati di questo lavoro, si può innanzitutto evidenziare una curvatura si potrebbe dire "relazionale" della dimensione discorsiva nei contesti per l'infanzia – *nicchie ecologiche* profondamente radicate su un'idea di sviluppo in cui gli aspetti relazionali, sociali e

[278] Tali situazioni sono considerate come "attività" (Leont'ev, 1978) o "frame" (Goffman, 1974) che orientano i comportamenti di adulti e bambini al loro interno. Alcune di esse sono state osservate anche in letteratura. Cfr. cap.4, par. 4.2.1.

[279] Ad esempio la possibilità di interpretare il pasto come occasione "informale" di scambio verbale, in cui discutere con i bambini di diversi temi sostenendo i loro racconti, riconoscendo alla situazione alcune caratteristiche facilitanti in tale direzione, o al contrario interpretarlo come momento in cui si deve essenzialmente mangiare concentrandosi su tale attività, produrranno comportamenti verbali nell'insegnante e dunque nei bambini differenti, che non solo possono offrire o meno specifiche opportunità discorsive, ma veicolano anche significati "culturali" rispetto all'interpretazione di tale pratica condivisa e degli scambi in essa prodotti.

cognitivi sono inestricabilmente legati tra loro. Le insegnanti coinvolte nella ricerca attribuiscono all'interazione verbale soprattutto il compito di costruire "buone relazioni" con i bambini nella vita quotidiana della scuola, poiché permette di entrare in contatto con i bambini, di conoscerli, di ascoltarli, di riconoscerli. Queste sono le finalità e gli orientamenti educativi impliciti al loro parlare con i bambini: "si parla con i bambini - hanno dichiarato le insegnanti coinvolte – per costruire relazioni affettive, emotive e sociali rassicuranti, per creare contesti di benessere relazionale, e per fare in modo che i bambini si sentano accolti, capiti, ascoltati". Il linguaggio serve, sembrano dire le insegnanti, per poter stare bene insieme nella scuola e per interagire tra *parlanti diversi* – anche da un punto di vista linguistico e culturale - in un contesto accogliente, benevolo, per tutti.

L'uso quotidiano della parola, insieme all'ascolto e alla dimensione affettiva del "parlarsi", è interpretato dunque come "medium-relazionale" – strumento per la costruzione di relazioni sufficientemente buone – e, in questo senso, strumento educativo per mostrare attenzione, disponibilità e interesse verso i singoli, il loro vissuto e la loro esperienza. La possibilità di condividere un racconto, di mettere in parola un'esperienza, di raccontare un episodio della propria vita, di esplicitare vissuti e sentimenti, vengono riconosciute come occasioni importanti per offrire aiuto e sostegno ai bambini nei contesti. Le buone relazioni tra *parlanti* sono viste così come *frame* entro i quali i bambini possono sentirsi sicuri, tranquilli e liberi di esprimersi, di dire, di partecipare, di fare. Se i bambini possono raccontare, dire la propria opinione, e se possono farlo con adulti che li ascoltano, li accolgono, danno risposte, avranno la possibilità – sembrano asserire le insegnanti – di costruire relazioni di qualità ed esperienze di benessere, in un contesto come la scuola in cui trascorreranno buona parte della giornata per un periodo di tempo significativo.

L'espressione di disponibilità e accoglienza verso il bambino e i suoi vissuti è veicolata non solo dalla parola, ma prima di tutto dall'ascolto. Questo aspetto emerge in modo significativo poiché legato nelle descrizioni delle insegnanti a un senso di preoccupazione, di mancanza e di ansia, inteso come paura di non riuscire ad ascoltare davvero e in modo autentico tutti i bambini e i loro bisogni. Si tratta di una preoccupazione espressa a parole nelle interviste, ma di cui si vedono tracce anche osservando le interazioni nei contesti, nei quali le insegnanti si mostrano sempre attente e sensibili alle richieste dei bambini, disponibili all'ascolto e alla risoluzione di situazioni "difficili". Si tratta altresì di una preoccupazione che teoricamente evoca e rimanda a quella idea di pedagogia del benessere e delle relazioni (Mantovani, 2007) che distingue e caratterizza la dimensione curriculare-pedagogica dei contesti per l'infanzia del nostro paese e

che si ritrova in modo estensivo e approfondito anche dei documenti programmatici nazionali (Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia, 2007, 2012).

Accanto a questa interpretazione del discorso come medium relazionale che coinvolge le insegnanti e i bambini intesi come individui, si trova anche una cultura discorsiva fortemente orientata alla dimensione sociale del gruppo e della collettività. Le insegnanti valorizzano infatti anche la dimensione sociale delle interazioni discorsive: parlando(si) – sembrano dire con molta chiarezza - si costruisce il gruppo, si creano legami tra bambini, e tra questi ultimi e gli adulti che sono con loro, si coltiva il senso della collettività e della comunità in classe. I bambini, raccontano a questo proposito le insegnanti, si esprimono rivolgendosi ad altri, bambini e insegnante, sicuri di trovare attenzione e ascolto, condividendo racconti e pensieri che permettono di conoscersi reciprocamente e costruire un terreno di esperienze comuni. L'assunto è che il linguaggio *nel gruppo* sia il veicolo primo per creare una comunità di discorso, ed è nel gruppo – e nelle situazioni di ritualità discorsive quali ad esempio le conversazioni del mattino – che emerge l'idea che attraverso il dialogo e la conversazione si possano esprimere e condividere con gli altri esperienze, idee e vissuti che diventano in qualche modo oggetto comune creando "una rete di relazioni" – e di significati - tra tutti i partecipanti.

All'interno di questa dimensione "sociale" c'è tuttavia un aspetto che sembra meno al centro delle rappresentazioni e dei comportamenti delle insegnanti ascoltate in questo lavoro. Si tratta di quella dimensione implicita del parlare in gruppo legata alla possibilità di discutere, tramite la parole e le lingue, potenziali disaccordi e divergenze, facendo esperienza - in qualche caso – anche di conflitto socio-cognitivo e socio-culturale. La dimensione sociale dello scambio e della condivisione mediata dalla parola, presente nelle verbalizzazioni delle insegnanti, non sembra infatti comprendere la riflessione attorno alla dimensione del confronto e dello "scontro" tra punti di vista, inteso quale possibilità di ampliamento delle conoscenze, di costruzione di significati ed esercizio del pensiero, anche in prospettiva multiculturale (Pontecorvo, 1991). Ciò che potenzialmente costituisce una eco naturale del parlar(si) – e una forma di apprendimento di particolare interesse a questa età - non sembra dunque così presente nelle descrizioni delle insegnanti protagoniste.

Questa interpretazione si spiega in parte se si considera quanto sia in un certo senso poco presente nelle descrizioni delle insegnanti quell'idea socio-costruttivista o socio-culturale dell'interazione discorsiva situata, così presente invece in letteratura. In altre parole sembrano essere poco riconosciute, almeno nel contesto in cui è stata realizzata la ricerca, le connessioni tra interazione verbale e processi di apprendimento, in particolare in riferimento all'esercizio di

abilità cognitive, riflessive e meta-riflessive e alla co-costruzione di conoscenze, significati e senso. Una parziale maggiore consapevolezza, seppure comunque marginale, sembra emergere in relazione al fatto che parlando i bambini possano esercitare ed apprendere competenze linguistiche e comunicative, connesse cioè con l'apprendimento del linguaggio e i modi adeguati di partecipare agli scambi verbali nelle diverse situazioni (imparare ad attendere il turno, ad ascoltare, a intervenire nei modi e nei tempi appropriati, ecc.).

Ciò sembra particolarmente evidente nell'analisi delle pratiche o rituali verbali: i dati raccolti, se da un lato evidenziano l'estensività di un'idea di linguaggio quale veicolo relazionale e affettivo, dall'altro lasciano intravedere una minore consapevolezza – o forse una diversa intenzionalità educativa - di quanto possa apparire rispetto a questa dimensione, dell'idea che parlando si co-costruiscano saperi, sensi e significati e si attivino processi riflessivi e meta-riflessivi. I processi di apprendimento veicolati dalla parola sembrano essere maggiormente attribuiti alla possibilità di esprimere idee e pensieri ed ascoltare quelli degli altri. L'idea di come ciò sia in realtà costruito nell'interazione mediata dal linguaggio resta sullo sfondo, insieme al ruolo che può avere l'adulto in tale direzione.

Ciò trova ampio riscontro non solo nelle idee espresse dalle insegnanti, che non interpretano le interazioni verbali in tale direzione, ma anche nelle pratiche osservate nei contesti e in quelle analizzate in maggiore profondità e presentate nei capitoli centrali di questo lavoro (cfr. Cap.4, par.4.4.1, 4.4.2), dalle quali emerge una minor attenzione al tema dell'interazione verbale quale medium o veicolo primario per costruire significati e conoscenze e nell'essere luogo di riflessione e meta-riflessione su ciò che si sta dicendo e facendo. L'analisi osservativa condotta sembra evidenziare e far emergere in modo significativo questo aspetto, mostrando come la costruzione delle interazioni *tra parlanti* non valorizzi la reale partecipazione dei bambini e non sia sempre indirizzata verso la co-costruzione di ragionamenti e significati: sembra piuttosto che prevalga una finalità didattico-educativo sbilanciata sul contenuto che hanno "in mente le insegnanti".

Rispetto alla "struttura di partecipazione" gli eventi discorsivi osservati nelle scuole coinvolte e qui analizzati sembrano infatti mettere in evidenza un comportamento quasi paradossale (ma non nuovo per la ricerca sul tema): mentre le insegnanti paiono orientate a sollecitare la partecipazione dei bambini, invitandoli a intervenire e ponendo loro domande potenzialmente rivolte all'espressione del loro pensiero e punto di vista, costruiscono, attraverso i loro interventi, situazioni verbali spesso fortemente orientate ad ottenere specifiche risposte (come ad esempio nel caso dei colori della paura – cfr. par. 4.4.1- o del racconto del papà andato in Africa – cfr. par. 4.4.2), o al contrario, offrono ai bambini la possibilità di esprimere il loro

contributo su un argomento (come nel caso del terremoto e dello tzunami – cfr. par. 4.4.2) senza soffermarsi a discutere le loro idee, ma lasciandole giustapposte una di seguito all'altra. Sembra quasi che, in alcuni casi, non si creino le condizioni per costruire un dialogo realmente condiviso ed effettivamente intersoggettivo.

Come evidenziato dall'analisi delle interazioni approfondite in questo lavoro, nei fatti la "struttura di partecipazione" sollecitata dalle insegnanti è prevalentemente "lineare", interessa cioè lo scambio insegnante-bambino/bambini e non quello tra pari. Sebbene, come ricordato più sopra, in alcuni casi sia richiamata una struttura di partecipazione "plurale", nei fatti gli scambi sono costruiti al "singolare". I bambini sono chiamati essenzialmente a rispondere alle domande e alle sollecitazioni dell'adulto e ad ascoltare i compagni, più che a interagire tra di loro, anche se le insegnanti interpretano alcune di queste occasioni come momenti di condivisione e scambio di gruppo. La partecipazione è interpretata e realizzata come possibilità da parte di ogni bambino di offrire un contributo, per altro spesso costruito in base a ciò l'insegnante si aspetta, senza che i modi in cui questo avviene vengano presi in considerazione e senza che tale contributo sia poi reale oggetto di considerazione, scambio, confronto, rielaborazione.

