



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI

Comunicare senza parlare
La scoperta del ruolo della gestualità nella competenza
comunicativa interculturale alla scuola primaria

Relatore
Prof. Matteo Santipolo

Laureanda
Silvia Rossetto
Matricola: 1144838

Anno accademico: 2021/2022



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI

Comunicare senza parlare
La scoperta del ruolo della gestualità nella competenza
comunicativa interculturale alla scuola primaria

Relatore
Prof. Matteo Santipolo

Laureanda
Silvia Rossetto
Matricola: 1144838

Anno accademico: 2021/2022

Indice

Introduzione.....	9
Primo capitolo: La comunicazione e la competenza comunicativa	11
1.1 La comunicazione	11
1.1.1 Comunicazione e linguaggio verbale	15
1.1.2 Comunicazione e linguaggio non verbale	19
1.2 La competenza comunicativa	25
1.3 La competenza comunicativa interculturale	29
1.4 Intenti pratici.....	37
Secondo capitolo: La glottodidattica	41
2.1 L'evoluzione storica: dalla tradizione alla glottodidattica	41
2.1.1 Le lingue	49
2.1.2 Second Language Acquisition Theory di Krashen	49
2.1.3 Unità didattica e unità di acquisizione.....	51
2.1.4 Metodi induttivi e deduttivi	53
2.2 La glottodidattica: scienza tra teoria e pratica	55
2.2.1 Scienze del linguaggio e della comunicazione	56
2.2.2 Scienze della formazione	60
2.2.3 Scienze psicologiche	66
2.2.4 Scienze della cultura e della società	72
Terzo capitolo: Il progetto di tesi	75
3.1 Presentazione del contesto	77
3.2 Presentazione del percorso	79
3.2.1 Progettazione	80
3.2.2 Conduzione.....	84
3.2.3 Valutazione.....	90
3.2.3.1 Strumenti di osservazione e valutazione	91
Quarto capitolo: Risultati e riflessioni	93
4.1 Diario di bordo	93
4.2 Rubrica valutativa.....	95
4.3 Questionario.....	105
4.3.1 Questionario degli alunni	105
4.3.2 Questionario dei genitori.....	114
4.3.3 Questionario delle insegnanti.....	120

4.4 Risultati ottenuti	121
4.5 Riflessione in ottica professionalizzante e di ricerca	127
Bibliografia	133
Riferimenti normativi	135
Sitografia	135
Allegati	137
Foto	143
Ringraziamenti	149

Indice figure:

Figura 1 I quattro “strata” del linguaggio (Halliday, 2014, p. 26)	17
Figura 2 Modello sulla competenza comunicativa (Balboni, 2020)	25
Figura 3 Intercultural communicative competence, Byram (1997)	35
Figura 4 Unità didattica (Balboni, 2019, p.74)	52
Figura 5 Modello di organizzazione della conoscenza nell’Educazione Linguistica (Balboni, 2020, p.9)	55
Figura 6 Variazione linguistica (Berruto, 1987)	58
Figura 7 Lo spazio educativo (Balboni, 2019, p.28)	64

Indice grafici:

Grafico 1 Terzo quesito_ 5^A	110
Grafico 2 Terzo quesito_ 5^B	110
Grafico 3 Quarto quesito_ 5^A.....	111
Grafico 4 Quarto quesito_ 5^B.....	111
Grafico 5 Quinto quesito_ 5^A	112
Grafico 6 Quinto quesito_ 5^B	112
Grafico 7 Sesto quesito_ 5^A	113
Grafico 8 Sesto quesito_ 5^B	113
Grafico 9 Primo e secondo quesito_ genitori	114
Grafico 10 Quarto quesito_ genitori	116
Grafico 11 Quinto quesito_ genitori.....	117

Indice tabelle:

Tabella 1 Common European Framework of Reference for Languages of the Council of Europe (2001).....	38
Tabella 2 Stili di apprendimento di Ken Willing (Pichiassi, 2009, p.40)	69
Tabella 3 Primo quesito_ 5^A.....	106
Tabella 4 Primo quesito_ 5^B.....	107
Tabella 5 Secondo quesito_ 5^A	108
Tabella 6 Secondo quesito_ 5^B	109

Introduzione

Trattare il tema degli aspetti comunicativi extra-verbali, e in particolare quelli gestuali, può essere una modalità per affrontare il concetto di diversità, e di interculturalità: con tale concetto società e approcci di ricerca si aprono alla reciprocità, al dialogo, all'interazione, cercando nella diversità la ricchezza e la bellezza dello scambio. Anche la gestualità è un fenomeno estremamente culturale, che la lingua italiana utilizza a pieno titolo, quindi può anch'essa essere terreno di riflessioni e confronto, affinché non solo ci sia conoscenza, ma anche consapevolezza verso una più completa inclusione, una più efficace comunicazione, per l'appunto, interculturale. La ricerca si è rifatta ad una prospettiva glottodidattica, cercando di rispondere alla seguente domanda di tesi: "La conoscenza di alcuni gesti tipicamente italiani può aiutare i bambini a sviluppare una maggiore sensibilità interculturale e consapevolezza comunicativa?".

La seguente trattazione cercherà quindi illustrare quanto sperimentato, delineando nella prima parte le ragioni teoriche e le conoscenze alla base della sperimentazione, e narrare nella seconda quanto concretamente fatto e progettato, e quali risultati ottenuti.

Nel primo capitolo verrà analizzata la comunicazione e in particolare la comunicazione non verbale in termini interculturali, cercando di approfondire le diverse prospettive di analisi e individuando quegli elementi fondamentali che la definiscono e ne costituiscono la competenza.

Nel secondo capitolo sarà approfondita, secondo un percorso storico ed epistemologico, la glottodidattica, disciplina alla base delle pratiche di progettazione, conduzione e valutazione.

Infine, terzo e quarto capitolo racconteranno il progetto svolto presso la scuola primaria Saccardo, dell'IC Montebelluna 2 nella provincia di Treviso. Saranno evidenziati gli aspetti critici e i punti di forza riscontrati, atti non solo a descrivere quanto svolto, ma anche ad evidenziarne gli esiti.

Primo capitolo: La comunicazione e la competenza comunicativa

La prima parte dell'elaborato permetterà di approfondire il concetto di comunicazione, e in particolare di comunicazione non verbale.

Aspetti fondamentali saranno anche la nozione di competenza e competenza comunicativa interculturale, in cosa queste consistano, oltre che come siano caratterizzate dagli aspetti non verbali.

1.1 La comunicazione

Molteplici sono le interpretazioni che gli autori hanno dato di comunicazione, e ognuna pone l'accento su alcuni aspetti particolari, conferendone nell'insieme una visione completa.

Un breve excursus di come la comunicazione sia stata definita negli anni, si può ritrovare in Garcea (1996). L'autrice illustra come la prima interpretazione di risalga ai primi decenni del Novecento, e come richiamasse il concetto di contatto, in quanto gli sviluppi economico industriali dell'epoca stavano permettendo dei collegamenti sempre più ampi tra luoghi fisicamente lontani. Da questa prima idea, scaturita in quel particolare momento storico, si proseguì verso la visione di comunicazione quale passaggio di informazioni: lo stesso Gallino (Garcea, 1996, p.179), anni dopo, vide in questa concezione uno degli elementi chiave della comunicazione, in quanto ogni soggetto comunica e trasmette all'altro informazioni. È con la successiva prospettiva che la comunicazione assume il carattere di scambio di opinioni, e quindi di condivisione, in cui gli interlocutori non cercano di controllarsi a vicenda, ma piuttosto di esternare e mettere in comune pensieri e idee. Successivamente si alternarono definizioni quali comunicazione come inferenza, richiamando il bisogno di interpretare quanto espresso per comprenderne il significato; comunicazione in termini di scambio e negoziato, attribuendo così valore al destinatario, visto come soggetto comunicativo attivo e non più semplice ricevente passivo di informazioni; infine, la si delineò come ermeneutica, interpretazione di quanto trasmesso (pp.181-182).

Le più recenti definizioni vedono la comunicazione, nel senso più ampio del termine, quale “l’azione, il fatto di comunicare, cioè di trasmettere altro ad altri” (Treccani, vocabolario online). Mediante queste parole si giunge ad una concezione sempre più profonda e approfondita del termine: si sottolinea innanzitutto quanto la comunicazione sia azione, cioè fare concretamente e attivamente qualcosa, e se ne indica anche il suo essere “fatto comunicativo”; mentre nell’ultimo frammento si specifica in qualche modo il suo scopo, ossia trasmettere qualcosa, “altro”, all’altro. E sta proprio nell’altro l’essenza della comunicazione: non si comunica se non in presenza di qualche altra persona, proprio perché la comunicazione è relazionalità.

Nell’approfondimento di Coppola, si legge “Comunicare significa rendere comune” (Coppola, 2018, p.2), sottolineando così la centralità della pluralità dei soggetti, attivi partecipi nello scambio comunicativo. Non è infatti un caso, che tale verbo derivi dal latino communis, per l’appunto comune, condiviso, legato a munus, quindi “dono dato in cambio”, enfatizzando la reciprocità dell’atto comunicativo (ivi.).

“Comunicare significa scambiare messaggi efficaci”, così la definisce Balboni (2020, p. 115), delineandola come quell’azione, volontaria, intenzionale, consapevole, fatta per perseguire uno scopo; e la sua efficacia consiste proprio nel raggiungimento dello stesso. Fondamentali sono inoltre il concetto di scambio, implicandone anche qui la componente relazionale e il valore di reciprocità, presenti sia in comunicazioni dialogiche che monologiche; i messaggi intesi come ciò che viene veicolato e quindi comunicato, che sia esso categorizzabile come verbale o non verbale. Gallino (Garcea, 1996) parlò di messaggio in termini di risorsa o proprietà, ponendo così l’accento su come ogni cosa comunichi. L’autore stesso sottolineò il carattere comunicativo della realtà, di come tutto abbia impatto comunicativo, dalla sirena dell’ambulanza che comunica agli automobilisti la necessità di accostare per lasciarla passare, ad una spia rossa che comunica quando la televisione è spenta: anche l’uomo, sempre e naturalmente, è inserito in questo circolo comunicativo, dove ogni suo comportamento, linguistico o extra-linguistico, tenderà a comunicare costantemente qualcosa all’altro.

Anche il monologo è quindi comunicazione, dato l’implicare della presenza di un pubblico di fronte al parlante, e per questo la trasmissione di “altro ad altri”. Mediante

la distinzione tra modelli monologici e dialogici, in cui con i primi si intende una comunicazione unilaterale, da mittente a destinatario, e con i secondi invece uno scambio bilaterale che procede dal mittente al destinatario, ma anche dal destinatario al mittente, Coppola (2018) definì la comunicazione come “attiva costruzione di uno spazio linguistico condiviso, al cui interno si può negoziare e realizzare un’intesa, che è frutto delle capacità dialogiche e relazionali dei partecipanti” (Coppola, 2018, p.1). In questo modo richiamò nuovamente la centralità della reciprocità della comunicazione, e la percezione dei partecipanti come attori comunicativi, dove ognuno è co-costruttore di significati.

La comunicazione è inoltre un processo irreversibile, dal quale possono derivare incomprensioni e insuccessi comunicativi.

Jakobson (1963), nel suo modello, indicò elementi e relative funzioni della comunicazione, riprendendo innanzitutto il concetto di messaggio: il messaggio, definito invece “text” da Halliday (2014), fu posto al centro di tale modello, considerato come l’oggetto della comunicazione e collante tra il mittente, cioè colui che invia il messaggio, e il ricevente, colui che lo riceve. I due o più soggetti coinvolti sono tutti attivi e partecipi, tanto che il flusso comunicativo si modifica proprio per la presenza degli stessi: ognuno contribuisce alla sua riuscita ed evoluzione secondo dinamiche sempre uniche. Per questo, la comunicazione è interattiva, dinamica, flessibile, aperta al cambiamento e mai statica (Jackson, 2014).

Attorno a questi tre elementi chiave, l’autore ne descrisse altri, come il canale, ossia il mezzo comunicativo, orale o scritto, digitale o in presenza ecc., attraverso cui inviare il messaggio. Magli dichiarò che “la comunicazione non si svolge lungo un solo canale, ma si presenta come un fascio fluido e poliedrico di più moduli comportamentali: verbali, timbrici, posturali, contestuali ecc.” (Caon, 2012, p.1). In ogni comunicazione si avranno quindi molteplici canali, che per la loro presenza non solo si attribuiranno senso reciprocamente, ma costituiranno il significato dell’intera comunicazione.

Gli altri elementi indicati furono: il codice, ossia il linguaggio attraverso cui avviene la comunicazione, che sia esso alfabetico, numerico, cinesico ecc.; il contenuto della comunicazione, l'argomento, detto referente; il rumore, inteso come ciò che può disturbare la comunicazione. Questo elemento, apparentemente chiaro e immediato, non rappresenta solo delle fisiche e concrete interferenze, come potrebbe essere il suono di un clacson durante un incontro al parco, o l'interruzione di linea nella chiamata telefonica, ma è tutto quello che può creare disturbo o non comunicazione, tra cui la non comprensione di un referente, la non condivisione di un contesto o di un codice.