Le sequenze di comportamenti verbali rilevati negli eventi discorsivi mostra infatti come le insegnanti orientino in modo piuttosto chiaro l'evoluzione e il risultato del discorso, in alcune occasioni orientandolo maggiormente verso il loro punto di vista, piuttosto che verso quello dei bambini: attraverso inviti, ordini, domande, riparazioni, feed-back o assenza di feed-back, sono le insegnanti che, nel dirigere la conversazione, non solo stabiliscono turni, modalità e tempi di partecipazione al discorso, ma ne orientano i contenuti, i significati e i risultati, evidenziando il ruolo svolto dalle "forme dell'interazione" non solo in direzione dell'ordinamento sociale dei contributi, ma anche della proposta di un ordinamento concettuale (Edwards, 1993). Anche in questo caso si tratta di osservazioni non nuove rispetto alla letteratura sulle interazioni verbali in classe. Da questo punto di vista appare opportuno qui richiamare il fatto che l'analisi ha mostrato una strutturazione interattiva articolata su alcune "routine discorsive" identificate nel discorso in classe (Selleri, 2004), in particolare sulla "tripletta", anche se talvolta realizzata in modi flessibili. Si è già avuto modo di illustrare (cfr. cap.2, par. 2.1.1) come la presenza di tale strutturazione non sia in realtà indice di "buona" o "cattiva" comunicazione, né espressione lineare di un contesto discorsivo "monologico" e rigidamente orientato dall'adulto; sono piuttosto i modi di realizzarla a rappresentare una differenza. Ciò che sembra emergere dall'analisi delle interazioni osservate è come all'interno di tale strutturazione i bambini si sentano liberi di partecipare ed esprimere opinioni, alcune volte anche in contrasto con quanto

espresso dalle insegnanti, ma come in definitiva i comportamenti di queste ultime orientino in modo decisivo l'evoluzione del discorso e dei suoi contenuti verso ciò che si aspettano di ottenere. Tanto che spesso per i bambini rispondere a una domanda dell'adulto equivale a risolvere un indovinello, piuttosto che offrire un contributo autentico (De Vecchi, 1996, Fele, Paoletti, 2003). Le "sequenze di riparazione" osservate mostrano infatti come le insegnanti, utilizzando imbeccate, domande-contrario, suggerimenti successivi, cerchino di ottenere dai bambini il contributo che si aspettano. Ciò, paradossalmente, anche in situazioni in cui sollecitano il libero intervento e la libera espressione del punto di vista dei bambini.

Così dal punto di vista dei contenuti è stato possibile evidenziare come questi siano in larga parte costruiti attorno all'"universo di esperienza" (Orsolini, 1988) dell'adulto, ma come i bambini, soprattutto nel momento della conversazione del mattino, offrano i loro contributi, che vengono integrati, grazie all'interpretazione che ne offre l'adulto, in una conversazione che deve assumere i caratteri di organicità e coerenza.

La centratura sul ruolo di regia dell'adulto fa emergere come in generale non siano molto sollecitati scambi tra pari e dunque non sia ricompresa nello scambio verbale la possibilità di costruire un sapere e un ragionamento effettivamente condiviso tra bambini. Tuttavia, è interessante rilevare quanto i bambini – in un certo senso *naturalmente* – tendano a utilizzare i contributi dei pari e i feed-back dell'insegnante per realizzare i loro interventi, integrando progressivamente le idee di altri altre proprie e orientando i loro contributi rispetto alle indicazioni offerte dall'adulto. I bambini, cioè, co-costruiscono reti di significato e processi di pensiero condiviso tramite e attraverso le posizioni, le argomentazioni, le idee, le espressioni verbali degli "altri parlanti", sebbene le insegnanti non sembrino facilitare tali processi né agirli con consapevolezza.

In ogni caso la partecipazione dei bambini appare limitata e in un certo senso "meno sostenuta" a livello intersoggettivo di quanto ci si potrebbe aspettare, mentre rischia di risultare molto orientata rispetto al risultato finale che ha in mente l'insegnante.

Sembra quasi che sottointeso a questo prevalga un'idea di linguaggio "come specchio della mente" e del mondo interiore, cioè espressione lineare di ciò che i bambini pensano, sentono, provano, sia rispetto ai contenuti cognitivi che a quelli affettivi più sopra discussi. Si tratta di un'idea di linguaggio espressione di un approccio positivista alla conoscenza e al sapere, oggi ampiamente superato, ma che sembra, almeno in forma generica, essere proprio delle insegnanti coinvolte in questo lavoro.

Le loro testimonianze lasciano infatti trasparire una pedagogia del linguaggio implicita, forse non sempre dichiarata e quasi mai "discussa" con altri, fondata sull'assunto che facendo domande ai bambini, parlando con loro, sia possibile "tirar fuori" quello che sentono e pensano, grazie al sostegno dell'adulto che aiuta a tradurre in parole ciò che i bambini "hanno dentro". In questa prospettiva le insegnanti sembrano indotte a non dare poi così tanto peso al proprio ruolo nella costruzione di discorsi condivisi, lasciando così meno "osservati" e meno "controllati" i contenuti e i modi delle proprie interazioni verbali. La natura inter-attiva e costruttiva del discorso non sembra essere assunta come premessa o pedagogia implicita dalle insegnanti, e dunque non è sorprendente che non sia espressa nelle pratiche discorsive e nei modi di utilizzare il linguaggio da parte degli adulti, nè rispetto al modo di considerare ciò che i bambini dicono né rispetto a ciò che si può fare dei contenuti in tal modo espressi.

Tuttavia tale azione costruttiva propria del linguaggio, come è stato possibile osservare nell'analisi, agisce lo stesso. Il discorso si sviluppa grazie ai contributi e agli interventi di adulti e bambini, che lo orientano in modo significativo, anche se differente e le interazioni verbali così costruite veicolano informazioni, idee, rappresentazioni rispetto al contenuto di ciò che si sta facendo e al suo statuto e ai ruoli dei suoi partecipanti. Tutto ciò avviene indipendentemente dalla consapevolezza che ne hanno gli adulti. Anche se questi processi "sfuggono" alla loro azione intenzionale, la natura discorsiva della vita quotidiana nella scuola appare veicolo di apprendimento, occasione importante di familiarizzazione con i saperi e i significati.

La parola ha potere, ma di questo potere spesso ci si rende conto "dopo, a posteriori". Sembra un potere che le si riconosce, ma che nel contempo "le si lascia" quasi senza "controllarne gli effetti": si parla, ma si pensa poco a ciò che si dice e a come lo si dice. Ed è così, infatti, che le insegnanti coinvolte nella ricerca sembrano sorprendersi e stupirsi di questa dimensione co-costruttiva dell'interazione verbale – così apparentemente ovvia - quando si rivedono nelle osservazioni video-registrate: ri-ascoltandosi, ri-vedendosi colgono e si soffermano su questa dimensione, riconoscono il proprio ruolo, e nominano "il potere" dei propri interventi. Si soffermano sui dettagli del parlar(si) a scuola. Tuttavia, laddove si stupiscono per gli effetti forse inattesi dei propri interventi, non sembra facile l'individuazione di criteri-comportamentali alternativi a quelli consueti.

Pare evidente la centralità del tema del ruolo dell'insegnante rispetto al quale, nel caso specifico delle insegnanti coinvolte in questo lavoro, sembra più presente rispetto ai limiti e alle difficoltà, che alle potenzialità. Sembra quasi che le insegnanti "resistano" all'idea di orientare troppo o strutturare troppo: prevale una "pedagogia del parlare a scuola" spontanea, libera, giocata sul

momento, intenzionalmente “non strutturata”. L’implicito – sembrano dire le insegnanti – è il limite dell’eccesso di strutturazione, rispetto al quale faticano a cogliere possibilità.

Eppure la letteratura da tempo mette a fuoco quanto l’adulto – e in modo particolare l’insegnante - abbia la possibilità di dirigere i bambini, tramite il parlarsi anche verso alcune “zone critiche” o “zone d’ombra” del conoscere e del pensare: si tratta di zone in cui è possibile offrire ai bambini “nuove” opportunità di conoscenza, di sviluppo e di apprendimento, situazioni “inattese”, “sorprendenti” e in quanto tali di crescita. Parlando con i bambini, è possibile seguire il flusso del loro pensiero accogliendo l’invito a prestare attenzione ad alcuni particolari (proprio delle modalità di conoscenza del mondo nell’età infantile), a prendere in considerazione il punto di vista di altri, ad argomentare il proprio. Ma è anche l’occasione per sostenere i bambini affinché si misurino con situazioni più difficili, o meno note, quali ad esempio rispondere ad un’obiezione, difendere il proprio punto di vista, riformulare un’interpretazione arricchendola con quelle di altri, nell’acquisire nuove informazioni introdotte dai pari o dall’adulto o nel dover rispondere a precise domande o restare in un tema. Le insegnanti riconoscono di avere un ruolo chiave nelle discussioni o nei momenti di scambio verbale con i bambini, ma lo declinano più spesso come “ascolto, sostegno, disponibilità affettiva” – che costituisce naturalmente la premessa di ogni situazione di scambio verbale di qualità – ma più rare sono le interpretazioni del proprio ruolo come “provocatore” del pensiero del bambino (Piaget, 1926; Mantovani, 1993). L’adulto che insinua il dubbio, provoca, stimola, agendo nella Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1934) per sostenere i ragionamenti e gli apprendimenti dei bambini non sembra essere al primo posto nelle argomentazioni pedagogiche delle insegnanti coinvolte in questo lavoro. Più chiare sono le finalità relazionali, non certo discusse in questo lavoro ma piuttosto ritenute fondanti e strutturanti.

Sembra dunque in generale esservi un orientamento delle insegnanti verso la dimensione relazionale, emotiva e affettiva veicolata dall’interazione verbale, insieme a quella sociale, che lascia più sullo fondo la dimensione legata ai contenuti e ai significati e, più in generale, ai processi di apprendimento, crescita, sviluppo, socializzazione. Si tratta di un orientamento che sembra rispecchiare la più ampia pedagogia diffusa nei servizi per l’infanzia italiani, che pone tradizionalmente molta enfasi verso tali aspetti dell’azione educativa. Ciò sembra evocare la tensione tra due “tendenze” (Guerra, 2008) che attraversano ciclicamente i servizi educativi: da una parte quella della dimensione relazionale e affettiva e dall’altra quella della dimensione cognitiva, che vengono a fasi alterne valorizzate con il rischio di offuscare l’altra parte (Bobbio, 2003; Guerra, 2008).

Eppure, nel mondo complesso, multi-linguistico e multi-culturale in cui si trovano a vivere e crescere oggi i bambini, gli aspetti legati ai contenuti culturali, ai sensi e ai significati attribuiti al mondo e all'esperienza, insieme alle modalità (verbali e non) per costruirli rappresentano una sfida educativa importante e significativa, connessa con i modi di costruire interazioni, relazioni e saperi nel futuro. Nella complessità del mondo odierno anche gli aspetti cognitivi legati a modi di pensare critici e flessibili, aperti allo scambio e al confronto, rappresentano apprendimenti imprescindibili per i bambini.

In questa direzione le modalità di costruire il discorso in classe hanno un ruolo centrale, poiché, come illustrato nella parte teorica della tesi e mostrato empiricamente con la ricerca sul campo, sono veicolo di apprendimenti relativi ai modi dello stare insieme, dei ruoli, dei saperi e del loro statuto.

Tuttavia la prospettiva socio-costruttivista e socio-culturale entro la quale tali aspetti sono evidenziati e valorizzati, che rappresenta oggi nel discorso scientifico un riferimento assodato e consolidato entro il quale si sviluppano la maggior parte delle ricerche educative e didattiche, non sembra sempre rappresentare un orizzonte interpretativo significativo per le insegnanti, segnalando uno scollamento tra "teoria e pratica", tra "universi teorici e empirici del discorso pedagogico", che proprio la ricerca stessa può aiutare a colmare.

Assumendo una prospettiva epistemologica che riconosce gli intrecci tra la dimensione del conoscere propria della ricerca, e quella della trasformazione propria della categoria della formazione (Massa, 1991; Demetrio, 1992; Mantovani, 1998; Bove, 2009), è interessante ragionare sulla eco formativa che lo studio del linguaggio in interazione nei contesti di vita dei piccoli può avere sulla definizione di pratiche di scambio e di interazione verbale sempre più consapevoli da parte degli insegnanti. In questa direzione, la cornice epistemologica che ha orientato l'indagine empirica, che fa specifico riferimento all'analisi delle pratiche (Laneve, 2005; Damiano, 2006; Mortari, 2010; Tacconi, 2012), richiama in modo pregnante il nesso tra questa e i processi riflessivi che a partire da un'attenzione verso il fare nei contesti, in questo caso un "fare discorsivo", possono essere attivati ed avere ricadute sulla professionalità delle insegnanti.

L'indagine condotta non ha avuto di per sé tali intenti, in quanto maggiormente orientata a studiare le interazioni discorsive, ma implicita in tale approfondimento, centrato tra l'altro proprio sul ruolo dell'insegnante nel discorso, vi è una dimensione che partendo dalla comprensione degli eventi porta con sé un loro cambiamento (Massa, 1990).

Due sono in particolare le dimensioni ricomprese nella ricerca che possono essere orientate in tale direzione.

Da un lato la possibilità di "pensare il parlare" nei contesti rappresenta l'opportunità di riconsiderare il proprio "fare educazione" attraverso una lente specifica, in grado di far emergere aspetti che possono sfuggire nella quotidianità delle pratiche e che sono ad essa trasversali. Permette cioè, attraverso la riflessione sul parlare che attraversa la giornata scolastica, sia di prendere in considerazione occasioni e situazioni di interazione verbale che non sono immediatamente riconosciute ed interpretate come tali dalle insegnanti (come i momenti legati ad attività e progetti) attivando così processi di riconoscimento ed approfondimento delle loro peculiari caratteristiche e funzioni; sia di far emergere anche altri temi pedagogici pregnanti, mediati (anche) dal verbale, quali ad esempio le modalità di esercitare il proprio ruolo (nella tensione tra lasciare libertà e necessità di controllare e limitare), i processi che permettono ai bambini di apprendere (ad esempio il fare, ma anche il sostare sul fare), i valori educativi sottostanti le azioni (ad esempio il valore della relazione e della condivisione), le teorie sulle competenze e le caratteristiche dei bambini che orientano le scelte (ad esempio bambini di tre anni considerati troppo piccoli per poter partecipare ad alcune situazioni discorsive), la tensione tra singolo e gruppo, ecc.

Nonostante la ricerca, come già esplicitato, non avesse intenti formativi, alcuni passaggi delle interviste richiamano tali possibilità, soprattutto in riferimento alla sollecitazione a considerare situazioni di interazione verbale non immediatamente riconosciute come tali, che sembrano permettere alle insegnanti, nello sforzo di descriverle, di "tracciare differenze" (che come più sopra esplicitato non appaiono sempre facili da riconoscere), avviando processi di consapevolezza circa gli impliciti che le orientano nel nominare, descrivere, valorizzare o meno, alcune situazioni e nell'interpretare termini come: comunicazione, dialogo, conversazione, ecc., in relazione al "fare educativo".

Dall'altro lato, spunti interessanti per una riflessione in chiave formativa, derivano dalla postura osservativa micro-analitica e situata sulle interazioni discorsive viste e analizzate nei contesti. Si tratta di una angolatura, che si è scelta come riferimento metodologico per la ricerca, che ha permesso di rilevare le modalità di costruzione del discorso da parte delle insegnanti, le loro strategie verbali e ciò che queste producono a diversi livelli.

La trasposizione di strumenti analitici simili da utilizzare in collaborazione con le insegnanti potrebbe rappresentare uno strumento formativo "sul parlare con i bambini nei contesti" in grado di ancorare la riflessione più ideale ed astratta, ai comportamenti agiti e concreti, evidenziandone gli effetti a diversi livelli, permettendo di connettere le "intenzionalità educative" a specifici comportamenti verbali e alle loro conseguenze (Lumbelli, 1981).

In questa direzione appare significativo segnalare che l'uso del video, ampiamente riconosciuto anche nelle riflessioni e ricerche sulla formazione degli insegnanti (Tochon, 2007), potrebbe rappresentare un potente strumento per restituire alle insegnanti le pratiche agite, in grado di sollecitare in loro reazioni immediate circa alcune macro-questioni, come accaduto nella fase di revisione di una parte degli eventi discorsivi analizzati con le insegnanti (ad es. il rendersi conto di aver dato una direzione "affettiva" alla conversazione, piuttosto che una "cognitiva"; di aver influenzato con i propri commenti le idee dei bambini e l'andamento della conversazione; di aver proposto una interpretazione dell'attività anticipandola e in qualche modo "imponendola" ai bambini, orientando le loro scelte; di aver realizzato una situazione di interazione positiva, in cui i bambini si possono esprimere e partecipare; di aver seguito i loro interventi o di averli tralasciati senza prenderli in considerazione).

Accanto ad esso sarebbe però importante utilizzare strumenti maggiormente analitici, che possano permettere di cogliere più particolari ed offrire alle insegnanti, costruendola in condivisione con loro, una "grammatica" per interpretare e nominare i comportamenti verbali e i diversi livelli in cui questi agiscono (in questa ricerca, si ricorda, sono stati presi in considerazione essenzialmente tre livelli: interattivo: organizzazione sequenziale e struttura di partecipazione; strategico: tipo e funzioni del comportamento verbale; e semantica: temi, contenuti e oggetti; tuttavia altri potrebbero essere considerati).

Del resto, la possibilità stessa di realizzare questo percorso di ricerca, evidenziando ciò che il discorso produce nei contesti, trova il suo fondamento in una esplorazione teorica di ricerche e studi che, analizzando il discorso e il discorso nei contesti educativi, hanno fornito le parole e i concetti con cui nominare e interpretare le pratiche osservate, senza i quali queste non avrebbero acquisito quegli specifici sensi.

Si ritiene dunque interessante, in prospettiva futura, poter esplorare la possibilità di intraprendere percorsi di ricerca-formazione, condivisi con le insegnanti, in cui ripensare il parlare, insieme a loro, a partire dall'analisi delle pratiche, per rivedere e sostare su ciò che accade nei contesti, discutendolo individualmente e/o in gruppo, accompagnando i materiali dall'offerta di alcuni strumenti (anche griglie co-costruite), che possano meglio esprimere quello che altrimenti può essere genericamente descritto. Ad esempio la possibilità di riflettere sui tre livelli presi in considerazione per l'analisi potrebbe rappresentare un primo indirizzo orientativo, insieme all'uso di una terminologia che possa rappresentare ciò che le insegnanti vedono e contemporaneamente orientare il loro sguardo in alcune specifiche direzioni. Ciò senza dimenticare che è nella complessità dell'intreccio tra i diversi livelli (interattivo, strategico,

semantico, ma anche contestuale e legato alla situazione) e i diversi tipi di comportamento che si costruisce il discorso e il suo senso e dunque in qualche modo la sua "qualità". L'opportunità di introdurre variazioni nei contesti va considerata nella possibilità di offrire quadri interpretativi alternativi, che aiutino le insegnanti ad osservare nell'interazione ciò che faticano a vedere spontaneamente. In questo senso sarebbe importante accompagnare le insegnati a prendere coscienza delle idee e dei significati che orientano il loro agire nei contesti, insieme alle pratiche che a partire da questi agiscono quotidianamente, per attivare, nel confronto con le idee di altri, processi riflessivi intorno a tali presupposti e tali comportamenti, valorizzando quelle dimensioni del parlare che paiono maggiormente sullo sfondo, ma non totalmente assenti. Orientando l'attenzione sulle conseguenze dei comportamenti e su ciò che questi producono nell'interazione stessa, ipotizzando alternative possibili attraverso la sollecitazione di una riflessione attorno al nesso tra intenzioni dell'insegnante e comportamenti verbali che possano tradurre concretamente tali intenzioni nei contesti (Lumbelli, 1981).

È dunque possibile ravvisare le potenzialità di un percorso di ricerca che, accompagnando le educatrici a comprendere ciò che "fanno con le parole nei contesti", possa sollecitare processi riflessivi e meta-riflessivi in grado di modificarne le pratiche o di agirle con maggiore consapevolezza.

L'aspetto di criticità emerso da questa ricerca rispetto alla complessità e alla pervasività dei processi discorsivi, delle loro caratteristiche e delle loro implicazioni a livello pedagogico, richiama alla necessità di circoscrivere le situazioni e gli aspetti di interesse, pur senza perderne il livello globale, in grado di ricostruire e "tenere insieme" la totalità della dimensione discorsiva in classe e i diversi aspetti impliciti nel parlare, che nei contesti avvengono contemporaneamente e non possono essere isolati.

In conclusione, rispondendo a uno degli interrogativi che hanno orientato questo lavoro, si può sottolineare che l'opportunità di prendere in considerazione la "dimensione discorsiva" della scuola dell'infanzia sia rispetto alla riflessione teorica che alla pratica, sembra rappresentare un ambito di riflessione possibile e fecondo, in grado di migliorare la "qualità" dell'agire educativo, non solo in riferimento al parlare in sé, ma insieme ad esso, a tutte le dimensioni sociali, cognitive, culturali che lo attraversano. In questa prospettiva appare interessante osservare come l'analisi delle interazioni possa permettere di "vedere concretamente" i meccanismi dell'apprendimento e della socializzazione culturale e interculturale mediati dal linguaggio e dai linguaggi, potendo avviare così una rivisitazione anche dei modelli interpretativi rispetto a tali processi. Si pensa in particolare a quella prospettiva socio-costruttivista e culturale che come

detto è molto diffusa a livello scientifico – si tratta di un paradigma che domina ormai da molti anni il discorso "pedagogico ufficiale" sul parlare nei contesti educativi - ma che non sembra riconosciuta ed agita praticamente, ma che è stata osservata nei suoi effetti concreti negli "eventi discorsivi" analizzati, seppure non orientati in tale direzione.

Guardare alla dimensione discorsiva vuol dire in un certo senso osservare i processi sociali, educativi, culturali, di sviluppo e apprendimento "dal basso", dal loro concreto darsi e costruirsi, identificando i meccanismi che li rendono possibili. Ciò potrebbe fornire un accesso di riflessione concreto per ripensare i meccanismi dell'apprendimento che, circolarmente, potrebbero a loro volta modificare le pratiche discorsive nei contesti. L'insegnante che, rivedendosi, sembra improvvisamente rendersi conto di come i bambini, nonostante le sue intenzioni di "neutralità", costruiscono i loro interventi integrandovi quelli dei compagni e gli aspetti da lei stessa sottolineati nei suoi turni di feed-back, rappresenta un esempio significativo in questo senso, che, se ampliato, potrebbe permette una ri-concettualizzazione critica e culturalmente situata di processi discorsivi e di apprendimento.

Si colgono dunque diverse direzioni possibili per continuare a lavorare – in termini di ricerca e di riflessione pedagogica – su quella "cultura del parlare" diffusa nei servizi educativi, e oggi sempre più densa da un punto di vista culturale e interculturale, a partire dalle "tendenze" e dalle "routine discorsive" delineate fin qui. Si tratta di una cultura quotidiana "circoscritta e situata", propria dei contesti per l'infanzia coinvolti nella ricerca, che richiede di essere pensata, oltre che agita, perché sappia rispondere alle domande, alle sfide, alle difficoltà della complessità che caratterizza oggi i contesti educativi di crescita e di sviluppo. Pur senza pretendere di poter parlare di una cultura diffusa, i dati raccolti in questo lavoro consentono di aprire un ragionamento "circoscritto e situato" sui significati del parlare con i bambini nella scuola dell'infanzia da cui partire per esplorare la qualità delle interazioni verbali in altri contesti educativi. Appare chiara la possibilità di pensare a futuri approfondimenti di tipo quantitativo per evidenziare la significatività o al contrario la relatività di alcune "tendenze" e "routine discorsive" tipiche delle insegnanti e dei contesti coinvolti fin qui.