Questi sono tutti elementi che si intersecano, e l'assenza di equilibrio potrebbe condurre non solo alla non comunicazione, ma talvolta a veri problemi comunicativi, a incomprensioni possibilmente spiacevoli, o culturalmente pericolose (Balboni, 2020).

Infine, Jakobson (1963), considerò anche il contesto quale elemento centrale, intendendone la situazione, l'ambiente fisico e sociale entro cui avviene la comunicazione: la conversazione è simbolica (secondo la definizione di Ting-Toomery and Chung (Jackson, 2012, p.79), simbolico è "(a) sign, artifact, word(s), gesture, or nonverbal behaviour that stands for or reflects something meaningful") quindi costituita di artefatti utilizzati e appresi secondo una particolare accezione linguistica e contestuale, dove al di fuori degli stessi non solo potrebbe perdere significato, ma anche assumerne altro e creare quindi problemi comunicativi (Balboni, 2020). Bateson (Garcea, 1996) stesso confermò quanto questo aspetto sia fondamentale affinché ciò che viene espresso possa essere compreso secondo quel dato significato. "La comunicazione non avviene nel vuoto: essa si situa in un evento comunicativo" (Balboni, 2020, p.117). Ogni ambiente, fisico o sociale che sia, è caratterizzato da norme che influenzano l'essere delle persone, i comportamenti richiesti, le conversazioni possibili e comprensibili. Anche nei modelli teorizzati da Halliday (2014), il contesto è rappresentato come la cornice entro cui si sviluppa il text, e che permette allo stesso di assumere un significato:

“The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context. [...] Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context” (Halliday, 2014, p.3).

Un ultimo accento va posto al carattere pervasivo della comunicazione: “we cannot not communicate” affermava Watzlawick nel 1967 (Jackson, 1996, p.86), ponendo l’accento sull’essenza di essere soggetti comunicanti, di come sempre, intenzionalmente o meno, parole, gesti, posture, abbigliamento, possano comunicare. Non si può separare il cosa dire dal come dirlo, e dal come accompagnarlo (Caon, 2012).

1.1.1 Comunicazione e linguaggio verbale

“Il linguaggio verbale si riferisce alla capacità peculiare della specie umana di comunicare attraverso un sistema simbolico di suoni articolari che richiede lo sviluppo di caratteri fisiologici e di centri nervosi specifici” (Garcea, 1996, p. 85). Il linguaggio è infatti una caratteristica propria dell’uomo, e il suo sviluppo è frutto dell’interazione tra predisposizione biologica, data da strutture e processi fisiologici, e partecipazione ad uno scambio sociale. Il bambino inizierà a voler comunicare, e successivamente parlare, solo se inserito in un contesto familiare e sociale che lo stimoli, e in cui anche lui se ne senta parte e senta di voler dare il suo contributo. Il linguaggio verbale, perciò, si manifesta come esigenza di comunicare, di esprimere e raccontare all’altro cosa si sta provando, o cosa si vorrebbe ottenere; come affermava Vygotskij è un linguaggio prima di tutto sociale (Garcea, 1996).

Chomsky (Balboni, 2020) teorizzò la presenza del LAD, Language Acquisition Device, ossia di un dispositivo universalmente presente nei soggetti che permetterebbe loro di acquisire il linguaggio. Le attuali correnti di psicolinguistica sostengono questa teoria, e anzi, ne portano in supporto tre evidenze: la comunanza delle tappe dello sviluppo del linguaggio seguite dai bambini di tutto il mondo; la capacità innata di acquisire una lingua, che sia essa lingua madre, seconda o straniera, a qualunque età; la presenza di una grammatica universale, quindi di meccanismi insiti e presenti in tutte le lingue (Balboni, 2020). Inoltre, data la natura sociale del linguaggio, come sostenuto anche da Vygotskij, lo sviluppo dello stesso non sarà limitato al LAD, ma dovrà essergli

garantito il supporto del LASS, ossia quello che Bruner definì come Language Acquisition Support System, costituito dal contesto sociale, familiare, scolastico di appartenenza del bambino, e per lui stimolante (Balboni, 2020.).

Lo sviluppo linguistico procede per fasi, e inizia a presentarsi in seguito al sorgere di capacità comunicative, come situazioni di pianto o suoni di natura vegetativa. Solo successivamente si manifesteranno le prime vocalizzazioni, quindi le lallazioni e infine le prime parole, che saranno quelle più tipiche del contesto di vita del bambino, e da lui più sentite. A piccoli passi verranno formulate anche frasi, che passeranno dal costituirsi di una sola parola, olofrase, ad essere formulazioni sempre più complesse a livello di quantità di parole e significati. In età prescolare, il bambino avrà un vocabolario abbastanza ricco e sarà capace di produrre e comprendere frasi complesse. Inoltre, riuscirà a riflettere sulla lingua, e sulle sue diverse componenti, quali

- Fonologia: suoni utilizzati in una specifica lingua per formulare le parole;
- Grammatica: organizzata secondo sintassi, ossia le regole che indicano come le parole possano essere costruite, e morfologia, quindi le regole grammaticali che regolano la costruzione della lingua;
- Semantica: significato delle parole e delle frasi;
- Pragmatica: uso della lingua in modo coerente al contesto.

Per questo iniziale periodo comunicativo, Halliday (2006) indicò quattro “microfunctions” (Halliday, 2006, p.11) della comunicazione, tipiche dei bambini: se il linguaggio viene utilizzato per esprimere i propri bisogni, allora la comunicazione sarà utilizzata con scopo strumentale, mentre sarà regolatorio nel caso in cui si voglia esprimere un’intenzionalità in termini di azione; è definita funzione interazionale quella utilizzata per creare un contatto con l’altro, e personale quella per esprimere pensieri, opinioni. È inoltre da sottolineare come, secondo l’autore, i bambini sviluppino inizialmente un protolinguaggio incentrato sui significati e sull’attribuzione di significato alla realtà circostante, mentre sarà verso il secondo anno di vita che inizieranno ad organizzare significati ed esperienze mediante le parole della propria lingua madre, e quindi a integrare gradualmente i quattro strata (Halliday, 2014, p.26-27).

“We use language to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people” (Halliday, 2014, p.25). Viene così illustrato come ogni espressione linguistica, che sia essa scritta o orale, abbia come scopo quello di descrivere e riportare esperienze vissute. In particolare, il meccanismo sottostante a questa espressione è organizzato in quattro “strata”: i primi due sono tra loro associati nel contenuto, e gli altri due invece nell’espressione. Innanzitutto, una volta che il soggetto ha esperito qualcosa nel contesto, si attua un’attribuzione di significato a tali esperienze e relazioni interpersonali, sviluppando così lo “stratum of semantics”, e successivamente lo si traduce in parole, secondo lo “stratum of lexicogrammar”. Infine, si avranno “[stratum of] phonetics, the interfacing with the body’s resources for speech and for hearing, and phonology, the organization of speech sound into formal structures and systems” (p.25). Di seguito uno schema (figura 1) dello stesso Halliday (2014) illustrante quanto descritto.

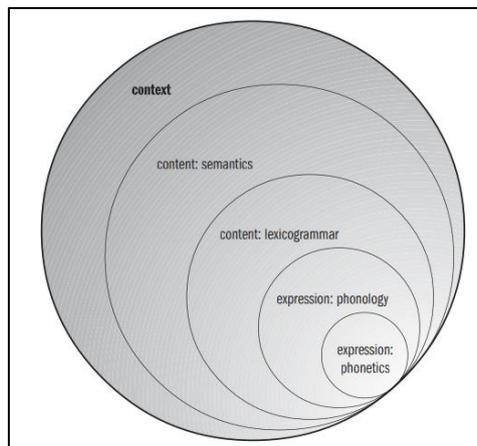


Figura 1 I quattro “strata” del linguaggio (Halliday, 2014, p. 26)

Continuando la descrizione del linguaggio verbale in termini di funzioni, il modello di Jakobson (1963) ne definisce molteplici, una per ogni elemento caratterizzante la comunicazione. Se il contenuto del testo si riferisce al referente, allora la lingua ha funzione referenziale perché pone attenzione sui fatti narrati, mentre se si riferisce al canale, ha funzione fatica, o di contatto, proprio perché si cerca di verificare la validità dello stesso; quando il focus è posto sul mittente, allora la funzione è emotiva perché è

esso stesso a voler esprimere informazioni rispetto al proprio essere, ma se è posto sul ricevente, allora la funzione sarà imperativa, in quanto qualcuno vuole far far qualcosa all'altro, persuaderlo. Esistono poi altre due funzioni: quella metacognitiva, dove la lingua riflette su sé stessa, come nel caso delle analisi logiche o grammaticali, e si pone quindi attenzione al codice; è infine poetica se la funzione è riferita al messaggio, ed è quella, per esempio, predominante in pubblicità e azioni di marketing.

Job e Rumiati (Garcea, 1996) definirono invece le funzioni ideativa, interpersonale e testuale del linguaggio: intesero con la prima la capacità della lingua di descrivere il mondo esterno ed interno del soggetto; con la seconda la possibilità di comunicare tra soggetti; con la terza, di poter collegare il testo, mantenendone coerenza e coesione nelle parti e rispetto al contesto (Garcea, 1996, p.87).

Halliday, infine, in aggiunta a quelle relative alle prime fasi di sviluppo, indicò tre macro-funzioni del linguaggio: se permette di veicolare informazioni, la funzione è ideativa; di instaurare, gestire e mantenere relazioni, è funzione interpersonale; di esplicitarsi e modificarsi strutturalmente secondo contesto e situazioni, la funzione è testuale (Halliday, 2014, p.30-31).

Berruto e Cerruti (2017), inoltre, gli attribuirono tre caratteristiche: onnipotenza semantica, perché tutto può essere tradotto in linguaggio; plurifunzionale, proprio perché può adempiere a più funzioni; riflessiva, perché tramite la lingua si può riflettere sulla lingua.

Diversi autori ne sottolinearono però alcuni limiti, a sostegno dell'idea che non tutto quello che si potrebbe esprimere, le molteplici sfaccettature, ciò che è stato esperito, possa essere detto. Tra questi Ugo Fabietti che nel 1992 (Garcea, 1996) definì il linguaggio verbale come *pharmakon*: con questo termine i latini indicavano sia il rimedio, la medicina, ma anche il veleno, e questo, riferito al verbale, richiama l'idea che esso permetta di comunicare, ma entro le sue regole, senza la possibilità di una libera espressione. E questa è una condizione ancora più costrittiva se si pensa che spesso è l'unico mezzo comunicativo utilizzato con coscienza.

1.1.2 Comunicazione e linguaggio non verbale

“Languages enable us to access the potentially greater prospects arising from the growing mutual interconnection and interdependence of communities around the world” (Driscoll, 1999, p.9) Ciò che può contribuire a specificare il linguaggio verbale, arricchendo anche la sua espressione, è il linguaggio non verbale.

Il linguaggio non verbale fu definito da Liu et al. come “communication without using word” (Jackson, 2014, p. 100), e può aiutare l’efficacia comunicativa e la chiarezza del verbale.

Innanzitutto, è necessario distinguere tra il comportamento non verbale, ossia azioni del corpo che non comunicano e che sono privi di intento comunicativo, e il codice non verbale che è invece costituito da movimento del corpo e delle sue parti, utilizzo di tempo e spazio, abbigliamento, accessori, oggetti, suoni diversi da parole ecc., atti a comunicare (Jackson, 2014). Nonostante siano comunicativi, però, non sempre vengono impiegati con intenzionalità e razionalità, anzi spesso lasciati al caso. La capacità di impiego del non verbale è innata, ma significati e funzioni possono variare a livello individuale, linguistico e culturale; e ancora, ci sono alcuni aspetti comuni a tutte le culture (Garcea, 1996), ma ce ne sono altri di fortemente e culturalmente caratterizzati, tanto che se utilizzati in contesti o situazioni inadeguati potrebbero comportare dei veri problemi di comunicazione (Balboni, 2020).

La comunicazione umana è quindi un sistema integrato tra linguaggio verbale e non verbale, e questo ha anche una spiegazione neurologica, visto che l’area di Broca specifica di produzione e comprensione del verbale, si attiva anche di fronte alla necessità di comprensione del non verbale (Jackson, 2014).

Anche questo tipo di linguaggio, come quello verbale, vede il suo sviluppo fin dai primi mesi di vita del bambino, quando inizia a utilizzare un sorriso sociale o indirizzare sguardo e corpo verso oggetti desiderati. Anche tentativi più complessi di comunicazione comprendono questa sfera: i gesti deittici o performativi, come ad esempio l’indicare, compaiono fin dagli 8/12 mesi di vita, e sono caratterizzati da un proprio significato, e quindi da una funzione comunicativa; i gesti referenziali, presenti dai 12/18 mesi, sono propri di mani e altre parti del corpo, e vengono associati a specifici contesti, tanto che in essi utilizzati. Un esempio di questi ultimi è il gesto del dormire.

Come il linguaggio verbale, anche quello non verbale si caratterizza poi di componenti e funzioni, analizzabili secondo diverse prospettive.