E' interessante concludere questo percorso lasciando aperti nuovi spazi di riflessione e ricerca anche in prospettiva formativa. Se lo scopo della ricerca educativa è produrre un sapere – teorico o empirico – utile ai "pratici", a chi tutti i giorni vive e si impegna per fare educazione insieme ai bambini e ad altri adulti nei contesti di vita quotidiani (Mortari, 2007), accogliere la sfida di studiare la dimensione discorsiva dei processi educativi a partire dall'analisi delle qualità delle parole dette nelle relazioni è in questo senso una possibile strada in questa direzione, oggi

quanto mai necessaria e urgente in prospettiva interculturale. Le parole dette nei contesti educativi – e nella scuola dei piccoli in particolare – hanno un peso e un valore, oltre che essere veicolo di cultura e di significati da cui (ri) partire per strutture interventi e spazi educativi di qualità. Per i bambini, le bambine e per tutti gli adulti che, con i loro linguaggi, li accompagnano in questi anni di sviluppo così significativi per la vita umana.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV., *Appunti per una ricerca sugli stili educativi*, Milano: CUEM.

AA. VV., (2001), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, tr. it. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009.

Ajello A. M., (1991), "Insegnanti e discussioni: formazione e realizzazione sul campo", in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara*. *Interazione sociale e conoscenza a scuola,* Roma: La Nuova Italia Scientifica, pp. 131-148.

Ajello A. M., (1993), "Il ruolo dell'adulto nel ragionamento collettivo di bambini di scuola dell'infanzia", in Pontecorvo C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza,* Firenze: La Nuova Italia, pp. 381-393.

Antaki C., (1994), *Explaining and arguing: The social organization of accounts*, London: Sage Publications.

Alexander R., (2004, rist. 2008), *Towards dialogic teaching*, New York: Dialogos.

Alsafi A.T., (1994), "Psychological reality and the role of the teacher in early-education sharing time", *International Review of Education*, n.40(1), pp.59-69.

Amidon E., Hunter E., (1966), *L'interazione verbale nella scuola*, trad. it. Milano: Franco Angeli, 1971.

Anolli L., (2006), *La Mente multiculturale*, Roma-Bari: Laterza.

Anolli L., (2011), *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Milano: Cortina.

Anolli L., (2012), *Fondamenti di psicologia della comunicazione (seconda edizione)*, Bologna: Il Mulino.

Atkinson J.M., Heritage J., (1984), *Structures of social action: studies in conversation analysis*, Cambridge: Cambridge University.

Atwood V.A., Wilen W.W., (1991), "Wait time and Effective Social Studies Instruction: What Can Research in Science Education Tell Us?", in *Social Education*, n.55, pp.179-181.

Austin J.L., (1962), *Come fare cose con le parole*, trad. it. Genova: Marietti, 1987.

Bachtin M., (1981), *The dialogic imagination,* Austin: University of Texas Press.

Bachtin M., (1984), *Problems of Dostoevsky's poetics*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Baker C., Perrott C., (1988), "The News Session in Infants and Primary Classrooms", British Journal of Sociology of Education, n.9(3), pp.19-38.

Barbieri M.S., De Vescovi A. (1982), "Raccontare una storia ai bambini: l'adattamento all'interlocutore come sforzo di farsi comprendere", in Stroppa C., *Il bambino come comunicazione*, Milano: Franco Angeli, pp. 39-47.

Barbieri M. S., Devescovi A., Bonardi P., (1983), "L'interazione verbale tra bambino ed educatrice durante il racconto di una storia", in Mantovani S., Musatti T., (a cura di), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenilia, pp. 134-145.

Barron B., (2007), "Il video come strumento per migliorare la comprensione dello sviluppo e dell'apprendimento tra pari, in famiglia e in altri contesti educativi informali", in Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi,* tr. it. Milano: Cortina, pp.225-266.

Baldacci M., (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica,* Milano: Mondadori.

Ballo M., Beretti B., Camagni C., Kraus A., Lumbelli L., (1987), "Disegnare parlando e parlare per disegnare", in Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale. Quanto e come il discorso dell'insegnante può incidere sulla qualità ed efficacia dell'istruzione?*, 7ª edizione ampliata, Milano: Franco Angeli, pp. 179-213.

Bassa Poropat T., De Vecchi E., (1995), *Guardare assieme e discutere,* Milano: Franco Angeli.

Bateson G., (1972), *Verso un'ecologia della mente,* tr. it. Milano: Adelphi, 1976.

Bazzanella C., (2002), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale,* Milano: Guerini.

Becchi E., (a cura, 1995), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni,* Milano: Franco Angeli.

Becchi E., Vertecchi B. (1984), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa,* Milano: Franco Angeli.

Belacchi C., Gobbo C., (2004), *Parlare con i bambini. L'interazione comunicativa nello sviluppo normale e patologico*, Roma: Carocci.

Bellatalla L., Genovesi G., (2006), "La relazione educativa", in Bellatalla L., Genovesi G., *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo,* Firenze: Le Monnier Universitaria, pp. 32-41.

Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E., (a cura di, 2003), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza,* Milano: Franco Angeli.

Benelli B., (3ª edizione, 1996), "Il ruolo dell'adulto nella trasmissione delle conoscenze relative ad oggetti e persone", in Ugazio V., *Manuale di psicologia educativa. Prima Infanzia,* Milano: Franco Angeli, pp. 164-183.

Bernstein B. (a cura di, 1971), *Class, Codes and Control, vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein B., (1971), "Social Class, Language and Socialization", in Berstein B. (a cura di), *Class, Codes and Control, vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London: Routledge & Kegan Paul, pp. 170-189.

Bernstein B., (2000), "Classe sociale, linguaggio e socializzazione", in Giglioli P.P., Fele G., (a cura di), *Linguaggio e contesto sociale*, Bologna: Il Mulino, pp. 233-253.

Berruto G., Finelli T., Miletto A.M., (1983), "Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani", in Orletti F. (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana,* Bologna: Il Mulino, pp.173-204.

Bertolini P., (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata,* Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini P., (1994), *Sulla didattica*, Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini P., (1998), "Significato e valore della pedagogia fenomenologica, oggi: alcune considerazioni", in *Encyclopaideia,* n.1, pp. 5-20.

Billig M., (1987), *Discutere e pensare. Un approccio retorico alla psicologia sociale*, tr. it., 1999, Milano: Cortina.

Bobbio A., (2003), *Il bambino tra teoria ed educazione. Visioni, interpretazioni e problemi di pedagogia dell'infanzia,* Milano: Vita e Pensiero.

Bobbio A., (2011), *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione,* Roma: Carocci.

Boffo V., (2007), *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Milano: Apogeo.

Bolognesi I., Di Rienzo A., (2007), *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, Milano: Franco Angeli.

Bonaiuto M., Fasulo A., (1998), "Analisi della conversazione e analisi del discorso", in Mannetti L. (a cura di), *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Roma: Carocci, pp.227-282.

Bordieu P., (1991), *Language and sympolic power*, Harvard University Press.

Bove C., (2004), *Le idee degli adulti sui piccoli*, Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.

Bove C., (2007), "Metodologie visuali e contesti dialogici. Un metodo di ricerca in situazioni interculturali", in *Educazione interculturale,* vol.5, n.3, pp. 341-359.

Bove C. (2008), "Pedagogia e ricerca educativa. Non solo parole", in *Encyclopaiadeia,* n. 23, pp. 131-150.

Bove C., (a cura, 2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche,* Milano: Franco Angeli.

Bradley B. A., Reinking D., (2011), "A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom", in *Journal of early Childhood Literacy*, 11(3), pp. 362-401.

Brasca L., Zambelli M. L., (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola,* Firenze: La Nuova Italia.

Brody G. H., Stoneman Z., Wheatley P., (1984), "Peer interaction in the presence and absence of observers", *Child Development, 55,* 1425-1428.

Bruner J., (1986), *La mente a più dimensioni*, tr. it. Roma-Bari: Laterza, 1988.

Bruner J., (1990), *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, tr. it. Torino: Bollati-Boringhieri, 1992.

Bruner J., (1995), "Costruzione del sé e costruzione del mondo", in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano: Cortina, pp.125-138.

Bruner J., (1996), *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. Milano: Feltrinelli, 1997.

Budd Rowe M., (1987), "*Wait Time: Slowing Down May Be a Way of Speeding Up"*, in American Educator, n.11, pp. 38-43.

Butterworth G.E., (1995), "Contesto e cognizione nei modelli di crescita cognitiva", in Sempio O.L., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano: Cortina, pp.41-54.

Caggio F., (a cura di, 2004), *Nella nostra scuola c'è solo una soffitta. Memoria di un percorso di innovazione didattica*, Bergamo: Edizioni Junior.

Caggio F., D'Ambra C., Jacovello P., (2005), *Lavori in corso. Esperienze di scuole attive,* Bergamo: Edizioni Junior.

Callari Galli M., Restuccia Saitta L., (1990), *Cultura, infanzia e istituzioni pre-scolastiche. Proposte di analisi culturali per un modello di aggiornamento per educatori della prima infanzia*, Firenze: La Nuova Italia.

Camaioni L., (a cura di, 1978), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Bologna: Il Mulino.

Cambi F., *Storia della pedagogia*, Bari: Laterza, 1995.

Capitanio, M. G., (1990), *Infanzia idealizzata: bambini, insegnanti nella scuola materna,* Milano: Giuffrè.

Cardano M., (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma: Carocci.

Carli A., (a cura di, 1996), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Milano: Franco Angeli.

Caronia L., (1997), *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo,* Firenze: La Nuova Italia.

Caronia L., (1997b), "Negoziare la costruzione sociale dell'intersoggettività", in Demetrio D., (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 179-213..

Caronia L., (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura, conoscenza in pedagogia,* Milano: Franco Angeli.

Carrubba L., Ornaghi V., Grazzani I., (1999), "Dalla rivoluzione cognitiva alla psicologia culturale", in Groppo M., Ornaghi V., Grazzani I., Carrubba L., (a cura di), *La psicologia culturale di Bruner. Aspetti teorici ed empirici*, Milano: Raffaello Cortina, pp.5-21.

Carugati F., (1979), *Il sé e l'identità: alla ricerca di una teoria*, Faenza: Fratelli Lega.

Carugati,F., (1988), “Dinamiche sociali, divergenze, conflitti: il modello del conflitto socio-cognitivo nella comprensione dello sviluppo del pensiero”, in Ugazio V., (a cura di), *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, Milano: Angeli, pp. 101 - 136.

Carugati F., Perret-Clermont A.-N., (1999), “La prospettiva psico-sociale: intersoggettività e contratto didattico”, in Pontecorvo C., (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna: Il Mulino, pp.41-66.

Carugati F., Selleri P., (1996), *Psicologia sociale dell’educazione*, Bologna: Il Mulino.

Carugati F., Selleri P., (2001), *Psicologia dell’educazione*, Bologna: Il Mulino.

Catarsi E., (2004), *Leggere le figure. Il libro nell’asilo nido e nella scuola dell’infanzia,* Tirrenia (Pisa): Edizioni Del Cerro.

Cazden C. B., (1985), “Research Currents: What is Sharing Time For?”, Language Arts, n.62(2), pp.182-188.

Cazden C. B., (1988, ed. 2001), *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth (NH): Heinemann.

Cazden C. B., (1995), “New Ideas for Research on Classroom Discourse”, in *TESOL Quarterly*, vol.29, n.2, pp.384-387.

Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., (2013), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Milano: Carocci.

Cole M., (1995), “La cultura in una teoria della comunicazione della mente”, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell’altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano: Cortina, pp. 97-124.

Cole M., Gay J., Glick J.A., Sharp, D.W., *The cultural context of learning and thinking*, New York: Basic Book.

Cole M. (1996), *La psicologia culturale*, tr. it. Roma: Carlo Amore, 2004.

Collinge N.E. (a cura di), *An encyclopaedia of language*, London: Routledge, pp.551-589.

Compagnoni E., (1987), *Comunicazione e linguaggio nella scuola materna*, quaderni IRRSAE Lombardia.

Compagnoni E., Zirilli M., (1989), *Relazione e comunicazione nel linguaggio infantile*, Milano, Mursia.

Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche – 3.Le tecniche qualitative,* Bologna: Il Mulino.

Corsaro W. A., (1981), “Communicative Processes in the study of Social Organizations: sociological approaches to discourse analysis”, in *Text*, 1:1, pp. 5-63.

Corsaro W. A., (1997), *Le culture dei bambini*, Bologna: Il Mulino, 2003.

Corsaro W. A., Molinari L., (1999), “La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo”, *Etnosistemi*, anno VI, n. 6, pp. 62-75.

Corsaro W.A., Rizzo T.A., (1992), “Valori culturali, finalità educative e cultura dei pari nelle scuole per l'infanzia di Bologna”, in *Rassegna di Psicologia,* 3, pp.39-64.

Cote L. R., (2001), “Language Opportunities During Mealtimes in preschool Classrooms”, in Dickinson D. K., Tabors P. O., (a cura di), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing, pp. 205-222.

Coulthard M., (1974), “Approaches to the analysis of classroom interaction”, in *Educational Review*, n.26, 3, 2, pp.38-50.

Coulthard M., (1985), “A linguistic approach”, in Coulthard M., *An introduction to discourse analysis. New Edition*, London: Longman, pp.120-145.

Cousinet R., (1949), *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, Firenze: La Nuova Italia, 1971.

Damiano E., (2006), *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica,* Brescia: La Scuola.

Danielewicz, J. M., Dwight L. R., Noblit G. W., (1996), "Children's Discourse Patterns and Power Relations in Teacher-Led and Child-Led Sharing Time", *Qualitative Studies in Education,* n.9(3), pp.311-332.

De Grada E., Bonaiuto M., (2002), *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*; Roma-Bari: Laterza.

De Landsheere G., (1974), *Come si insegna: analisi delle interazioni verbali in classe*, trad. it. Teramo: Lisciani e Zampetti, 1979.

Demaziere D., Dubar C., (1997), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche,* tr. it. Milano: Cortina, 2000.

Demetrio D., (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione, Firenze:* La Nuova Italia.

Demetrio D., (a cura di, 1997), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze: La Nuova Italia.

Denzin N.K., Lincoln Y.S., (2000), *Handbook of Qualitative Research,* Thousand Oaks: Sage.

De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., (1996), *Aiutare a costruire le conoscenze, tr. it.* Firenze: La Nuova Italia, 1999.

Dewey J. (1915), *Scuola e società*, tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1985.
Dewey J. (1916), *Democrazia ed educazione*, tr. it. Firenze: La Nuova Italia, 1949.
Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione,* tr. it. Firenze: La Nuova Italia, 1951.
Dewey J. (1933), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.

Dewey J., (1938), *Esperienza e educazione*, tr. it. Firenze: La Nuova Italia, 1949.

Dewey J., (1987), *Il mio credo pedagogico: entologia e scritti sull'educazione,* Scandicci (Firenze): La Nuova Italia, 1999.

Dickinson D. K., Tabors P. O., (a cura di, 2001), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Dickinson D. K., (2001), "Large-Group and Free-Play Times: Conversational Setting Supporting language and Literacy Development", in Dickinson D. K., Tabors P. O., (a cura di), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing, pp. 223-256.

D'Odorico L., Franco F., (3ª edizione 1996), "L'interazione fra adulto e bambino come contesto per lo sviluppo comunicativo e linguistico", in Ugazio V., *Manuale di psicologia educativa. Prima Infanzia,* Milano: Franco Angeli, pp. 184-202.

Doise, W., Mugny, G. (1981), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, tr. it. Bologna: Il Mulino, 1982.

Donaldson M., (1978), *Come ragionano i bambini*, tr. it. Milano: Springer-Verlag Italia, 2010.

Duranti A., (1992), *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma: La Nuova Italia, 4 ristampa, Roma: Carocci, 2001.

Duranti A., (1997), *Antropologia del linguaggio*, tr. it. Roma: Meltemi, 2000.

Duranti A., (2003), "Il parlare come pratica sociale", in Mantovani G., (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze: Giunti.

Duranti A., (2007), *Etnopragmatica. La forza nel parlare*, Roma: Carocci.

Duranti A., Goodwin C., (a cura di, 1992), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards C., (1993), “Il complesso ruolo dell’insegnante: partner, supporto, guida”, in Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*, tr. it. Bergamo: Edizioni Junior, 1995, pp. 245-252.

Edwards C., Gandini L., Forman G., (a cura di, 1993), *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*, tr. it. Bergamo: Edizioni Junior, 1995.

Edwards D., (1993), “Che cosa pensano realmente i bambini? Analisi del discorso e contenuto concettuale nel linguaggio dei bambini”, in Pontecorvo C., (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, Firenze: La Nuova Italia.

Edwards D. (1997), *Discourse and Cognition,* London: Sage.

Edwards D., Mercer N. (1987), *Common Knowledge: the development of joint understanding in the classroom,* London, Methuen.

Edwards D., Middleton D.J., (1986), “Conversation and remembering constructing an account of shared experience through conversational discourse”, in *Discourse Processes*, n.9 (4)., pp.423-459.

Edwards D., Potter G. (1992), *Discursive Psychology*, London: Sage.

Edwards D., Westgate D.G.P., (1994, 2nd edition), *Investigating Classroom Talk*, London: The Falmer Press.

Edwards P. A., (1996), “Creating sharing time conversations: Parents and teachers work together” in *Language Arts*, 73(5), pp. 344-349.

Emiliani F., (2002), *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia,* Roma: Carocci.

Emiliani F., (2008), *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*, Bologna: Il Mulino.

Emiliani F., Carugati F., (1985), *Il mondo sociale dei bambini*, Bologna: Il Mulino.

Emiliani F., Molinari L., (1995), *Rappresentazioni e affetti. Carattere e interazione nello sviluppo del bambino*, Milano: Raffaello Cortina.

Emiliani F., Zani B., Carugati F. (1981), “From Interaction Strategie sto Social Representation of Adults in a Dey Nursery”, in Robinson W.P. (a cura di), *Communication in Development*, London: Academic Press.

Ernst G., (1994), "Talking Circle: Conversation and Negotiation in the ESL Classroom”, TESOL Quarterly, n.28(2), pp.293-322.

Farr R.M., Moscovici S., (1984), *Rappresentazioni sociali,* trad. it. Bologna: Il Mulino, 1989.

Fasulo A., Girardet H., (2002), “Il dialogo nella situazione scolastica”, in Bazzanella C., *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale,* Milano: Guerini, pp. 59-72.

Fasulo A., Pontecorvo C., (1999), *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma: Carocci.

Fasulo A., Sterponi L., (2006), “Introduzione”, in Ochs E., *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, Roma: Carocci, pp.13-24.

Fele G., (2007), *L’analisi della conversazione*, Bologna: Il Mulino.

Fele G., Paoletti I., (2003), *L’interazione in classe*, Bologna: Il Mulino.

Filippini T., Vecchi V. (a cura di, 1995), *I cento linguaggi dei bambini,* (catalogo della mostra), Reggio Emilia: Reggio Children.

Flanders N.A., (1970), *Analysing Teaching Behavior*, London: Addison Wesley.

Forman G., (1993), “I molteplici processi di simbolizzazione nel progetto del salto in lungo”, in Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*, tr. it., Bergamo: Edizioni Junior, 1995, pp. 253-262.

Formisano M., (1991), "Imparare da soli imparare insieme: rappresentazioni e comportamenti degli insegnanti", in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola,* Roma: La Nuova Italia Scientifica, pp. 149-162.

Foucault M., (1970), *L'ordine del discorso. I meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola,* tr. it. Torino: Einaudi, 1972.

Franciolini L., (2009), "Le domande quando si sbaglia", in Nigris S., *Le domande che aiutano a capire*, Milano: Bruno Mondadori, pp.113-137.

Freinet C., (1967), *Le mie tecniche*, Firenze: La Nuova Italia, 1969.

Gallas K., (1992), "When the children take the chair: a study of sharing time in a primary classroom", *Language Arts*, n.69(3), pp.172-182.

Galimberti C., (a cura di, 1992), *La conversazione. Prospettive sull'interazione psico-sociale*, Milano: Guerini.

Galotolo R., Pallotti G., (a cura di, 1999), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano: Cortina.

Garfinkel H., (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Engle-wood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.

Garvey C., Berninger G., "Timing and turn-taking in children's conversations", *Discourse Processes*, n.4, pp.27-57.

Geertz C., (1973), *Interpretazione di culture*, tr. it. Bologna: Il Mulino, 1987.

Gelati M., Mantovani S., (1980), "Conferma e rinforzo sociale nell'interazione adulto-bambino", in *Ricerche Pedagogiche*, 55, pp.47-67.

Gest S. D., Holland-Coviello R., Welsh J. A., Eicher-catt D., Gill S., (2006), "Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Maeltime, and Book Reading", in *Early Education and Development*, 17(2), pp. 293-315.

Giglioli P.P., (a cura di, 1973), *Linguaggio e società*, Bologna: Il Mulino.

Giglioli P., Dal Lago A., (1983), *Etnometodologia*, Bologna: Il Mulino..

Giglioli P.P., Fele G., (a cura di, 2002), *Linguaggio e contesto sociale*, Bologna: Il Mulino

Gilmore P., (1985), "Silence and Sulking. Emotional Displays in the Classroom", in Tannen D., Saville-Troike M., (a cura di), *Perspectives on Silence*, Nj: Ablex, pp.139-162.

GirolamettoL. , Weitzman W., van Lieshout R., (2000), "Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Day Care", in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* vol.43, pp. 1101-1114.

GISCEL Lombardia, (a cura di, 2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle dieci tesi*, (a cura del Giscel), Milano: Franco Angeli.

Gjems L., (2010), "Teachers talking to young children: invitation to negotiate meaning in everyday conversations", in *European Early Childhood Education Research Journal*, vol.18, n.2, pp.139-148.

Gobbo F., (1996), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale,* Milano: Unicopli.

Gobbo F., (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma: Carocci.

Goffman E., (1959), *La vita quotidiana come rappresentazione*, tr. it. Bologna, Il Mulino, 1969.

Goffman E., (1974), *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza,* tr. it. Roma: Armando Editore, (2001).

Goffman E., (1981), *Forme del parlare*, tr. it. Bologna: Il Mulino, (1987).

Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura, 2007), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi,* tr. it. Milano: Cortina, 2009.

Goodwin C., Goodwin M.H., (1992), "Assessments and the construction of Context", in Duranti A., Goodwin C., (a cura di), *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.147-190.

Goodwin M.H., (1990), *He-said-she-said. Talk as social organization among black children*, Bloomington: Indiana University Press.

Graffi G., Scalise S., (2003), *La lingua e il Linguaggio. Introduzione alla linguistica,* Bologna: Il Mulino.