Argyle nel 1983 (Byram, 1997), individuò otto aspetti della comunicazione non verbale, ossia modalità in cui tale linguaggio possa esplicitarsi: espressioni facciali, sguardo, gesti e altri movimenti del corpo, postura, contatto, comportamento spaziale, abbigliamento e aspetto esteriore, aspetti non verbali presenti nella conversazione. Indicò inoltre, anche quattro funzioni, ossia il comunicare attitudini ed emozioni interpersonali, presentazione di sé, espressione di rituali, supporto alla comunicazione verbale, e rifletté sulla sua variazioni tra culture, in particolare evidenziando come anche questo linguaggio possa portare a incomprensioni comunicative.

Per quanto riguarda altre declinazioni, Volli (Garcea, 1996) individuò come funzioni la continuità e l'obbligatorietà della comunicazione non verbale, sottolineandone la sua continua presenza, oltre che la complementarità con il linguaggio verbale; mentre Carley Dodd (Garcea, 1996), vide tra le principali funzioni quello di sostenere e completare il verbale, ma anche contraddire, regolare il flusso della conversazione, o sostituirlo, accelerarlo, semplificarlo o agevolarlo. È Ricci Bitti (Garcea, 1996) a richiamare anche l'indipendenza, e quindi la capacità del non verbale di essere utilizzato da solo, o esprimere più correttamente quanto provato o pensato dall'interlocutore. I gesti possono sostituire o accompagnare il linguaggio verbale: Key sottolineò come "Language is accompanied, modified, reinforced, enhanced, and nullified by nonverbal concomitants" (Dalla Vecchia, 2016, p.44). Interessante è proprio il concetto di "nullified", in quanto gli studiosi ipotizzano la maggiore corrispondenza tra linguaggio non verbale e pensieri del soggetto, rispetto al linguaggio verbale, tale da poterne anche annullare il significato.

A queste funzioni, Jackson (2014) aggiunse quelle della presentazione personale e dei rituali. Con la prima indicò tutti quegli aspetti non verbali che sono utilizzati per raccontare agli altri chi siamo, o come vorremmo apparire: si pensi alla situazione del colloquio di lavoro, momento in cui si cerca di presentare la miglior versione di sé, e ci si prepara ad avere un atteggiamento, un abbigliamento adatti. Con la seconda richiama

il gesto come rituale, “a set of actions or rites performed for symbolic meaning” (Jackson, 2014, p.108), e aver così significato, come lo scambio delle fedi, o della mano sul cuore durante l’inno nazionale, o un saluto particolare utilizzato entro un gruppo di ragazzi.

Secondo la visione di Caon (2010), per individuare le funzioni della comunicazione non verbale, è possibile richiamare gli studi che Jakobson e Halliday fecero in riferimento a quelli antropologici delle relazioni umane. In questa prospettiva, ogni funzione sarebbe associata all’idea che l’individuo instauri relazioni con sé (io), con l’altro (io e te) e col mondo (io e il mondo), e mediante il linguaggio tali legami possono essere gestiti. In particolare:

a. io: gli elementi comunicativi, linguistici ed extralinguistici, permettono all’individuo di raccontare il proprio essere e la propria soggettività, esprimere sentimenti, emozioni, idee e dare delle informazioni su sé stesso. È a questa dimensione che viene associata la funzione personale della comunicazione non verbale (p.41), quindi per esempio il gesto delle mani a cuscino poste sotto la testa, per indicare di aver sonno;

b. io e te: in questo caso, gli aspetti non verbali vengono utilizzati sia con una funzione interpersonale (p.89), quindi per entrare in relazione con l’altro, mantenere o interrompere una conversazione, come nel caso del gesto del telefono per indicare la volontà di essere chiamato, o di chiamare l’altro; sia con funzione regolativa (p.133), con la volontà di regolare, per l’appunto, il comportamento altrui, e darne quindi consigli, ordini o istruzioni. Un esempio di quest’ultimo caso è il gesto che indica il silenzio, quindi il dito indice teso portato alla bocca;

c. io e il mondo: infine, il non verbale adempie anche alla funzione referenziale (p.169), esprimendo così informazioni spazio-temporali, di causa-effetto, rispetto alle dimensioni delle cose, e in generale quindi, permette di raccontare il mondo. Tra questi, la mano posta in parte alla testa che si muove verso l’indietro a significare “ieri, un tempo”.

In questa classificazione, secondo il modello di Jakobson (1963), vengono escluse due funzioni linguistiche: quella poetica, utile ad esprimere e raccontare anche mondi non reali, persuadere e attirare l'altro, ma esclusa proprio perché non assunta dai gesti; e quella metalinguistica, dove quindi la lingua viene implicata per riflettere su sé stessa, e in questo caso il professor Caon sottolinea come questa funzione, per quanto riguarda i gesti, possa essere assunta da quella regolativa. Un esempio di quest'ultima categoria, è il gesto tipicamente italiano significante "Cosa hai detto? Cosa significa?", in cui la mano, messa a cucchiaio con tutte le dita unite, oscilla avanti e indietro.

Sempre secondo una classificazione proposta dal professor Caon (2010), qui di seguito si ritroveranno le componenti, gli elementi caratteristici del linguaggio non verbale:

a. Cinesica: classificazione secondo il tipo di movimento o parte del corpo coinvolta. Tra le principali si ritrovano la *mimica facciale*, espressione con valore emotivo, che contribuisce a raccontare all'interlocutore ciò che il soggetto sta provando in quel momento. Anche lo *sguardo* comunica, ed il contatto oculare è ciò che aiuta a creare un rapporto comunicativo; il *sorriso* è anch'esso legato alla manifestazione di emozioni, anche se non sempre volontaria o fatta con intenzionalità (Borg, 2012). Infine, i *gesti*: essi possono essere condivisi da una o più culture (gesti convenzionali) o essere creati dal parlante in maniera personalizzata (gesti non convenzionali). Secondo Ekman e Friesen (Garcea, 1996) i gesti possono essere simbolici, se utilizzati intenzionalmente e traducibili in parole, illustratori quando integrano o completano il linguaggio, indicatori dello stato emotivo se esprimono sensazioni, o adattatori quando accompagnano funzioni fisiologiche, come il portare la mano alla bocca per coprire uno sbadiglio. Nella visione di De Iaco (2020), invece si possono così classificare: deittici, ossia che permettono di indirizzare l'attenzione verso uno specifico oggetto, contribuendo a realizzare quella che Tomasello definiva "attenzione congiunta" (De Iaco, 2020, p.8); iconici, se rappresentano il significato di un discorso, o di una parola; metaforici, quando rappresentano concetti astratti, quali indicare l'orologio al polso come segnale dello

scorrere del tempo, o del ritardo; ritmici o motori, che indicano e seguono il ritmo del discorso.

b. Semiotica: i gesti sono classificati secondo i codici coinvolti. Un esempio sono i gesti che utilizzano solo il corpo, altri che si accompagnano a suoni (soffi, fischi ecc.) o, ancora, a espressioni linguistiche;

c. Pragmatica: classificazione secondo funzione linguistica assunta dal gesto, nel loro utilizzo contestuale;

d. Sociolinguistica: indica il registro di utilizzo dei gesti, in base all'area di diffusione, i gruppi sociali ecc.

Si possono inoltre richiamare la prossemica, ossia la distanza interpersonale che due soggetti mantengono durante l'azione comunicativa: tradizionalmente, questa viene misurata a braccio, ma in alcune culture, come quelle nordiche, la distanza viene raddoppiata, mentre in altre, come il caso di quelle latine dimezzata. La cronemica invece è la visione e il significato attribuiti al tempo; vestemica e oggettuale, costituiscono i significati attribuiti ad abbigliamento, aspetto fisico, ornamenti; il sistema paralinguistico, o vocale, rappresenta l'intonazione, il timbro, l'intensità, l'accento, lo stress ed i parametri temporali (Balboni, 2020).

1.2 La competenza comunicativa

Balboni definì la comunicazione come scambio efficace di messaggi (Balboni, 2020), e contestualmente la competenza comunicativa è la capacità di farlo, quindi di utilizzare la lingua in maniera adeguata a perseguire uno scopo. Col seguente schema (figura 2) l'autore mira a spiegare la sua idea di competenza comunicativa, legata alle sue sottocomponenti.

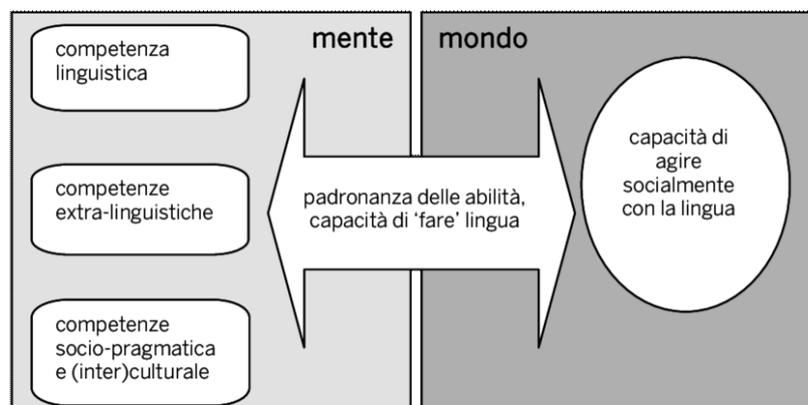


Figura 2 Modello sulla competenza comunicativa (Balboni, 2020)

Innanzitutto, viene presentata una prima ripartizione, tra mente, delineando le competenze che il soggetto dovrebbe avere a livello personale, che siano esse linguistiche, extra-linguistiche o socio-pragmatiche e (inter)culturali, e mondo, quelle competenze che permetterebbero invece al soggetto di esternare quanto posseduto a livello mentale. Questa ripartizione riprende in parte quella chosmskyana, in cui si trova la visione duale tra competence e performance, ossia tra potenzialità linguistica, ed esecuzione linguistica. Chomsky (Balboni, 2020) infatti, definiva la competenza come una conoscenza del proprio linguaggio, ma astratta, quindi governata da regole e principi; mentre la performance linguistica come il mettere in atto tali conoscenze per comprendere o produrre enunciati.

In riferimento alla visione duale tra mente e mondo, e alla padronanza delle abilità che ne permette la congiunzione, si possono esprimere tre tipologie di saperi: saper far con la lingua, sapere far lingua e saper la lingua (Balboni, 2020).

Quest'ultimo, inseribile nella categoria "mente", è conoscenza della lingua e si delinea nelle seguenti competenze:

- Competenza linguistica: capacità di comprendere e produrre dei messaggi, degli enunciati con l'utilizzo della lingua. Il soggetto linguisticamente competente, quindi, utilizzerà in maniera appropriata morfosintassi, lessico, semantica e fonologia, sapendo adattare la propria esecuzione anche secondo le varietà linguistiche. Brevemente, con varietà linguistiche si intendono tutte le forme in cui si realizza la lingua (Berruto, 2011), comprendendo cambiamenti legati al luogo geografico o al tempo storico, alla situazione sociale o stratificazione sociale, al mezzo comunicativo utilizzato;

- Competenza extra-linguistica: capacità di comunicare senza l'impiego della lingua. La competenza extra-linguistica comprende quell'insieme di codici impiegati assieme o al posto della lingua, con lo scopo di modificarne o sottolinearne il significato. Come indicato nel precedente capitolo, diverse sono le sottocomponenti possibili, tra cui cinesica, quindi l'utilizzo del corpo e delle sue parti con scopo comunicativo; prossemica, quindi distanza fisica mantenuta tra i soggetti durante la comunicazione; oggettuale, ossia il significato assunto da oggetti, abbigliamento, regali ecc.;

- Competenza socio-pragmatica: capacità di comunicare perseguendo degli scopi con l'impiego degli enunciati culturalmente e socialmente adeguati. Anche in questa competenza sono presenti delle sottocategorie: la pragmatica, ossia l'utilizzo specifico della lingua per perseguire un fine; la cultura, secondo grammatiche antropologiche e riferimenti culturali; la sociolinguistica, quella branca della linguistica che si interessa ad approfondire la lingua in riferimento alla società e agli strati sociali. Essere competenti secondo questo aspetto non è solo conoscere le variabili linguistiche, né essere semplicemente consapevole del fatto che ogni variabile è associata a scopi e contesti, ma la capacità di conoscere e saper utilizzare correttamente le variabili linguistiche secondo le situazioni più adeguate.

Nella sezione “mondo” si ritrova invece il saper far con la lingua, quindi la capacità di agire socialmente, contestualmente con aspetti linguistici ed extra-linguistici. Rappresenta l’evento comunicativo, in cui gli aspetti precedentemente citati si integrano, andando a formare delle azioni comunicative complete dal punto di vista pragmatico, linguistico e culturale.

Ciò che permette agli aspetti mentali di realizzarsi nel mondo, è il saper far lingua, ossia la padronanza delle abilità. Con abilità si intendono sia le quattro di base, cioè ascolto, lettura, monologo e scrittura, ma anche tutte quelle che permettono al soggetto di concretizzare in prodotto le competenze potenziali.

Altri autori si sono interessati al concetto di competenza comunicativa, come Van Ek che nel 1986 individuò un modello di communicative ability composto di sei competenze: competenza linguistica, sociolinguistica, discorsiva, strategica, socio-culturale, sociale (Byram, 1997, pag. 10).