Grice H.P., (1978), "Logica e Conversazione", in Sbisà M. (a cura di), *Gli atti linguistici*, Milano: Feltrinelli.

Groppo M., (a cura di, 1983), *Psicologia dell'educazione,* vol. I, Milano: Unicopli.

Groppo M., Ornaghi V., Grazzani I., Carrubba L., (1999), *La psicologia culturale di Bruner. Aspetti teorici ed empirici*. Milan : Raffaello Cortina.

Guerra M., (a cura di, 2008), *Progettare esperienze e relazioni*, Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.

Guerra M., (2008), "Ripensare la relazione educativa. Spunti per riflettere sui significati dello stare insieme tra adulti e bambini", in Guerra M., (a cura di), *Progettare esperienze e relazioni*, Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, pp. 15-20.

Halliday, M.A.K., (1973), *"Explorations in the Functions of Language", Journal of Linguistics* 3, 1967, pp.177-198.

Halliday M.A.K., (1975), *Lo sviluppo del significato nel bambino*, tr. it. Bologna: Zanichelli, 1980.

Harris, T. T., Fuqua J. D., (2000), "What Goes Around Comes Around: Building a Community of Learners through Circle Times." *Young Children*, 55(1): 44-47.

Housego E., Burns C., (1994), "Are you sitting too comfortably? A critical look at 'circle time' in primary classrooms", *English in Education*, n.28(2), pp.23-29.

Hughes M., (1959), *Development in the Means for the Assessment of the Quality of Teachers in Elementary School*, Salt Lake City: University of Utah.

Hymes D., (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach,* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Iannaccone A., (2010), *Le condizioni sociali del pensiero. Contesti, attività e ricerca di senso*, Milano: Unicopli

Inghilleri P., (a cura di, 2009), *Psicologia culturale*, Milano: Cortina.

Johnson D.W., Johnson, R.T., (1987), Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualistic Learning, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Jungwirth H., (1993), "Routine in Classroom Discourse. An Ethnomethodological Approach", in *European Journal of Psychology of Education*, Special Issue, VIII, 4, pp.375-387.

Kanizsa S., (1998), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Roma: Carocci.

Kanizsa S., (1998b), "L'intervista nella ricerca educativa", in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione,* Milano: Mondadori, pp. 36-81.

Kantor R., Elgas P., Fernie D., (1989), "First the look and then the sound: Creating conversations at circle time", *Early Childhood Research Quarterly*, n.4, pp. 433-448.

Kantor R., Green J., Bradley M., Lin Lichu, (1992), "The Construction of Schooled Discourse Repertoires: An Interactional Sociolinguistic Perspective on Learning to Talk in Preschool", *Linguistics and Education*, n.4, pp.131-172.

Labov W., Fanshel D., *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*, New York, Academic Press.

Laing D., (1969), *L'io e gli altri*, Firenze: Sansoni.

Laing D., (1969b), "Mistificazione, confusione e conflitto", in AA.VV., *Psicoterapia intensiva della famiglia*, Torino:Boringhieri, pp.365-383.

Laneve C., (2005), *La didattica fra teoria e pratica*, Brescia: La Scuola.

Leont'ev, A. N., (1959), *Problemi dello sviluppo psichico*, tr. it. 1963, Roma: Editori Riuniti.

Leont'ev, A.N., (1975), *Attività, coscienza, personalità*, tr. it. 1977, Firenze: Giunti Barbera.

Levinson, S. C. (1983), *Pragmatica*, tr. It. Bologna: Il Mulino, 1985.

Levorato, M.C. (2002), *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente,* Torino: Einaudi.

Ligorio M.B., Pontecorvo C., (a cura di, 2010), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma: Carocci.

Liverta Sempio O., (a cura di, 1998), *Vygotskij, Piget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano: Cortina.

Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di, 1995), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano: Cortina.

Lumbelli, L. (1971), "L'intervista didattica: proposte metodologiche", *Scuola e Città,* n. 1/2, Gennaio/Febbraio, pp. 21-32.

Lumbelli, L. (1972), *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al ruolo in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani,* Milano: Franco Angeli.

Lumbelli, L. (1980), "La ricerca esplorativa in pedagogia", in *Ricerche pedagogiche,* n. 56-61, pp. 60-77.

Lumbelli, L. (1981), *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*, Bologna: Il Mulino.

Lumbelli, L. (1982), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna: Il Mulino.

Lumbelli L., (1984), "Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia", in Becchi E., Vertecchi B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa,* Milano: Franco Angeli, pp. 101-133.

Lumbelli, L. (a cura di, 1987, 7ª edizione ampliata, 1994), *Pedagogia della comunicazione verbale. Quanto e come il discorso dell'insegnante può incidere sulla qualità ed efficacia dell'istruzione?*, Milano: Franco Angeli.

Lumbelli L., (1987), "Per un'osservazione sistematica degli errori di comunicazione nella prassi scolastica", in Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale. Quanto e come il discorso dell'insegnante può incidere sulla qualità ed efficacia dell'istruzione?*, Milano: Franco Angeli, pp.105-144.

Lumbelli, L. (a cura di, 1988), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti,* Firenze: La Nuova Italia.

Lumbelli, L. (1987, 7ª edizione ampliata 1994), "Per un'osservazione sistematica degli errori di comunicazione nella prassi scolastica", in Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale. Quanto e come il discorso dell'insegnante può incidere sulla qualità ed efficacia dell'istruzione?*, Milano: Franco Angeli, Milano, pp. 105-144.

Lumbelli, L. (1992), "Glossa, parafrasi e risposta-riflesso", in Brasca L., Zambelli M. L., *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola,* Firenze: La Nuova Italia, pp. 137-185.

Lumbelli, L. (1998), *"*Vantaggi euristici del feedback come rispecchiamento", in *Scuola e città*, n. 3, pp. 99-108.

Lumbelli, L., Mantovani, S. (1987, 7ª edizione ampliata 1994), "Feed back ed effetto Pigmalione", in Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale. Quanto e come il discorso dell'insegnante può incidere sulla qualità ed efficacia dell'istruzione?*, Milano: Franco Angeli, Milano, pp. 145-161.

Lurja, (1974), *Storia sociale dei processi cognitivi*, tr. it. Firenze: Giunti-barbera, 1976.

Majorano M., (2007), *Ascoltare il linguaggio dei bambini. Dalla comunicazione preverbale alle prime parole*, Milano: Unicopli.

Majorano M., Cigala A., Corsano P., (2009), "Adults' and Children's Language in Different Situational

Contexts in Italian Nursery and Infant Schools", *Child Care in Practice*,15:4, pp.279-297.

Majorano M., Cigala A., Corsano P., Nasuti E., Sanelli G., (2009), "Al di là delle parole", in *Bambini*, a.XXV, n.3, pp.17-23.

Mannetti L., (a cura di, 1998), *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Roma: Carocci.

Mantovani G., (1995), *Comunicazione e identità,* Bologna: Il Mulino.

Mantovani G., (a cura di, 2003), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze: Giunti.

Mantovani G., (2008), *Analisi del discorso e contesto sociale*, Roma: Il Mulino.

Mantovani G., Spagnolli A., (a cura di, 2003), *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna: Il Mulino.

Mantovani S., (1973), "Egocentrismo verbale e classe sociale", *Scuola e città,* n. 9, Settembre, pp. 447-454.

Mantovani S., (1987, 7ª edizione ampliata 1994), "Egocentrismo verbale e approccio non direttivo", in Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale. Quanto e come il discorso dell'insegnante può incidere sulla qualità ed efficacia dell'istruzione?*, Milano: Franco Angeli, Milano, pp. 21-73.

Mantovani S., (1993), "Condizioni dell'attendibilità dei protocolli verbali in età evolutiva", *Età evolutiva*, n. 46, Ottobre, pp. 79-86.

Mantovani S., (1995),"Presentazione", in Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di),. *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, tr. it. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 11-14.

Mantovani S., (a cura di, 1998), *La ricerca sul campo in educazione,* Milano: Mondadori.

Mantovani S., (2003), "Pedagogia e infanzia", in Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E., (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Franco Angeli: Milano, pp. 109-120.

Mantovani S., (2004), "La relazione insegnante-bambino nel contesto istituzionale", in Nigris E., (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Roma: Carocci.

Mantovani S., (2007), "Infant/toddler care", in New R.S., Cochran M., *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, London: Praeger (Vol. 4), p. 1137.

Mantovani S., Musatti T., (a cura di, 1983), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenilia.

Marchetti A., (a cura di, 1997), *Conoscenza, affetti, socialità*, Milano: Cortina.

Marconi D., (1999), *La filosofia del linguaggio,* Torino: Utet.

Massa R. (a cura di, 1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell*'*educazione*, Bari: Laterza.

Massa R. (a cura di, 1991), *Saperi, scuola, formazione*, Milano: Unicopli.

Mazzara B., (2003), "Profilo storico e teorico", in Mantovani G., (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti, pp. 11-43.

Mazzara B.M., (a cura di, 2007), *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti di azione*, Roma: Carocci.

Mazzara B.M. (2007), "La natura socio-culturale della mente. Alle radici della psicologia sociale" in Mazzara B.M. (a cura di), *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti di azione*, Roma: Carocci, pp.21-56.

Mead G.H., (1934), *Mente, sè e società*, tr. it. Firenze: Giunti Barbera, 1972.

Mecacci L., (1990), *Introduzione a L.S. Vygotskij (1934-1990). Pensiero e Linguaggio*, Bari: Laterza.

Mehan H., (1979), *Learning Lesson: Social organization in the classroom*, Cambridge: Harward University Press.

Mehan H., (1979b), "What time is it, Denise?: Asking known information questions in classroom discourse", in *Theory Into Practice*, XVIII, 4, pp.285-294.

Méndez Barletta L., (2008), "Teachers' Differential Treatment of Culturally and Linguistically Diverse Students during Sharing Time", Colorado Research in Linguistics, n.21, pp. 1-21.

Mercer N**.,** (1995), *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners.* Clevedon: Multilingual Matters.

Mercer N., (2000), *Words and minds: How we use language to think together*, London: Routledge.

Mercer N**.,** Littleton K. (2007*), Dialogue and the Development of Children's Thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.

Michaels S., (1981), "Sharing Time: Children's Narrative Styles and Differential Access to Literacy", Language in Society 10(4), pp. 423-442.

Michaels S., (1984) "Listening and Responding: Hearing the Logic in Children's Classroom Narratives", in *Theory into Practice*, n.23(3), pp.218-224.

Mininni G., (2003), *Il discorso come forma di vita*, Napoli: Guida.

Ministero della Pubblica Istruzione, (a cura di, 2007), *Indicazioni per il curricolo, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (a cura di, 2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.

Molinari L., (2002), "Osservare e interpretare le pratiche quotidiane nei contesti educativi"*,* in Emiliani F., (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Roma: Carocci.

Molinari L. (2006a), "Osservare la comunicazione insegnanti-alunni nella scuola elementare", in *Psicologia Scolastica*, n.3, pp. 261-289.

Molinari L. (2006b), "Comunicazione in classe e processi di apprendimento", in *Psicologia dell'educazione e della formaizione*, n.1, pp.93-124.

Molinari L., (2007), *Psicologia dello sviluppo sociale,* Bologna: Il Mulino.

Molinari L., (2010), *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*, Bologna: Il Mulino.

Montessori M., (1949), *La mente del bambino,* tr. it. Milano: Garzanti, 1952.

Morra Pellegrino M.L., Scopesi A., (1989), *Dal dialogo preverbale alla conversazione. Lo sviluppo in età prescolare della comunicazione tra bambini e con l'adulto,* Milano: Franco Angeli.

Morra Pellegrino M. L. , Scopesi A., D'Aniello P., (1984), "Conversazioni tra bambini di due anni", *Età Evolutiva*, n.17, febbraio, pp.52-65.

Morra Pellegrino M. L. , Scopesi A., D'Aniello P., Zanobini M., (1987), "La comunicazione verbale in età prescolare: sviluppo delle intenzioni comunicative e della competenza dialogica", *Giornale Italiano di Psicologia*, a. XIV, n. 1, marzo, pp. 47-71.

Morris C.W., (1938), *Lineamenti di una teoria dei segni*, tr. it. Torino: Paravia, 1964.

Mortari L., (1998), "Guadagnare sapere dall´esperienza", *Encyclopaideia*, n. 2 , pp. 53-67.

Mortari L., (1998b), "Per una pedagogia del dialogo", in *Cultura e educazione*, n. 4 , pp. 9-15.

Mortari L., (2002), *Aver cura della vita della mente,* Firenze: La Nuova Italia.

Mortari L., (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione,* Roma: Carocci.

Mortari L., (2006), *La pratica dell'aver cura,* Milano: Mondadori.

Mortari L., (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche,* Roma: Carocci.

Mortari L., (2007b), "Pensare le parole che pronunciamo", in Mortari L., Zerbato R., (a cura di, 2007), *Avventure in natura*, Bergamo: Edizioni Junior, pp. 101-115.

Mortari L., (a cura di, 2009), *La ricerca per i bambini*, Roma: Mondadori.

Mortari L., (a cura di, 2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano-Torino: Mondadori.

Mortari L., Zerbato R., (a cura di, 2007), *Avventure in natura*, Bergamo: Edizioni Junior.

Moscovici S., (1961), *La psychanayse: son image et son public,* Paris: PUF.

Muntoni L., *I bambini pensano difficile. L'organizzazione delle idee nella scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2005.

Musatti T., Panni S., (1983), "La comunicazione in asilo-nido: momenti di sviluppo e situazione istituzionale", in Mantovani S., Musatti T., (a cura di), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenilia, pp.103-112.

Musatti T., Panni S., (1983b), "La comunicazione in asilo-nido: la dinamica comunicativa tra adulto e bambini in piccolo gruppo", in Mantovani S., Musatti T., (a cura di), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenilia, pp. 124-133.

New R.S., Cochran M., (a cura, 2007), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, London: Praeger.

Nigris E., (a cura di, 2004), *La formazione degli insegnanti*, Roma: Carocci.

Nigris E., (2009), *Le domande che aiutano a capire*, Milano-Torino: Bruno Mondadori.

Nigris E., Negri S., Zuccoli F., *Esperienza e didattica. Le metodologie attive,* Roma: Carocci, 2007.

Nystrand M., Wu L.L., Gamoran A., Zeiser S., Long D.A., (2003), "Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse", in *Discourse Processes*, n.35, pp.135-198.

Ochs E., (1983), "Cultural dimensions of language acquisition", in Ochs E., Schieffelin B.B., (a cura di), *Acquiring Conversational Competence*, London: Routledge & Kegan Paul, pp.185-191.

Ochs E. (1986), "From feeling to grammar: A Samoan case study", in Schieffelin B.B., Ochs E. (a cura di), *Language socialization across cultures*, Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge.

Ochs E., (2006), *Linguaggio e cultura*, Edizione italiana a cura di Fasulo A. e Sterponi L., Roma: Carocci.

Ochs E., Schieffelin B.B., (1983, a cura di), *Acquiring Conversational Competence*, London: Routledge & Kegan Paul.

Ochs E., Schieffelin B.B., (2006), "Acquisizione del linguaggio e socializzazione. Tre racconti evolutivi", in Ochs E., *Linguaggio e cultura*, Edizione italiana a cura di Fasulo A. e Sterponi L., Roma: Carocci, pp.117-158.

Orletti F., (a cura di, 1983), *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna: Il Mulino.

Orletti F., (1994), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma:Carocci.

Orletti F., (2000), *La conversazione diseguale: potere e interazione*, Roma: Carocci.

Orsolini M., (1988), *Guida al linguaggio orale. Per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*, Roma: Editori Riuniti.

Orsolini M., (1991), "La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale", in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola,* Roma: La Nuova Italia Scientifica, pp. 111-130.

Orsolini M., (1993), "Il linguaggio argomentativo dei bambini nelle dispute", in Pontecorvo C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza,* Firenze: La Nuova Italia, 1993, pp. 165-185.

Orsolini M., Pontecorvo C., (1988), "Disputare e co-costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini", *Età Evolutiva*, n. 30, Giugno, pp. 63-72.

Orsolini M., Pontecorvo C., (1992), "Children's Talk in Classroom Discussions", in *Cognition and Instruction*, vol.9, n.2, pp.113-136.

Orsolini M., Pontecorvo C., Amoni M., (1989), "Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva", *Giornale Italiano di Psicologia,* a. XVI, n. 3, Settembre, pp. 479-511.

Perret-Clermont A.-N., (1979), *La construction de l'intelligence dans les interactions socials*, Berne: P.Lang.

Perret-Clermont A.-N. (2005), "Costruire lo spazio del pensiero a scuola", in Pontecorvo C. (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Roma: Carocci.

Perret-Clermont A.-N., Schubauer-Leoni M.L., Trognon A., (1995), "L'estorsione delle risposte in situaione asimmetrica", in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano: Cortina, pp.211-240).

Petter G., *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*, Giunti-Barbéra, Firenze, 1961.

Piaget J., (1923), *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, tr. it. Firenze: Giunti Barbera, 1962.

Piaget J., (1924), *Giudizio e ragionamento del bambino*, tr. it. Firenze: La Nuova Italia, 1958.

Piaget J., (1926, 3ª edizione 1947), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo,* tr. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1966 (ristampa 2000).

Piaget J., (1970), *Psicologia ed epistemologia: per una teoria della conoscenza*, Torino, Loescher, 1971.

Piaget J., (1977), "Le operazioni logiche e la vita sociale", tr. it. *Studi Sociologici*, Franco Angeli, Milano, 1989.

Piaget J., Inhelder B., (1966), *La psicologia del bambino*, Torino: Einaudi, 1970.

Pianta R., (1999), *La relazione bambino-insegnante*, Milano: Cortina.

Pirchio S., Pontecorvo C., (1997), "Strategie discorsive infantili nelle dispute in famiglia", in *Rassegna di Psicologia,* n.14/1, pp.83-106.

Pontecorvo C. (1985), "Discutere per ragionare", *Rassegna di psicologia,* vol. 2, n. 1-2, pp. 23-45.

Pontecorvo C., (1993), "Forms of Discourse and Shared Thinking", in *Cognition and Instruction*, vol.11, n.3-4, pp.189-196.

Pontecorvo C., (a cura di, 1993b), *La condivisione della conoscenza*, Firenze: La Nuova Italia.

Pontecorvo C., (a cura di, 1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna: Il Mulino.

Pontecorvo C., (a cura di, 2005), *Discorso e apprendimento: una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Roma: Carocci.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., (a cura di, 1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma:La Nuova Italia Scientifica, ed. Carocci.

Pontecorvo C., Arcidiacono F., (2007), *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*, Milano: Cortina.

Pontecorvo C., Pirchio S., (2000), "A Developmental View on Children's Arguing: The Need of the Other", in *Human Development*, n.43, pp.361-363.

Pontecorvo C., Zucchermaglio C., (1983) "L'interazione tra processi e contenuti di conoscenza: le discussioni in classe", in Groppo M., (a cura di), *Psicologia dell'educazione,* vol. I, Milano: Unicopli.

Potter J., (1996), *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*, London: Sage.

Poveda D., (2001), "*La Ronda* in a Spanish Kindergarten Classroom with a Cross-Cultural Comparison to Sharing Time in the U.S.A", *Anthropology & Education Quarterly,* n.32(3), pp.301-325.

Psathas G., (1995), *Conversation Analysis. The study of talk-in-interaction*, London: Sage.

Reich L.R., (1994), "Circle time in preschool: an analysis of educational praxis", *European Early Childhood Education Research Journal,* 2(1), pp.51-59.

Ryolo I., Guerra P., (2004), "Se ho ben capito voi dite che...: Un approccio esplorativo: l'intervento a specchio nella scuola dell'infanzia", in *Vita dell'Infanzia*, a.53, n.2, pp.39-50.

Rogers C. R., (1951), *La terapia centrata sul cliente*, tr. it. a cura di Lumbelli L., Firenze: La Nuova Italia, 1997.

Rogoff B., (1990), *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali,* trad. it. Milano: Cortina, 2006.

Rogoff B., (2003), *La natura culturale dello sviluppo,* trad. it. Milano: Cortina, 2004.

Rommetveit R., (1985), *"*Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control" in Wertsch J.V. (a cura di), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives,* Cambridge: Cambridge University Press, pp.183-204.

Rowe R., (1974), "Pausing Phenomena: Influence on the Quality of Instruction", in *Journal of Psycholinguistic Research*, pp.203-224.

Sacks H., (1989), "Lectures 1964-1965", in *Human Studies*, Special Issue, vol.12, n.3-4.

Sacks H., (1995), *L'analisi della conversazione*, tr. it. 2007, Roma: Armando.

Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G., (1974), "A Simplest Systematics for the Organization of Turn taking for Conversation", in *Language*, vol.50, n.4, pp.696-735.

Santi M., (1995), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe,* Firenze: La Nuova Italia.

Santi M., (a cura di, 2005), Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare, Napoli: Liguori.

Santi M., (2005), "Philosophy for Children: un curricolo, un movimento, un percorso educativo possibile", in Santi M. (a cura di), *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Napoli: Liguori, pp. 7-27.

Sbisà M., (a cura di, 1978), *Gli atti linguistici*, Milano: Feltrinelli.

Sbisà M., (1994), "Per una pragmatica degli atti linguistici: quasi un bilancio", in Orletti F., *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma: Carocci, pp.29-47.

Sbisà M., (1999), "Atti linguistici e analisi dell'interazione verbale", in Galatolo R., Pallotti G., (a cura di), *La conversazione*, Milano, Cortina, 1999, pp.67-88.

Schegloff E.A., (1992), "In Another Context", in Duranti A., Goodwin C. (eds.), *Rethining Context: Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge, pp. 193-227.

Schegloff E.A., (2000), "Overlapping talk and the organization of turn-talking for conversation", in *Language in Society*, vol.29, pp.1-63.

Schegloff E.A., (2007), *Sequence Organization in Interaction*, vol.1 , Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff E.A., Jefferson G., Sacks H., (1977), *"The preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation",* in *Language*, vol. 53, 1977, pp. 361-382.

Schieffelin B., Ochs E., (a cura di, 1986), *Language socialization across cultures,* Cambridge: Cambridge University Press.

Scopesi A., Viterboni P., (2008), *Istituzioni educative prescolari e sviluppo del linguaggio,* Roma: Carocci.

Scopesi A., Zanobini M., (1998), *Processi comunicativi e linguistici nei bambini e negli adulti. Prospettive evolutive e sociali*, Milano: Franco Angeli.

Scotti Juric R., (2006), "La conversazione in classe: la strategia educative delle domande e del silenzio", in *Metodicki obzori* , 1:2, pp.72-84.

Searle J.R., (1969), *Atti Linguistici*, tr. it. Torino: Bollati-Boringhieri, 1976.

Selleri P., (1994), "La comunicazione in classe", in Zani B., Selleri P., David D., (a cura di), *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, Firenze: La Nuova Italia, pp.151-184 (ed. Carocci 1998).

Selleri P., (2004), *La comunicazione in classe*, Milano: Carocci.

Selleri P., Santarcangelo B., (2001), "Analisi delle routine conversazionali ed organizzative come strumento di osservazione del clima di classe", *Rassegna di Psicologia,* n.3, vol. XVIII, pp.77-94.