Hymes nel 1972 definì la competenza comunicativa come “capacità di agire nelle diverse situazioni comunicative, in modo efficace ed appropriato” (Trubnikova, Garofolin p.51). Il soggetto assume il ruolo di attore e si supera la visione statica della lingua: la lingua è dinamica e flessibile, e avere una comunicazione di successo significa saperla adattare a contesti, interlocutori e scopi. Nel suo modello, andò quindi ad evidenziare proprio quelli che sono gli aspetti comunicativi chiave. Qui di seguito l’acronimo da lui coniato, SPEAKING per comprenderli

S, setting and scene: cioè ambiente entro cui avviene la comunicazione dal punto di vista delle coordinate spaziali;

P, participants: soggetti comunicativi interessati e agenti mediante specifici ruoli, in particolare mittente e ricevente (Jacobson, 1963);

E, ends: scopi e obiettivi della comunicazione, quali persuadere, informare, raccontare, descrivere. La comunicazione è tanto intenzionale quanto non intenzionale, visto che spesso capita che gli scopi non siano ben chiari, si mostrino sottointesi o incomprensibili;

A, act sequences: sequenze di atti, forme e contenuti utilizzati. “Cultural schema, mental representation of a context or situation, and cultural script, cultural

rules of speaking and interpretation” (Jackson, 2014, p. 83), ovvero dei copioni che permettono ai soggetti di comunicare secondo scopi, destinatari e situazioni;

K, key: chiave linguistica e culturale utile a comprendere modi e toni di interazione;

I, instrumentalities: registri, stili, forme linguistiche caratterizzanti l’atto comunicativo, specifici secondo i diversi canali comunicativi e, ancora una volta, il contesto fisico e sociale;

N, norms: norme sociali caratterizzanti la specifica situazione comunicativa;

G, genres: ossia il genere comunicativo.

1.3 La competenza comunicativa interculturale

Prima di procedere con la definizione di “competenza comunicativa interculturale”, è bene ricordare cosa si intende per intercultura, per comunicazione interculturale e per competenza interculturale.

Il termine intercultura è stato introdotto e distinto da altri due, multiculturale e transculturale.

Sono multiculturali le odierne società, in cui soggetti di culture diverse convivono nello stesso territorio. Secondo Taylor (Garcea, 1996), sono due gli atteggiamenti che possono presentarsi e caratterizzare le relazioni tra gruppi culturali diversi: tolleranza o rispetto. Il rispetto fu definito come quell’atteggiamento di accettazione morale di una concezione o comportamento; questi ultimi possono o meno essere condivisi, ma sicuramente accettati. È invece tolleranza quando questi non possono nemmeno essere accettati, in quanto considerati immorali. Le società multiculturali dovrebbero, secondo l’autore, caratterizzarsi di rispetto, oltre che riconoscimento delle diverse culture di cui è composta.

L’interculturalità è una condizione delle società multiculturali nella situazione in cui non si verifichi un atteggiamento di indifferenza o tolleranza, bensì accoglienza e reciproco riconoscimento. Il prefisso “inter” sottolinea proprio come questa non sia una situazione statica, ma estremamente dinamica, dove “[si verifica] una rinegoziazione continua di ruoli, di spazi” (Garcea, 1996).

Infine, la transculturalità è un concetto che va oltre all’interculturalità, perché non è solo accoglienza e reciprocità, ma agire secondo un’ottica di condivisione e dialogo, di confronto. Bennet, sottolineò inoltre la differenza di costrutto presente nel momento in cui ci si riferisce alla cultura, piuttosto che all’interculturalità:

“When we describe cultural generalizations about the attributes of one person with whom we are interacting or one culture group about which we are conducting research, we are often using anthropological, linguistic, or psychological frameworks as our culture maps. When we use the intercultural positioning tool, we are looking at the interface between two or more individuals with differing culture maps and attempting to develop a strategy for integrating their values, beliefs, and behaviors to enhance the effectiveness of their interaction” (Deardorff, 2009, p. 126).

Con comunicazione interculturale, si intende “[a] interpersonal communication that involves interaction between people from different culture (and often linguistic) background” (Jackson, 2014, p. 372). Dodd (Garcea, 1996) sottolineò come generalmente le persone siano portate a intraprendere una conversazione solo con soggetti simili a loro, e ad evitare di conseguenza quelle con chi è ritenuto diverso. Questo deriva da un bisogno non solo personale, ma anche sociale e culturale, riconducibile alla volontà di sentirsi parte di un in-group, distinto dall’out-group. Nello specifico, con in-group si può intendere la propria famiglia, gli amici, un gruppo culturale di appartenenza, in generale quindi qualcuno con cui si condividono esperienze e vissuti, ci si sente emotivamente legati e al contempo distanti da altri con cui non si ha nulla in comune, definibile per questo l’out-group (Jackson, 2014). Questa visione può ostacolare la comunicazione interculturale: per contrastare questo comportamento, è l’immediata esplicitazione delle differenze, al fine di iniziare un dialogo che sia confronto, che non tenda a sottovalutarle o addirittura vederle come monito per non iniziarlo nemmeno.

È poi sempre ben considerare che se non esistono persone totalmente uguali, non si verificherà nemmeno l’ipotesi di un incontro tra persone totalmente diverse: sarà da questa piccola porzione di comunanza che potrà svilupparsi la comunicazione, e in particolare, la comunicazione interculturale (Garcea, 1996).

Approcciarsi all’altro “non significa abbandonare i propri valori e far propri quelli del luogo in cui si espatria” (Balboni, 2020, p.25), o far propri quelli dell’altro, ma porsi con un atteggiamento di apertura verso l’altro, dove situazioni di omofilia, in cui si privilegiano somiglianze, chiusure e spesso si generano stereotipi e pregiudizi, lasci il posto all’eterofilia, accogliendo altresì le differenze come possibilità di confronto e

scoperta, esplicitando le diverse prospettive ed esperienze di vita, che diventeranno in questo modo di patrimonio comune (Garcea, 1996).

In una visione interculturale, sono molteplici gli aspetti che influenzano le comunicazioni e che possono quindi contribuire alla chiusura o apertura verso il dialogo.

Nella prospettiva del determinismo di Sapir-Whorf (Jackson, 2014), è il linguaggio ciò che permette al soggetto di tradurre la realtà circostante e i propri pensieri, ed è quindi esso stesso a influenzarne la visione del mondo, cognitivamente e culturalmente. Di conseguenza, secondo questa prospettiva, due soggetti di culture diverse, ma linguisticamente vicine, sarebbero portati a comunicare di più rispetto a soggetti che non condividano questa condizione. Oggi la visione si è spostata da un puro determinismo linguistico, verso il relativismo, riconoscendo quindi l'influenza del linguaggio, ma non come unico elemento a permettere o meno il contatto con l'altro.

Anche studi di etnografia confermano tale visione, ma aggiungono il concetto di nazione come elemento da considerare nelle comunicazioni interculturali, in termini di "culture as nation" (Jackson, 2014, p.2). Vengono per questo percepite similari persone abitanti in una certa nazione ed entro determinati confini. È la nazione che determina anche i valori delle persone, e ne costituisce parte delle loro identità: sviluppando senso di appartenenza ne influenza il loro essere e la loro propensione verso l'altro.

Nella visione di Hall (Jackson, 2014, p.31), invece, "culture is communication and communication is culture", sottolineando così come sia la cultura stessa a determinare la visione del mondo dei soggetti, permeandone comportamenti e comunicazioni.

Lo stesso Smith (Jackson, 2014, p.70), richiamava quest'ultimo concetto, evidenziando come la cultura si sviluppa, oltre che impara e trasmette, mediante gli aspetti verbali e non verbali, e la stessa comunicazione è gestita secondo norme, regole, costumi culturalmente definiti.

Altri autori concordano sull'influenza che la cultura ha sulla comunicazione, e fu Goffman (Garcea, 1996) a riconoscere come ogni interlocutore debba essere sempre posto in relazione al suo contesto sociale e relazionale. Ogni comunicazione è regolata, secondo l'autore, da obblighi e previsioni: con i primi si intendono norme e regole comunicative a cui l'emittente deve sottostare, con le seconde le aspettative nei

confronti del ricevente. Nel momento in cui non ci sia accordo tra obblighi e aspettative, la comunicazione potrebbe incontrare delle difficoltà e condurre a incomprensioni.

Anche Halliday (2014) indagava come aspetto centrale della Systemic Functional Linguistics la relazione tra contesto e linguaggio, evidenziando come il linguaggio non sia solo una caratteristica del contesto, ma espressione dello stesso. Ogni contesto, infatti, si delinea secondo specifiche lingue, attraverso queste viene raccontato e in esse si riconosce; la lingua, di per sé, riflette il contesto di appartenenza, richiamandone usi, costumi ed espressioni, e le stesse categorie di cui si costituisce assumono significato entro il contesto. “Semantics transforms experience and interpersonal relationships into linguistic meaning, and lexicogrammar transforms this meaning into words, as we put it above, adopting the speaker’s perspective” (Halliday, 2014, p.43).

Le riflessioni qui sopra citate, riguardano i molteplici aspetti comunicativi, tra cui quelli non verbali. Come ricorda la Nonverbal Expectancy Violation Theory di Burgoon (Jackson, 2014, p.124), il soggetto sviluppa delle aspettative, in base a contesto e situazione, anche nei confronti del linguaggio non verbale, e se queste non dovessero essere rispettate, le reazioni potrebbero anche risultare negative. È da tener presente che, dato la modalità inconscia attraverso cui spesso agiscono gli aspetti non verbali, tali reazioni potrebbero non avvenire sempre in maniera consapevole.

È ancora il professor Balboni (2020) a sottolineare come anche gli aspetti non verbali siano da considerare quando si intraprendono delle comunicazioni, che siano o meno interculturali, in quanto possono rappresentare dei grandi ostacoli al dialogo: a livello cognitivo vengono prima elaborate le informazioni visive rispetto a quelle verbali e a quelle uditive, quindi avere un problema già a livello non verbale, aspetto per la maggior parte delle volte lasciato alla sfera inconscia, comprometterebbe la conversazione e la limiterebbe. In particolare, sono tre gli aspetti non verbali da considerare:

- La Cinesica: come detto nei precedenti paragrafi, tutto il corpo comunica, ma non sempre questa comunicazione è fatta coscientemente, o può essere dall'altro accettata o riconosciuta. Se in Europa meridionale, per esempio, è normale esprimere le proprie emozioni, o giudizi e pensieri, mediante la mimica facciale, questo non vale per il nord Europa, né per l'Oriente dove "si educano i bambini fin da piccoli ad una certa imperscrutabilità, alla riservatezza rispetto alle proprie emozioni" (Balboni, 2020, p.55). Anche occhi e sorriso comunicano, e se in Occidente guardare negli occhi è segno di franchezza e rispetto, in culture africane o asiatiche non si guarda mai negli occhi qualcuno con una posizione di maggior rilievo rispetto alla propria. Comunicano le braccia e le gambe, gli odori, i profumi, i rumori faticosi, che sono un intercalare nella comunicazione, e comunicano anche i gesti. In riferimento a quest'ultima categoria, i gesti sono da citare proprio perché possono assumere un significato in un contesto, come per la stretta di mano intesa come saluto, averne uno diverso in un altro, o perderlo totalmente in un altro ancora, come in Oriente dove non viene utilizzata la stretta di mano come forma di saluto;

- La Prosemica: la bolla rappresentante la distanza interpersonale. Questa distanza è un fattore del tutto naturale, ma la sua misura, convenzionalmente stabilita a circa 60 cm (un braccio), è culturalmente caratterizzata. Per esempio, in Europa meridionale la distanza corrisponde effettivamente a un braccio, ma in quella settentrionale è di due braccia, e "nel mediterraneo arabo la distanza si riduce e chi parla tocca spesso l'interlocutore sul petto o sul braccio" (Balboni, 2020, p.65). Questo aspetto non riguarda solo la distanza, ma anche altri elementi quali il bacio come forma di saluto, il contatto laterale, come il camminare a braccetto, e concezioni rispetto al luogo di lavoro, dove si potranno privilegiare, per esempio, spazi aperti e comuni, o spazi divisi e più privati;

- L'Oggettemica: anche gli oggetti o gli abiti comunicano. Ne esistono alcuni di particolarmente rilevanti, che assumono il ruolo di status symbol andando proprio a rappresentare una categoria o una certa ricchezza, e averli identifica il soggetto entro quel gruppo.

La competenza interculturale, è invece “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (Deardorff, 2009, p. 7).

Infine, la competenza comunicativa interculturale è “the ability to communicate appropriately and effectively with individuals who have a different cultural background” (Jackson, 2014, p. 372), ed è propria di quel soggetto che saprà aprirsi all’incontro con l’altro, riuscendo a riflettere sui propri costrutti, porsi in ascolto di quelli dell’altro e creare così un terreno comune di incontro.