Shannon C.E., Weaaver W., (1949), *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana: University of Illinois Press.

Siegal M., (2ª edizione, 1997), *Conversazione e sviluppo cognitivo*, tr. it. Milano: Cortina, 1999.

Siegal M., Petrson C.C., (1995), "Conversazione, sviluppo cognitivo e teoria infantile della mente", in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano: Cortina, pp.467-491..

Sidnell J., (2010), *Conversation Analysis: an introduction*, Chichester: Wiley-Blackwell.

Silverman D., (2000), *Come fare ricerca qualitativa,*tr. it. Roma: Carocci, 2002.

Silverman D., (2008), *Manuale di ricerca sociale e qualitative*, edizione italiana a cura di Gobo G., Roma. Catocci.

Sinclair J., (1982), *The structure of teacher talk*, Birmingham: English language Research, (Discourse Analysis Monograph, n.15).

Sinclair J.M., Coulthard R.M., (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, London: Oxford University Press.

Siraj-Blatchford I., Manni L. (2008) "'Would you like to tidy up now?' An analysis of Adult Questioning in the English Foundation Stage", *Early Years*, Volume 28, 1, pp.5-22.

Slavin R.E., (1991), *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, Boston: Allyn and Bacon.

Stroppa C.. (1982, a cura di), *Il bambino come comunicazione*, Milano: Franco Angeli.

Stubbs M., (1976), *Linguaggio e scuola*, tr. it. Bologna: Zanichelli, 1979.

Stubbs M., (1990), "Language in education", in Collinge N.E. (a cura di), *An encyclopaedia of language*, London: Routledge, pp.551-589.

Super C. M., Harkness S., (1986), "The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture", in *International Journal of Behavioral Development*, n.9, pp. 545-569.

Tacconi G., (2011), "Perché e come analizzare la pratica didattica. Pensare per insegnare. Come gli insegnanti pensano il proprio agire", in *RivLas*, 78, 1, pp.65-86.

Tacconi G., (2012), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale,* Milano: Franco Angeli.

Tarozzi, M., (1997), "Ricerca empirica e approccio fenomenologico", in Demetrio D., (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 165-178.

Tarozzi M., (2008), *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma: Carocci.

Tarozzi M., Mortari L., (a cura, 2010), *Phenomenology and Human Science Research Today,* USA-Romania: Zeta Books.

Tobin J.J., Wu D.Y.H., Davidson D.H., (1989), *Infanzia in tre culture,* tr. it., Milano: Cortina, 2000.

Tobin, J.J., Hsueh Y, Karasawa M., (2009), *Infanzia in tre culture vent'anni dopo,* tr. it. Milano: Cortina, 2011.

Tochon F.V., (2007), "Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica", in Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura di), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi,* tr. it. Milano: Cortina, 2009*,* pp. 83-101.

Tomasello M., (1999), *Le origini culturali della cognizione umana*, tr. it. Bologna: Il Mulino, 2005.

Tough J., (1973), *Parliamo con i bambini*, Firenze: La Nuova Italia.

Trevarthen, C. (1974), "The psychobiology of speech development", *Neurosci*, Res.Program Bull., 12:570.

Ugazio V., (a cura di, 1988), *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, Milano: Angeli.

Ugazio V., (a cura di, 3ª edizione, 1996), *Manuale di psicologia educativa. Prima Infanzia,* Milano: Franco Angeli.

Ugazio V., (3ª edizione, 1996), "Per una psicologia dell'educazione nella prima infanzia: il contributo dell'approccio interattivo-costruttivista", in Ugazio V., (a cura di), *Manuale di psicologia educativa. Prima Infanzia,* Milano: Franco Angeli, pp. 13-38.

Valentini P., (1998), "Jean Piaget: le opere, i metodi, il modello teorico", in Liverta Sempio O., (a cura di), *Vygotskij, Piget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano: Cortina.

Varisco B.M., (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma: Carocci.

Van Dijk T.A., (1979a), *Discourse as Structure and Process*, London: Sage.

Van Dijk T.A., (1979b), *Discourse as Social Interaction*, London, Sage.

Veggetti M.S., (1998), "L'architettura concettuale ha una chiave: la parola", in Liverta Sempio O., (a cura di), *Vygotskij, Piget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano: Cortina.

Vygotskij L.S., (1934), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, tr. it. Roma-Bari: Laterza, 1990.

Vygotskij, (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, tr.it. a cura di Veggetti M.S., Firenze: Giunti.

Vygotskij L.S., (1978), *Il processo cognitivo*, tr. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1997.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., (1967), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, tr. it. 1971,Roma: Astrolabio.

Welkowitz J. G., Cariffe G., Feldstein S., (1976), "Conversational congruence as a criterion of socialization in children", *Child Development,* n.47, pp. 269-272.

Wells, G. (1993), "Re-evaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom", *Linguistics and Education*, n.*5*, pp.1-38.

Wells, G. (1999), *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wells G., (2007), "Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge", in *Human Development*, n.50, pp.244-274.

Wertsch J. V., (1985), *Vygotskij and the social formation of mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, (1995), “Voci della mente”, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell’altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano: Cortina, pp.55-72.

Wertsch J.V., (1998) , *Mind as action*, New York: Oxford University Press.

Wertsch J.V., (2008), “From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotskij’s theory”, in *Human Development*, n.51, pp.66-79.

Wittgenstein L., (1953), *Ricerche Filosofiche*, tr. it. 1967, Torino: Einaudi

Wood D., Bruner J., Ross G. (1976), “The role of tutoring in problem solving”, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n.17, pp.89-100.

Yagizi R., Seedhouse P., (2005), "Sharing Time with Young Learners”, TESL-EJ, Vol.9, N.3, pp. 1-26.

Zani B., Emiliani F., (1983), “Analisi della conversazione adulto-bambino in asilo nido”, in Mantovani S., Musatti T., (a cura di), *Adulti e bambini: educare e comunicare*, Bergamo: Juvenilia, pp. 94-102.

Zani B., Selleri P., (1994), “La comunicazione interpersonale: principali approcci teorici”, in Zani B., Selleri P., David D. (a cura di), *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, Firenze: La Nuova Italia (ed. Carocci 1998), pp.17-50.

Zani B., Selleri P., David D. (a cura di, 1994), *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, Firenze: La Nuova Italia, (ed. Carocci 1998).

Zappa C., (2006), *Itinerari del comunicare,* Brescia: Editrice La Scuola.

Zecca L., (seconda edizione 2000), “Conversazioni con i bambini e stili educativi”, in AA. VV., *Appunti per una ricerca sugli stili educativi*, Milano: CUEM.

Zecca L., (2012), *I pensieri del fare. Verso una didattica meta-riflessiva*, Bergamo: Edizioni Junior.

Zuccherini R., (1991), *Conversazione e interazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Zucchermaglio C., (2003), “Gruppi e interazione sociale”, in Mantovani G., (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze: Giunti, pp.147-173.

Zucchermaglio C., (2003b), “Contesti di vita quotidiana, interazione e discorso”, in Mantovani G., Spagnolli A., (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna: Il Mulino, pp.47-72.

Zucchermaglio C., Pontecorvo C., (1995), “Interazione sociale e apprendimento nei contesti educativi”, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell’altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Milano: Cortina, pp.185-210.

ALLEGATI

GUIDA TEMATICA INTERVISTA NON-DIRETTIVA

APERTURA: domanda sul tema in generale
Oggi si parla molto di conversazione tra bambini e tra bambini e adulto, del parlare con i bambini, si parla molto di ascolto dei bambini. Lei, da insegnante, che ha a che fare tutti i giorni con i bambini, che li conosce bene, cosa ne pensa?

DOMANDA DI AVVIO
Pensando a una giornata tipo a scuola, quali sono i momenti, le occasioni, in cui parla con i bambini?

Esplorare: momenti in cui parla di più
Strutturati / meno strutturati (immagino ci siano altre occasioni…)
Individuali / di gruppo
Iniziati dai bambini/dall'insegnante
Attività/progetti/verbalizzazioni

TEMI
Di che cosa parlate?
Quali sono i contenuti più ricorrenti?
Ci sono temi di cui preferisce non parlare con i bambini o che preferisce affrontare in una situazione più protetta (ad es. con un solo bambino)?

OBIETTIVI / SIGNIFICATO PER L'ADULTO E PER IL BAMBINO
Che obiettivi si pone quando parla con i bambini?
Perché parla con i bambini?
Con che obiettivi pensate e realizzate questi momenti?
Che significato hanno per lei, come insegnante?
Secondo lei che significato hanno per i bambini?

RUOLO DELL'ADULTO
Quale pensa debba essere il suo ruolo in queste occasioni? Cosa cerca di fare?

PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI
I bambini partecipano a questi momenti, intervengono?

BAMBINI STRANIERI
Immagino ci siano diversi bambini stranieri, con loro come va? Parlano con lei e con gli altri bambini? Partecipano ai momenti in cui si parla in gruppo?

DIFFICOLTA'
Ha delle difficoltà quando parla con i bambini?
Quale pensa sia la cosa più difficile?

CHIUSURA:
Aveva già avuto modo di riflettere su questo tema?
Ci sono cose di cui abbiamo parlato su cui non le era mai capitato di riflettere prima?
C'è qualcosa che vuole aggiungere, di cui non abbiamo parlato, ma che le è venuto in mente durante l'intervista?

CONVENZIONI DI TRASCRIZIONE DEL PARLATO	
[parentesi quadra]	Indica sovrapposizione, cioè il parlato simultaneo
(…)	Indica una pausa, ogni punto vale un secondo, oltre i 3 secondi viene indicato il numero
-	Indica una interruzione da parte di chi parla
//	Indica una interruzione dovuta all'inserimento di un altro parlante
sottolineatura	Indica parole o frasi pronunciate in modo accentuato, con enfasi
Puntini:::	Indicano un suono prolungato
,	Indica una intonazione ascendente, un tono sospeso
.	Indica una intonazione discendente, un tono conclusivo/affermativo
?	Indica tonalità nettamente ascendenti, domande o bruschi innalzamenti di tono
!	Indica tono enfatico (uso simile alla convenzione abituale)
MAIUSCOLO	Indica un tono di voce più alto del resto
°gradi°	Indica parole pronunciate sottovoce
(parentesi tonda)	Indica parole difficili da decifrare. Sono vuote se non si comprende nulla, altrimenti contengono l'ipotesi più plausibile
((doppia parentesi))	Indica aspetti non verbale. Contiene informazioni su gesti, azioni, eventi, intonazioni particolari, ecc.
=	Indica parole pronunciate in modo ravvicinato
Per emissioni non verbali si cerca di aderire al suono pronunciato, trascrivendo interiezioni e vocalizzi distinguendoli da preposizioni e congiunzioni (*eh*, invece di *e*, *oh*, invece di *o*)	
Le parole sono trascritte come pronunciate, non seguendo la correttezza grammaticale	
La prima lettera maiuscola si usa solo per i nomi propri o per indicare tono alto	
Ins: indica l'insegnante Ins2: indica l'altra insegnante, quella che non è la "conduttrice" dell'evento B/i: indica la sovrapposizione di più parlanti B/o: viene utilizzato quando non si riesce a capire chi sta parlando I nomi dei bambini sono riportati in forma abbreviata e/o sono stati modificati per la tutela della loro Privacy (per effettuare le videoregistrazioni è stata fatta firmare ai genitori apposita autorizzazione)	

Le norme di trascrizione sono mutuate dal testo di Fasulo e Pontecorvo (1999), seppure con alcune modifiche apportate per i propri scopi (cfr. cap. 3, par. 3.3.3).