Inoltre, per parlare di competenza comunicativa interculturale, lo stesso professor Balboni richiama lo schema di “mente e mondo”, aggiungendone un frammento (Balboni, 2020, p.23): nella freccia di congiunzione tra i due “ambienti”, include il concetto di “padronanza delle abilità relazionali”, addetta a costituire le forme mentis dei soggetti sotto il profilo relazionale e sociale. Secondo l’autore sarebbe importante quindi un training per la competenza comunicativa interculturale, che vada a sviluppare abilità di osservazione, ascolto e comprensione emotiva, affinché il soggetto impari ad avere una visione decentrata e sospesa dal punto di vista del giudizio, aperta a negoziare significati e cercare un punto di incontro tra le differenze presenti. La ricerca delle differenze che caratterizzano le specifiche culture non deve tuttavia portare a una loro banalizzazione o stereotipizzazione, bensì alla comprensione di concetti quali complessità, mutabilità e flessibilità. Sono comunque da mantenere la reciprocità dei ruoli di parlante e ascoltatore, facendo sì che il soggetto si ponga sia in ascolto che racconto del proprio vissuto, mostrando di riconoscere la propria storia e quella dell’altro. (Coppola, 2018).

Secondo, infine, il modello individuato da Byram (2001), nel momento in cui si parla di competenza comunicativa interculturale si devono considerare sia aspetti linguistici che “savoir” (figura 3). Tra gli aspetti linguistici vengono quindi citate le competenze linguistiche, socio-linguistiche e discorsive, intendendo con le prime la conoscenza delle regole della comunicazione, sia per la produzione che comprensione di testi scritti e orali; con le seconde la capacità di utilizzare il linguaggio comprensibile

dall'interlocutore, che sia esso nativo o meno di un posto, in maniera implicita o esplicita; con le terze l'abilità di usare, trovare e negoziare strategie di produzione e comprensione linguistica in contesti interculturali (Byram, 2001).

Tra i savoir, l'autore (ivi.) invece ricorda prima di tutto l'importanza di un'attitudine interculturale, di curiosità e apertura all'altro, e di sospensione del giudizio, e delle conoscenze relative a quello specifico gruppo socioculturale. Importanti sono poi:

- Skills of interpreting and relating: ossia la capacità di interpretare eventi e materiali di altre culture e saperle anche confrontare con la propria;
- Skills of discovery and interaction: quindi l'abilità di acquisire nuove conoscenze rispetto alle culture e utilizzarle poi nelle conversazioni quotidiane, reali;
- Critical cultural awareness: saper criticare e valutare propri e altrui costrutti culturali.



Figura 3 Intercultural communicative competence, Byram (1997)

1.4 Intenti pratici

Il primo capitolo di questo elaborato di tesi ha permesso di descrivere a livello teorico la tematica del progetto di tesi svolto, ossia la comunicazione interculturale, approfondita mediante la conoscenza e lo sviluppo di consapevolezza nei confronti dei gesti della lingua italiana. La scelta verso questo argomento è stata dettata dalla volontà di approfondire un aspetto tanto centrale quanto spesso tralasciato in termini di comunicazione. Tale decisione, inoltre, non è stata supportata solo dalle evidenze richiamate da molteplici autori, ma anche dalla rilevanza che ne richiamano normative nazionali e internazionali.

Il Quadro di riferimento europeo delle competenze chiave (2018) ha indicato quelle che sono le otto competenze ritenute chiave per un'educazione di qualità, affinché gli alunni crescano come cittadini attenti e consapevoli, responsabili e resilienti, capaci di reinventare il proprio essere e futuro secondo il mutare degli eventi, e di mantenersi sempre in formazione. Definisce, in particolare, il concetto di competenza come "una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti" (Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio, 2018, p.7), dove la conoscenza è ciò che un soggetto sa, conosce in termini di concetti, idee, costrutti; le abilità includono le capacità del soggetto di mettere in pratica le conoscenze per perseguire degli scopi; e gli atteggiamenti indicano la predisposizione, la propensione a stare nel compito e agire per ottenerne degli scopi, oltre che "reagire a idee, persone o situazioni" (ivi.). Tra le otto individuate, è specificatamente connessa all'aspetto comunicativo la competenza alfabetico-funzionale, proprio perché comprende capacità nelle abilità di base, come ripreso anche nelle Indicazioni nazionali per il curriculum e Nuovi scenari (2018), e abilità di sapersi relazionare con gli altri, in maniera adeguata a scopi e contesti. Richiamano invece la comunicazione interculturale, sia la competenza multilinguistica, in quanto valorizza capacità tanto linguistiche, quanto sociali, pragmatiche e (inter)culturali, sia la competenza in materia di cittadinanza, "per la disponibilità sia a superare i pregiudizi sia a raggiungere compromessi ove necessario e a garantire giustizia ed equità sociali" (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 2018, p.11).

Le Indicazioni nazionali per il curriculum e Nuovi scenari (2018) riprendono il concetto di competenza, richiamandone l'importanza in termini anche di capacità sociali e personali, di responsabilità e autonomia, e già le Indicazioni Nazionali del 2012 valorizzavano la competenza comunicativa interculturale, e in qualche modo la gestualità, sottolineando come

“Il compito specifico del primo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo [...]. All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica” (Indicazioni nazionali, 2012, p.32).

Anche il Common European Framework of Reference for Languages of the Council of Europe (2001), come si può vedere nella seguente immagine (tabella 1), richiama gli aspetti non verbali tra quelli costituenti la capacità di interazione per il raggiungimento del livello C2 di certificazione linguistica.

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C2	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.	Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking, referencing, allusion making etc.	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.

Tabella 1 Common European Framework of Reference for Languages of the Council of Europe (2001)

Come insegnanti e educatori, è necessario considerare questi studi e queste prospettive, comprendendone, come sottolineò Bennett, il ruolo che hanno nella formazione di giovani studenti e futuri cittadini (Deardorff, 2009). Tra gli aspetti da lui richiamati in termini di “maps” (Deardorff, 2009, p.126), quindi mappe mentali che conducono i soggetti all'interpretazione della realtà, vengono richiamati proprio gli aspetti non verbali. Anche Poyatos evidenziò come gli insegnanti debbano tener

conto di aspetti linguistici, paralinguistici e cinesici, affinché il soggetto ne sia reso consapevole e capace di interpretarli nei comportamenti propri e altrui (Byram, 1997).

Comprendere questi aspetti nella propria cultura, e quindi cercare di comprenderli nell'altra, permetterà "to build a third culture bridge between our intercultural positions" (Deardorff, 2009).

Secondo capitolo: La glottodidattica

Da “glotto, che significa lingua, linguaggio” (Treccani, vocabolario online), la glottodidattica è una scienza che si occupa dello studio delle lingue, e delle lingue nelle pratiche di insegnamento e apprendimento. In questo secondo capitolo, verranno indagate le prospettive teoriche e di ricerca della glottodidattica stessa, con l'intento di illustrare il quadro teorico-pratico di ricerca entro cui il progetto di tesi si è sviluppato.

2.1 L'evoluzione storica: dalla tradizione alla glottodidattica

L'attuale insegnamento delle lingue, e quindi la prospettiva glottodidattica, rappresentano il risultato, seppur mai definitivo, di un lungo percorso di ricerca. Nella sua esposizione, il professor Balboni (2020) riflette su quelli che sono stati i diversi approcci che si sono alternati nel corso del secolo scorso, ponendo in rilievo ciò che ancora oggi è, in alcune circostanze, presente. Va premesso che in questo excursus, il termine glottodidattica non si riferisce solo all'insegnamento delle lingue straniere, perché, come affermò Porcelli (2013) “chi assume glottodidattica come sinonimo di didattica delle lingue straniere moderne commette un'ipersemplificazione, perché nell'ambito di un'educazione linguistica integrata occorre distinguere un ampio ventaglio di lingue” (Porcelli, 2013, p.9).

Tornando quindi all'intento di specificare il percorso evolutivo della glottodidattica, fin dal mondo classico, l'insegnamento della lingua aveva un carattere ed uno scopo comunicativo, finalizzato a consentire l'incontro e il dialogo tra persone di diversi Paesi, e le lingue su cui tale insegnamento si fondava erano principalmente il greco e il latino. Con la nascita nel Seicento di centri dedicati allo studio delle lingue, la modalità di insegnamento mutò, facendosi più attenta alla forma. È quindi da quel momento che si è sviluppato l'approccio formalistico (Balboni, 2020).

“L'approccio formalistico focalizza l'attenzione sulla grammatica (intesa come morfologia e sintassi), con la fonologia concepita come «regole della pronuncia» ed il lessico appreso con liste” (Balboni, 2020, p. 19). Viene così a introdursi nel panorama didattico l'idea che la lingua si possa apprendere solo attraverso le sue

regole di pronuncia e grammatica, fisse a tal punto da descrivere fedelmente una lingua, corrette perché emergenti dalle opere dei grandi scrittori. Proprio sulle grandi opere nazionali si basavano le nuove grammatiche, utili per l'insegnamento della lingua anche a stranieri. Con questo nuovo approccio si introdusse di conseguenza una nuova visione dei ruoli di studente e docente, e delle relative metodologie di insegnamento: lo studente fu considerato come una tabula rasa, su cui il docente avrebbe inciso i suoi saperi in quanto detentore della verità; per quanto riguarda l'aspetto metodologico, veniva privilegiata la scrittura, come traduzione e lettura dei classici, era legata alla corretta pronuncia la dimensione orale e invece era totalmente esclusa la dimensione contestuale, ossia come l'utilizzo della lingua sia legato ai contesti socio-culturali di riferimento.

Questo approccio, seppur emerso più di quattro secoli fa, è per certi versi ancora attuale nell'insegnamento delle lingue: lo si ritrova per esempio nei percorsi basati su traduzioni e dettati, ed è altresì importante per l'insegnamento di lingue quali l'italiano, in cui la morfologia è particolarmente complessa (Balboni, 2013).

Nonostante alcuni retaggi dell'approccio formalistico si possano ancora incontrare nelle scuole italiane, nell'Ottocento fu messo in discussione. Questo cambiamento si verificò negli Stati Uniti, dove l'insegnamento delle lingue doveva rispondere ad un nuovo gruppo di studenti, non più appartenenti solo alle famiglie più abbienti, ma provenienti dalla società ormai sempre più multiculturale. "Le lingue sono vive e parlate, [...] il loro insegnamento va personalizzato sulla base dell'età e delle caratteristiche individuali, e [...] il percorso deve essere quello induttivo" (Balboni, 2020, p. 22). Queste riflessioni si sviluppano anche in Germania dove nacque, alla fine del secolo, il metodo diretto, a cui seguirono le Berlitz Schools, dove era centrale il ruolo di un insegnante madrelingua, di metodologie valorizzanti la dimensione orale e la comprensione degli eloqui. Questo come altri metodi definiti con approccio naturale valorizzano la componente comunicativa della lingua, nascenti proprio da contesti sempre più multilinguistici, ma continuavano ad essere relegati ad una dimensione di élite, e mai diffusi nella scuola. Nelle sue versioni più recenti, gli approcci naturali si avvicinano alle ipotesi

che Krashen formulò in termini di acquisizione linguistica di una lingua seconda, definita come Second Language Acquisition Theory (Porcelli, 2013): questa teoria è affine ai metodi naturali in quanto “postulano che l'acquisizione (contrapposta all'apprendimento) di una lingua si verifica solo quando si ha la comprensione di messaggi autentici e significativi in una situazione in cui chi acquisisce non si pone 'sulla difensiva' ma al contrario desidera accostarsi a tali messaggi” (Porcelli, 2013, p.92).

Riprendendo l'esplorazione del percorso di sviluppo della glottodidattica, con l'avvento delle politiche totalitariste ed isolazioniste del Novecento, anche i contatti tra i diversi Paesi si ridussero sempre più. Di conseguenza, il metodo naturale fu superato, lasciando il posto invece ad un approccio legato alla lettura: il Reading Method. In questa visione, l'aspetto orale tornò ad essere marginale, alla stregua della prospettiva formalista, e divennero invece principale la lettura ad alta voce e la pronuncia. Altra condizione che si modificò riguardava il ruolo dell'insegnante, che divenne così facilitatore e guida nel processo di insegnamento, ma privo di ruolo formativo, dato che “si limita a seguire il percorso del manuale di letture [...], fungendo durante le lezioni da dizionario e repertorio grammaticale vivente e venendo incontro alle domande di studenti estremamente autonomi e responsabili del loro apprendimento” (Balboni, 2020, p.25).

Se il latino e l'italiano prima, e il francese poi, avevano dominato in termini di lingue straniere, in seguito alle due Guerre Mondiali fu l'inglese ad emergere e predominare, soprattutto grazie allo sviluppo in termini economico-militari e dei mezzi di comunicazione. Questo anche perché, già durante la Seconda Guerra Mondiale gli americani, si erano accorti di non avere risorse linguistiche utili a comunicare con gli alleati, e proprio da questa considerazione erano emersi altri approcci di insegnamento: la linguistica tassonomica, derivata e associata a studi comportamentisti di Skinner, basava l'insegnamento linguistico sull' “analisi delle componenti minime della lingua” (Balboni, 2020, p. 27); la glottodidattica scientifica di Lado, definita contrastiva in quanto poneva a contrasto la lingua materna con quella da acquisire, con lo scopo di “predire le zone di difficoltà per uno studente,

per mettere preventivamente in atto strategie e tecniche adeguate” (Balboni, 2020, p.28). Emerge così anche l’approccio strutturalistico, basato sull’impiego di pattern drill, ossia esercizi utili a memorizzare velocemente aspetti della lingua senza l’impiego di processi riflessivi. Questo modo di operare venne ripreso dagli studi sulla memoria, e valorizzavano l’importanza di automatizzazione di alcuni processi al fine di apprendere una lingua. Nello specifico, i pattern drill, ad oggi ancora presenti nelle attività di insegnamento, si dividono in tre tipologie (Balboni, 2019):

1. Sintagmatici, in cui viene richiesto di modificare la struttura del sintagma;
2. Paradigmatici, che legano nella memoria le informazioni;
3. Combinati, utili per introdurre sequenze sempre più complesse.

Superato il comportamentismo di Skinner a favore dell’apporto chomskyano, e con l’avvio della sociolinguistica, anche l’insegnamento delle lingue mutò, lasciando il posto all’idea che gli aspetti linguistici assumano significato in virtù della “situazione sociale, perché è quello il contesto minimo della comunicazione” (Balboni, 2020, p.28). Sia in contesto americano, con il concetto di competenza comunicativa introdotta da Hymes nel 1972, che europeo, vedi il Modern Language Project del Consiglio d’Europa del 1967, si sviluppò un approccio di insegnamento cosiddetto comunicativo. Scaturì inizialmente il metodo nozionale-funzionale, basato sull’idea che nella lingua si possano distinguere le “communicative function” e le “notion” (Balboni, 2020, pp.32-33), intendendo con le prime, funzioni comunicative stabili e comuni in tutte le lingue, associate a situazioni sociolinguistiche, come il salutare; mentre con le seconde, categorie che definiscono qualità e quantità. Importante diventò anche il concetto di competenza comunicativa, la quale associava, e tutt’ora associa, la competenza linguistica a quella extralinguistica e socioculturale.

Come esplicito nel primo capitolo di questo elaborato, la competenza comunicativa si compone di diversi aspetti, correlati nel saper la lingua, mediante le sue componenti linguistiche, extralinguistiche e contestuali; il saper far lingua, attraverso le diverse abilità; il saper fare con la lingua, quindi saper agire linguisticamente, impiegando concretamente le abilità e le conoscenze acquisite in

situazioni comunicative reali (Balboni, Caon, 2020). Tra i principali nomi legati a questo metodo nozionale-funzionale si ricordano Halliday, il quale delineò tre macrofunzioni del linguaggio e poi, unitosi a Jacobson, ne suggerirono sei: a titolo esemplificativo, richiamando l'approfondimento fatto nel primo capitolo, ogni espressione linguistica si sviluppa secondo atti linguistici, come il salutare, a cui corrisponde una funzione - per il salutare è specificatamente detta interpersonale - e un genere, come "interazione viso a viso e per telefono, per corrispondenza ecc." (Santipolo, 2002, p.20).

Successivamente verrà definito anche un approccio proto-comunicativo, entro il metodo situazionale, dove "le situazioni vengono definite sulla base delle coordinate spazio-temporali, sul ruolo dei partecipanti e dei loro scopi" (Balboni, 2020, p.37). L'insegnamento si organizzò perciò secondo unità didattiche che evolvevano attorno alla sequenza delle "3P's: Presentation, Practice, Production" (Balboni, 2020, p.38): la presentazione avviene tramite testi o conversazioni autentiche; la pratica considera sia lo studio della grammatica che di atti comunicativi; infine, la produzione si realizza in termini di drammatizzazioni, role play, attività di peer tutoring o problem solving.

Ad un aumento di centralità degli aspetti psicologici entro i processi di insegnamento, corrispose anche l'avvio della cosiddetta glottodidattica umanistica. Tramite questo approccio si sottolineò l'importanza della sfera umana dei soggetti, considerandone non solo la sfera cognitiva e razionale, ma anche la componente emotiva e personale (Balboni, 2020): fu proprio alla fine del Novecento che Gardner iniziò a parlare della teoria delle intelligenze multiple. Ad oggi esistono diversi metodi glottodidattici di ispirazione psicologica, come:

- Il Total Physical Response: questo metodo, introdotto negli anni Settanta da Asher, prevede che l'insegnante dia una serie di comandi sempre più complessi affinché lo studente li possa eseguire e così "usare spontaneamente la lingua" (Balboni, 2020, p.51). Questo metodo prevede un coinvolgimento totale del corpo, dove ad ogni comando verbale corrisponde un'attività corporea utile all'interiorizzazione della lingua e

alla sua acquisizione. Viene inoltre dedicato del tempo alla riproduzione di gesto-parola, prima che venga chiesto allo studente di produrlo in autonomia, al fine di ridurre gli stati di ansia (Vezzani, 2019).

“Gli studi condotti da Asher sullo sviluppo del linguaggio nei bambini lo hanno indotto a tener conto dell'importanza di esperienze psicofisiche totali e non generatrici di ansia, in quanto il punto focale dell'apprendimento è inglobato in un contesto più ampio. [...] Un suo limite è costituito dall'uso prolungato ed insistito dell'imperativo, che può condurre ad una certa monotonia e ripetitività delle procedure, con una conseguente caduta dell'attenzione” (Porcelli, 2013, p.88);

- La Community Language Learning: introdotto da Curran nello stesso periodo del precedente metodo, richiede l'impiego delle pratiche delle sedute psicoterapeutiche nella didattica. L'insegnante funge da “counselor che resta fuori dal lavoro di apprendimento, consiglia, aiuta e cerca di individuare il ritmo e lo stile di apprendimento di ogni allievo” (Balboni, 2020, p.51). Da questo metodo ne deriva il Community Counseling, in cui si vede un insegnante “referente esterno al gruppo, [in quanto] la responsabilità della conduzione dell'apprendimento viene infatti lasciata agli studenti stessi, piccola comunità di persone motivate dagli stessi obiettivi” (Porcelli, 2013, p.89);
- Il Silent Way: proposto da Gattegno secondo un'ispirazione matematica, l'insegnante è colui che presenta un modello, mentre gli studenti coloro che lo impiegano nelle diverse situazioni a loro proposte. I regoli di Cuisenaire sono il principale sussidio utilizzato, in cui ad ogni movimento del gioco corrisponde una descrizione dell'azione stessa:

“Le prestazioni corrette sono sottolineate da un cenno o semplicemente dal passaggio all'attività successiva. Nel momento in cui l'insegnante tace c'è sempre qualche allievo che interviene, riempiendo il silenzio con qualche enunciato che per definizione è suscitato dal bisogno di partecipare all'evento. Anche in questo metodo si assegna un ruolo cruciale al gruppo-classe.” (Porcelli, 2013, p.93);

- La Suggestopedia: quest'ultimo metodo venne presentato da Lozanov, ed assume in sé tutti gli aspetti delle sedute cliniche. Si inizia e conclude ogni incontro con un training autogeno, ed è previsto che prima di coricarsi e al risveglio vengano ripresi gli insegnamenti al fine di interiorizzarli meglio (Balboni, 2020).

Ad oggi, questo processo evolutivo della glottodidattica, è stato caratterizzato da ulteriori sviluppi, sia in campo metodologico che politico.

Per quanto riguarda l'aspetto politico, va citato il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, in termini di apprendimento, insegnamento e valutazione (Balboni, 2020). Già in precedenza l'Europa aveva dimostrato interesse nei confronti dell'insegnamento delle lingue, introducendo nel 1996 il Portfolio europeo delle lingue. Il Portfolio conteneva il passaporto linguistico, che indicava il livello di competenza linguistica e comunicativa raggiunto dal soggetto; la biografia di apprendimento, relativa al percorso di apprendimento svolto dal soggetto secondo obiettivi e proposte; il dossier, nel quale venivano raccolti i materiali di studio utilizzati e le attività svolte al fine di apprendere la lingua straniera. Questi tre documenti permettono al soggetto di essere consapevole di quanto appreso, oltre che certificare in maniera univoca e ufficiale quale tra i sei livelli è di competenza del soggetto stesso: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Ad oggi, in contesto europeo, si sta cercando non solo di dare delle indicazioni in termini di certificazione, ma di sviluppare anche una visione sensibile nei confronti delle lingue straniere, con lo scopo di riconoscere tutte le lingue comunitarie come parimenti importanti, e attribuirvi valore per la loro unicità storica, linguistica e culturale. Viene così sottolineato che tutte le lingue comunitarie meritino di venire apprese e trovare spazio nei percorsi educativi (Balboni, 2020).

Per quanto riguarda le evoluzioni metodologiche, in campo di ricerca e pratica didattica sono diverse le iniziative che si stanno prospettando. Tra le molteplici, qui si riporteranno la prospettiva dell'intercomprensione linguistica, l'approccio della glottodidattica d'Arlecchino, e l'approccio socio-glottodidattico (Santipolo, Torresan, 2013).

Con intercomprensione linguistica si intendono delle esperienze di incontro in cui soggetti parlanti lingue diverse, ma tra loro vicine, come possono essere quelle romanze, questi possano stare in dialogo tra loro comprendendosi reciprocamente. Tali esperienze sono ancora poco sviluppate, specie nelle realtà scolastiche, ma risultate molto motivanti in termini di apprendimento e avvicinamento sensibile nei confronti dell'altro (<https://www.youtube.com/watch?v=K1cdjkljsUk&t=6s>).

La glottodidattica d'Arlecchino, come si può intuitivamente cogliere dal nome, prevede l'impiego di tecniche e conoscenze glottodidattiche che derivano da approcci teorico-pratici differenti. Questa visione è spesso presente nei manuali scolastici, che così facendo permettono di incontrare le diverse propensioni degli insegnanti, dai più rivoluzionari, ai più tradizionalisti (Balboni, 2020).

È l'approccio socio-glottodidattico che pone fine a questa carrellata storico-metodologica. La finalità di questo approccio è quello di "sviluppare nei discenti una sensibilità sociolinguistica che consenta loro di diventare sempre più indipendenti nella comprensione e nella gestione dell'uso sociale (e socializzante) della lingua" (Santipolo, Torresan, 2013, p.162). Per poter agire in questo senso, gli insegnanti dovrebbero innanzitutto dar valore alla conoscenza della lingua madre degli apprendenti, sia in termini linguistici che sociali, per poi passare anche alle lingue straniere o seconde, e così sviluppare maggiore consapevolezza sul piano sociolinguistico. Questa conoscenza di base potrà aiutare i soggetti a utilizzare in maniera più consapevole la lingua, non solo secondo un'appropriatezza grammaticale e lessicale, ma anche culturale, contestuale, secondo i referenti e gli obiettivi comunicativi.

I seguenti paragrafi permetteranno qui di approfondire tematiche fino ad ora solo citate.

2.1.1 Le lingue

Nel 2013 Porcelli volle ribadire come l'insegnamento delle lingue, la glottodidattica, non si riferisca solo alle lingue straniere, ma ne abbracci una vasta gamma, tra cui la lingua madre e quella straniera, la lingua seconda e la lingua prima o standard, e ancora le lingue classiche, etniche, franche e internazionali.

Con lingua madre (LM) si intende la lingua utilizzata nei contesti domestici e appresa mediante modalità informali, mentre si definisce prima (L1), la lingua appresa nei contesti quotidiani entro i tre anni. In alcuni casi la lingua prima corrisponde a quella materna, come nella situazione in cui la lingua di casa è anche quella standard del Paese in cui si vive, ma può essere diversa se in casa si parla, per esempio, il dialetto, e nel Paese l'italiano.

La lingua seconda (L2) è invece la lingua che un soggetto immigrato troverà nel Paese di arrivo come lingua prima, sia in contesti scolastici che quotidiani, e che per questo potrà apprendere mediante educazione formale e informale; la lingua etnica (LE) è quella che i soggetti immigrati mantengono dal Paese di origine, attribuendovi grande valore emotivo e senso di appartenenza; la lingua franca è quella che permette la comunicazione tra persone con origini diverse, ad oggi per lo più l'inglese, mentre è internazionale la lingua parlata in più nazioni.

Infine, lingua straniera (LS) è quella appresa entro i contesti scolastici e che non viene utilizzata nella quotidianità, così come le lingue classiche, quali greco e latino, che hanno ancora ruolo entro i contesti scolastici (Porcelli, 2013; Balboni, 2019).

2.1.2 Second Language Acquisition Theory di Krashen

La Second Language Acquisition Theory, o SLAT, introdotta da Krashen (Balboni, 2020), è una teoria glottodidattica relativa ai processi di acquisizione della lingua seconda, ossia, come detto in precedenza, della lingua che viene utilizzata in contesti scolastici e quotidiani entro un Paese, ma che non rappresenta per il soggetto la lingua madre o prima.

Partendo dall'ipotesi di Chomsky del LAD, Language Acquisition Device, quindi dall'idea che esistano dei dispositivi presenti in tutti i soggetti utili a permettere loro lo sviluppo e l'acquisizione di linguaggio, Krashen formulò cinque ipotesi alla base dell'acquisizione della L2.

Innanzitutto, precisò come sia da distinguere l'acquisizione dall'apprendimento: i processi di acquisizione conducono alla competenza e sono per lo più inconsci, rimangono presenti e costanti nella memoria a lungo termine, per questo impiegabili nell'intera vita di un soggetto; anche l'apprendimento conduce verso la competenza, ma attraverso processi consci, quindi con la memorizzazione esplicita di conoscenze. Sottolineò così che lo scopo dell'insegnamento debba proprio essere l'acquisizione (Balboni, 2019) perché corrispondente ad una competenza più stabile.

Le altre ipotesi si riferiscono al concetto di monitor, ossia al fatto che le conoscenze apprese non riescano a stabilizzarsi come quelle acquisite, e per questo rappresenteranno per il soggetto solo un monitor, un controllo istantaneo degli aspetti grammaticali. Il concetto di input, il quale ricorda che per favorire i processi di acquisizione, l'apprendente si debba concentrare sull'input e non sulla forma, di conseguenza sono da rigettare approcci filo formalistici e strutturalistici. "Se a una persona si fornisce un input reso comprensibile [da coloro che Bruner definì il Language Acquisition Support System], allora il Language Acquisition Device si mette autonomamente in moto e procede all'acquisizione" (Balboni, 2020, p.47).

Altra ipotesi riguarda il meccanismo del filtro affettivo, il quale si attiva ogniqualvolta il soggetto viva stati d'ansia e senta che la propria immagine stia venendo lesa. L'attivazione di tale meccanismo comporta la cessazione di acquisizione, e quindi l'apprendimento di conoscenze destinate alla memoria a breve o medio termine.

L'ultima ipotesi, infine, si riferisce all'ordine naturale, quindi all'importanza che l'insegnamento sia corrispondente alle tappe di sviluppo dei soggetti apprendenti, al fine di favorire un'acquisizione il più immediata e naturale possibile, in cui ogni nuova conoscenza acquisita sia conseguente alla precedente e quindi

successiva secondo l'ordine naturale di acquisizione (Balboni, 2019). Si tratta di agire entro quella che Vygotskij chiamò zona di sviluppo prossimale, per la quale Krashen individuò anche una formula: «i+1», dove con «i» [indicò] la parte del compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di eseguire, [...] e «+1» l'area di sviluppo prossimale" (Balboni, 2020, p.48).

2.1.3 Unità didattica e unità di acquisizione

"L'unità di acquisizione è un'unità di lavoro costituita secondo la psicodidattica della Gestalt" (Balboni, 2019, p.72), e fu definita analitica da Wilkins, in quanto "procede dalla lingua in atto nella sua globalità per poi analizzarne le componenti testuali-pragmatiche, lessicali-semantiche, morfosintattiche e fonologiche" (Porcelli, 2013, p.70). L'unità di acquisizione è detta in linea con le teorie della Gestalt perché, secondo questa filosofia, di fronte a un'entità complessa, se ne percepirà prima la sua totalità e solo in seguito le parti di cui è composta.

Nello specifico, l'unità di acquisizione vede il suo sviluppo secondo tre fase: (Balboni, 2019):

1. Globalità: la prima fase prevede un'analisi globale dell'input. Questo processo è reso possibile da molteplici strategie, impiegabili in altrettante attività, quali la ricerca di ridondanze, metafore o analogie entro il testo, o la formulazione di ipotesi socio-pragmatiche e linguistiche;
2. Analisi: la seconda fase implica una conoscenza e un maggior approfondimento dell'input nelle sue parti. Si andranno quindi ad analizzare gli aspetti linguistici e non linguistici presenti, piuttosto che i temi culturali e gli atti comunicativi oggetto di acquisizione. È in questa fase che le ipotesi precedentemente formulate potranno trovare risposta ed essere verificate;
3. Sintesi: infine si cercherà di fare una sintesi di quanto scoperto, riflettendo sugli aspetti chiave e cercando di formulare delle ipotesi rispetto a regole linguistiche.

L'unità di acquisizione permetterà quindi i processi di acquisizione, in quanto segue quelli di percezione umana e procede secondo l'ordine naturale di acquisizione.

Con unità didattica, invece, si intende “una tranne linguistico-comunicativa più complessa” (Balboni, 2019, p.74), in cui molteplici unità di acquisizione si mettono in relazione e ne costituiscono una fase di svolgimento. Questo modello di organizzazione didattica è molto più dinamico ed interattivo rispetto alla lezione frontale, e questo contribuisce ad una riduzione dell'attivazione del filtro affettivo, una maggiore partecipazione degli studenti entro situazioni di apprendimento più simili alle reali comunicazioni e quindi più soggette ad acquisizione (Santipolo, 2002).

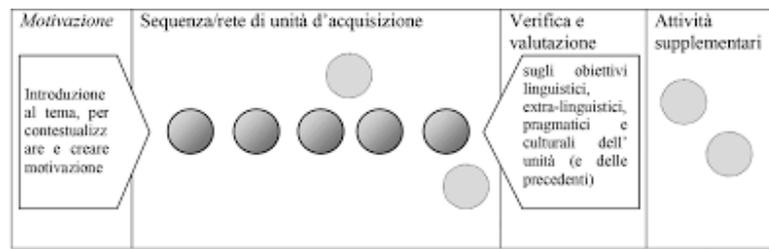


Figura 4 Unità didattica (Balboni, 2019, p.74)

Come illustrato nel precedente schema (figura 4), l'unità didattica è organizzata in quattro macro-fasi: inizialmente è prevista l'attività di lancio del tema, con richiamo alle preconcoscenze degli studenti e di motivazione, proprio perché dalle neuroscienze arrivano testimonianze di quanto sia fondamentale la motivazione al fine dell'acquisizione. Segue poi un reticolo di unità di acquisizione, ognuna organizzata secondo le fasi di globalità-analisi-sintesi, e il momento di verifica e valutazione al fine di verificare il raggiungimento degli obiettivi e la valutazione del percorso svolto. Infine, potranno essere proposte delle attività supplementari per sopperire eventuali lacune, approfondire alcuni aspetti e contribuire al sostegno della motivazione (Balboni, 2019).

2.1.4 Metodi induttivi e deduttivi

“Forse il principale problema psicopedagogico connesso all’assimilazione strutturale è decidere quale strategia di insegnamento sia più appropriata, se quella induttiva o quella deduttiva” (Titone, Danesi, 1990, p.108): così questi autori iniziano a riflettere sull’appropriatezza dell’uno o dell’altro metodo.

Secondo le indicazioni di questi autori, il metodo è induttivo se di ispirazione comportamentista, e procede dal particolare al generale per porsi in continuità con i normali processi utilizzati dai soggetti per “acquisire la loro lingua nativa” (ivi.); invece, è deduttivo un metodo filo cognitivista, che va dal generale al particolare, in cui quindi dalla memorizzazione della regola si procede alla sua applicazione. Riprendendo gli approcci citati precedentemente citati, quello naturale è affine al metodo induttivo, mentre l’approccio formalistico è corrispondente al metodo deduttivo.

Nella storia della glottodidattica metodi e relativi approcci si sono sempre alternati, l’uno in maniera conseguente all’altro, e tale fenomeno è stato proprio definito “Sindrome del pendolo” (Porcelli, 2013, p.40). Ad oggi, in termini di insegnamento, e insegnamento delle lingue, appare altresì fondamentale la complementarità tra i due metodi e quindi il superamento della suddetta sindrome: la tendenza ad impiegare un approccio, o un metodo, a discapito dell’altro, è da superare, in favore di una visione integrata. Il metodo induttivo è più corrispondente ai normali processi di acquisizione della lingua prima, e per questo utilizzabile in situazioni in cui il soggetto debba “imparare le strutture isomorfe” (Titone, Danesi, 1990, p.107); mentre il metodo deduttivo dà la possibilità di conoscere immediatamente la regola e organizzare mediante questa la realtà. Quest’ultimo metodo può quindi essere funzionale in tutte quelle situazioni in cui ci siano “lingue in contrasto tra loro” (ivi.), al fine di sfavorire l’insorgere di un trasferimento negativo. Con trasfer si indica la trasposizione di conoscenze tra lingue, in particolare dalla L1 alle LS o L2:

“In base a questa teoria il transfer può operare: in modo positivo, quando la lingua di partenza e quella di arrivo sono tipologicamente vicine e gli apprendenti trasferiscono efficacemente le conoscenze della propria lingua madre, oppure in modo negativo quando le due lingue sono tipologicamente distanti e trasferendo le proprietà della lingua d’origine si rallenta l’apprendimento dal momento che queste proprietà non funzionano correttamente nella lingua target” (Assenzio, 2015, p.3).

2.2 La glottodidattica: scienza tra teoria e pratica

La glottodidattica può essere definita secondo tre macro ambiti: è una scienza molle, teorico-pratica e interdisciplinare.

Nel tempo l'insegnamento della lingua si è dovuto interfacciare con il cambiamento delle società, e le reciproche influenze hanno evidenziato quanto processi di trasmissione unidirezionali, incentrati su approcci grammaticali e pratiche mnemoniche non fossero in linea con le esigenze di società sempre più complesse, come quelle attuali. Da qui, l'importanza di un insegnamento attento alla lingua utile alla comunicazione, alle culture entro cui lo scambio comunicativo avviene, ai processi di apprendimento di una lingua non nativa (Balboni, 2020). Per poter far tutto questo, la glottodidattica si affida a studi provenienti da altre scienze, quali del linguaggio e della comunicazione, antropologiche e sociologiche, e ancora della formazione, scienze neurologiche e psicologiche. Proprio per questo, può essere intesa come una scienza estremamente interdisciplinare, composta e dinamica.

Alcuni studiosi la definiscono per questo molle, "soft" (Balboni, 2020) proprio perché data da scienze che hanno a che fare con le persone, e nessuna scienza che abbia come soggetto o oggetto la componente umana potrà dirsi certa e inconfutabile.

La glottodidattica, inoltre, è una scienza teorico-pratica, in quanto cerca sempre di coniugare le teorie da cui trae ispirazione, alla pratica di insegnamento, e quindi ai soggetti che ne vengono implicati, ai contesti e agli scopi.

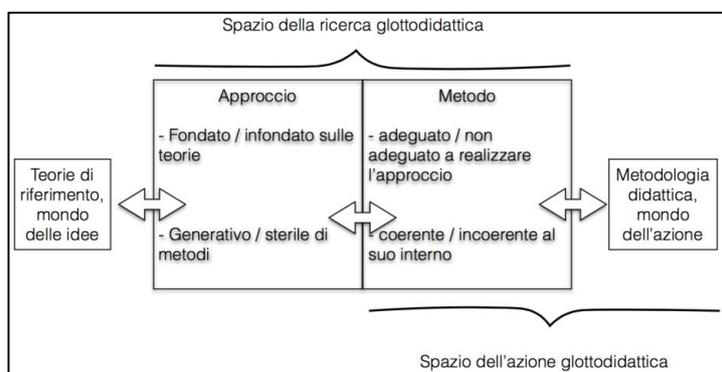


Figura 5 Modello di organizzazione della conoscenza nell'Educazione Linguistica (Balboni, 2020, p.9)

Nella precedente figura (figura 5) viene illustrato un modello realizzato dal professor Balboni (Balboni, 2020, p.9) per delineare il carattere teorico-pratico e dinamico della glottodidattica: da un alto viene posto il riquadro delle teorie di riferimento e dall'altro le metodologie di azione utilizzate nell'insegnamento; ma queste due sfere sono collegate da frecce bidirezionali, significanti il costante scambio e la reciproca influenza. Importanti sono anche i termini utilizzati:

- Con *approccio* si intende la strada, "la filosofia di fondo" (ivi.) sottostante ai diversi concetti che si intrecciano nell'insegnamento delle lingue, dall'idea stessa di lingua, a quella di insegnante e apprendente, insegnamento e apprendimento;
- Il *metodo* è invece la messa in pratica dell'approccio che sta alla base, mediante progettazioni, definizione di curricoli, scopi.

Lo spazio di ricerca coinvolgerà quindi la relazione tra approccio e metodo, mentre lo spazio di azione coniugherà il metodo alle metodologie, alle tecniche applicabili, alla pratica scolastica.

Con l'intento di indicare alcune tra le scienze centrali negli studi glottodidattici, seguiranno dei paragrafi descrittivi delle stesse, con riferimento agli spunti pratici che ne derivano e che hanno condotto anche alla realizzazione del progetto di tesi (vedi terzo capitolo).

2.2.1 Scienze del linguaggio e della comunicazione

Gli aspetti linguistici e comunicativi sono molteplici, e nel momento in cui si procede nelle pratiche di insegnamento e apprendimento di una lingua, è fondamentale che tutti questi vengano considerati.

Ad oggi i fenomeni di globalizzazione e diffusione dei mezzi dell'informazione e della comunicazione mettono in contatto persone provenienti da diverse parti del mondo, e questo non può non comportare un insegnamento delle lingue che tenga conto degli scambi comunicativi che avvengono, non solo sempre più multiculturali, ma anche più quotidiani (Jackson, 2014). Anche i fenomeni di immigrazione portano entro le scuole bambini provenienti da diversi Paesi (Bochicchio, Traverso, 2020), e questo implica l'esigenza di una maggiore conoscenza della lingua, ma anche

sensibilità interculturale, prevedendo approfondimenti rispetto a tutte le componenti comunicative, linguistiche, extralinguistiche e socio-pragmatiche.

Sono proprio questi tre i versanti principali legati agli atti comunicativi, e verso cui le scienze del linguaggio e della comunicazione stanno indirizzando i loro studi (Balboni, 2019).

Riprendendo le riflessioni fatte nel primo capitolo, con aspetti linguistici si intende la componente verbale della comunicazione, esprimibile attraverso le quattro abilità di base - lettura, scrittura, ascolto, parlato - e composta di molteplici sottocategorie, quali lessico, morfosintassi, fonologia e grammatica testuale (Balboni, 2020).

Gli aspetti extralinguistici riguardano invece i linguaggi non verbali, ciò che quindi permette al soggetto di comunicare senza l'utilizzo di parole. Anche questa categoria si esprime in diverse modalità: c'è l'aspetto prossemico, ossia la distanza interpersonale mantenuta dai soggetti entro la conversazione; la componente cinesica, corrispondente ai gesti corporei messi in atto con significato, a scopo comunicativo; l'oggettemica e la vestemica, riferite invece ai valori socioculturali che vengono attribuiti a oggetti, arredamenti, regali, abbigliamento e che proprio per questi possono assumere un carattere comunicativo. Anche la cronemica, riferita all'interpretazione che si ha del tempo è inscrivibile tra i linguaggi non verbali: nelle culture occidentali, per esempio, il tempo è visto in maniera lineare, quindi anche le giornate vengono scandite in maniera precisa e puntuale da impegni e appuntamenti, tutti da rispettare; avendo invece una visione del tempo più circolare, le popolazioni sudamericane tenderanno a percepirlo in maniera più distesa, e anche orari e scadenze non saranno così rigorosi (Balboni, Caon, 2020).

Infine, tra gli aspetti socio-pragmatici, si ritrova appunto la pragmalinguistica, intesa come scienza che studia la pragmatica, ossia l'utilizzo della lingua per perseguire degli scopi, e la sociolinguistica, scienza interessata al legame tra lingua e società. Se si analizza per esempio, la lingua in questo senso, si potrà notare come essa vari in base a molteplici aspetti, e che la sua modificazione sia caratteristica

peculiare della lingua: “nessuna lingua è mai completamente stabile” (Santipolo, 2002, p.107).

Analizzando il seguente grafico (figura 6) delineato da Berruto nel 1987 (Berruto, 2012), il concetto di modificazione della lingua viene indagato in molteplici angolazioni. Si può innanzitutto riscontrare in una variazione nel tempo, e indagare così i cambiamenti che la lingua ha avuto nel tempo storico; questa variazione è detta diacronica. Si definisce diafasica la variazione legata ai contesti di utilizzo, e quindi all’impiego di registri linguistici differenti, più o meno alti, a seconda di interlocutori, situazione, messaggio, tematiche. In particolare, nello schema è indicata con l’asse diagonale, e, in Italia, il registro più elevato riscontrabile è quello tecnico-scientifico, mentre il più basso è il gergo. L’asse verticale rappresenta invece la variazione diastratica, legata alla lingua impiegata secondo stratificazione sociale, mentre l’asse orizzontale corrisponde alla variazione diamesica e definisce come la lingua cambi secondo il mezzo comunicativo utilizzato per esprimerla, che sia esso scritto o parlato. Infine, lo sfondo dello schema, costituisce la variazione diatopica: da “topos, luogo” (Treccani, enciclopedia online), sono i cambiamenti che la lingua assume a seconda del luogo geografico.

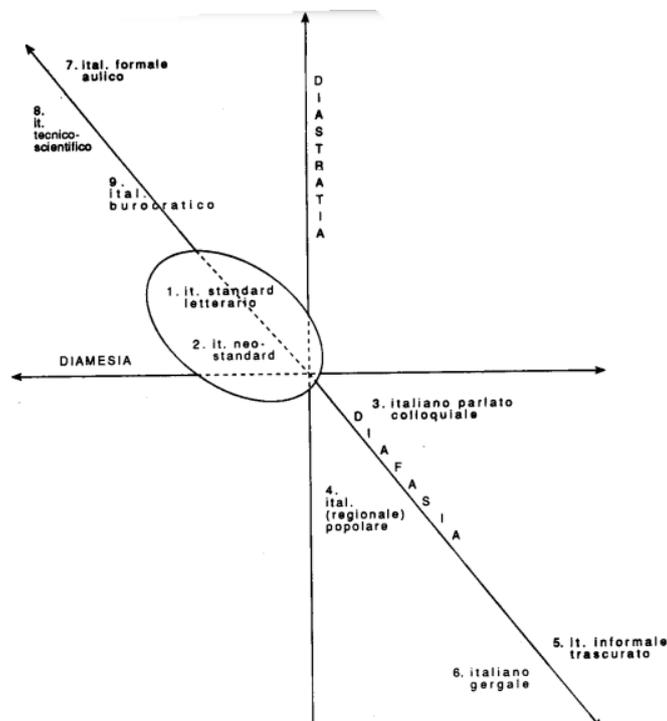


Figura 6 Variazione linguistica (Berruto, 1987)

Esistono inoltre delle varietà cosiddette standard, se parlate dall'intera società, o personali, identificabili nell'idioletto, se utilizzate invece da un singolo individuo (Santipolo, 2002).

Tutte queste premesse teoriche che derivano da studi di linguistica, non fanno altro che confermare quanto la glottodidattica non possa soffermarsi solo sull'insegnamento di grammatica o lessico, ma debba invece spaziare e conferire così carattere vivo alle lingue a cui ci si sta approcciando.

Per esempio, per quanto concerne la componente non verbale, potrebbero essere interessanti percorsi di approfondimento e scoperta della tematica, sia per rendere gli alunni più consapevoli rispetto a tale componente, ma anche per creare maggiore consapevolezza a livello comunicativo, al fine di prevenire eventuali incomprensioni e promuovere conoscenza e accoglienza verso l'altro anche mediante la lingua (Balboni, 2020). Questo aspetto potrebbe inoltre favorire un percorso di propriocezione, sviluppando conoscenza e consapevolezza nei confronti del proprio corpo, e di empatia verso l'altro, approfondendo i significati comunicativi che possono assumere espressioni corporee e facciali in termini di stati d'animo.

Approfondendo invece gli aspetti sociolinguistici e pragmatici, potrebbe essere interessante un percorso sulle variazioni linguistiche, grazie per esempio all'impiego delle moderne tecnologie e alla visione di film o video che possano concretamente dimostrare quanto si sta studiando. Per entrambe le componenti sono utili attività di drammatizzazioni e role play, momenti in cui lo studente possa sperimentarsi in prima persona e riflettere poi assieme al gruppo classe su quanto svolto e sui processi linguistici, socio-culturali ed extralinguistici messi in atto.

Infine, per quanto riguarda la componente linguistica, questa non è da trascurare o eliminare, ma approfondire secondo molteplici sfaccettature, senza fermarsi alla tradizionale didattica trasmissiva. Il professor Balboni (2019) propose diverse modalità di approccio alla lingua, a titolo esemplificativo ne verranno riportate due relative al lessico e attuabili alla scuola primaria:

- Lavoro sulla memoria semantica (Balboni, 2019, p.93) per valorizzare attività di attribuzione di significato in cui le conoscenze vengano ancorate alle esperienze; per esempio, unendo memoria verbale a quella visiva, mediante giochi come il memory, piuttosto che a quella cinesica, sfruttando percorsi, canzoni e filastrocche;
- Lavoro sulla dimensione cognitiva (Balboni, 2019, p.95): anziché proporre spiegazioni che vadano a presentare le componenti linguistiche secondo compartimenti a sé stanti, viene avanzata l'ipotesi che ci si possa avvicinare alla lingua per "universi completi" (ivi.), dove, per esempio, mediante un diagramma a stella, analizzare molteplici campi semantici.

Quello che in generale deve essere valorizzato per ogni componente comunicativa, è la motivazione di partenza, fondamentale per i processi acquisizionali, e una riflessione conclusiva di quanto svolto, al fine di ancorare le conoscenze e i percorsi attuati, e approfondirli secondo gli interessi dello specifico gruppo classe.

2.2.2 Scienze della formazione

Dalle scienze della formazione, la glottodidattica trae ispirazione per quanto concerne aspetti metodologici didattici, psicologici e pedagogici.

Prendendo spunto dalle fasi di sviluppo di Piaget (Costabile & Co., 2014), un insegnante dovrebbe sapere quanto sia importante un insegnamento tanto pratico, quanto più giovani siano gli apprendenti: ad uno stadio senso motorio (fino ai 24 mesi) l'insegnamento è per lo più informale, affidato ai caregiver del bambino e dipendente dalle stimolazioni alle quale il bambino stesso sarà esposto; ad uno stadio pre-operatorio concreto (2-6 anni) l'insegnamento inizia ad essere anche formale, con l'ingresso del bambino in centri per l'infanzia, asili nido o scuole dell'infanzia, e allora sarà importante che la stimolazione linguistica sia basata su attività concrete, che facciano sentire al bambino quanto sia utile la lingua e il suo impiego, attraverso per esempio canzoni e narrazioni. Successivamente, nello stadio operatorio concreto (6-12 anni), il bambino resta legato all'esigenza di approcci concreti, ma inizia a sviluppare flessibilità e decentramento; nell'ultimo stadio,

operatorio formale (oltre i 12 anni), si sviluppano a pieno capacità quali problem solving, sviluppo di inferenze e formulazione di ipotesi e flessibilità, utili a sviluppare anche riflessioni metalinguistiche.

Inoltre, dalla prospettiva delle scienze della formazione, derivano anche spunti riguardanti metodologie, strategie e tecniche di insegnamento.

Nella proposta di Goguelin (Messina, De Rossi, 2015), le metodologie didattiche possono essere definibili come affermative, se al centro viene posto l'insegnante che trasmette i suoi saperi e chiede allo studente di svolgere compiti esecutivi-imitativi; interrogative, applicate nel caso in cui si cerca di sviluppare dialogo e riflessione con gli studenti mediante domande guida dell'insegnante; attive verificabili in tutte quelle lezioni "in cui l'allievo apprende attraverso la propria attività, scopre in maniera autonoma, è posto di fronte al problema nella sua interezza e complessità. In quest'ultimo caso il ruolo dell'insegnante è di consulenza e aiuto durante il processo di apprendimento" (Messina, De Rossi, 2015, p.137).

Nella prospettiva glottodidattica, oltre alle metodologie di cui si è trattato in precedenza, qui si possono ricordare la Glottodidattica Ludica e il Task Based Teaching and Learning.

La Glottoludodidattica è una metodologia di ispirazione psicologica, che valorizza tutte le sfere di cui il soggetto è composto: cognitiva, emotiva, corporea (Vezzani, 2019). Nelle realtà scolastiche però non è una metodologia molto diffusa, nonostante apparentemente completa e altresì funzionale nelle attuali classi sempre più multiculturali e multilinguistiche. Questa metodologia dà infatti la possibilità di valorizzare "l'universalità e la transculturalità del gioco [come] strumento privilegiato dell'educazione interculturale" (Vezzani, 2019, p. 23), in una visione quindi che pone in rilievo creatività, capacità di problem solving, processi attentivi e meccanismi di collaborazione. Inoltre, come già affermato da Krashen, una situazione serena e stimolante dovrebbe impedire l'innalzamento del filtro affettivo e di conseguenza favorire una maggiore acquisizione dei contenuti (Balboni, 2020).

Il Task Based Teaching and Learning, invece, si basa sull'approccio teorizzato, tra i tanti, da Ellis (2004) e Nunan (2004). Questa metodologia propone l'introduzione di un task, un compito, per sviluppare abilità linguistiche e comunicative negli studenti, con l'obiettivo che siano essi stessi a riconoscere le proprie lacune e quindi a impegnarsi nel percorso proposto al fine di colmarle. In altri termini, al gruppo classe viene proposta un'attività al di sopra delle loro conoscenze e competenze, allo scopo di rendere gli alunni stessi consapevoli di non aver le capacità per poterla affrontare, far così sì che se ne rendano conto da soli e siano quindi motivati a intraprendere il percorso di apprendimento (Trubnikova, Garofolin, 2020). Ellis, per definire il task, lo contrappose agli esercizi: "tasks are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, exercises are activities that call for primarily form-focused language use" (Ellis, 2004, p.4). Nunan (2004) invece lo definì come un lavoro che permette agli studenti di approfondire comprensione, manipolazione, produzione ed interazione, focalizzandosi per lo più sui significati che sulla forma. Entrambi gli autori concordano così sulla centralità dell'autenticità del task, e partendo proprio da questo assunto, Nunan propose una doppia distinzione tra compiti, secondo quelli più incentrati su aspetti linguistico-comunicativi, e quelli più pedagogico-collaborativi.

Questo approccio è induttivo ed estremamente motivante, e si sviluppa mediante tre fasi: il pre-task anticipa quelle che saranno le modalità di svolgimento del task, ed è il momento in cui la tematica viene introdotta e vengono poste le basi in termini di conoscenze utili allo svolgimento del task; il during task è la fase di attivazione vera e propria, generalmente svolta mediante attività collaborative di cui gli studenti abbiano già fatto esperienza, al fine di dimostrarsi autonomi e capaci; il post-task permette una stabilizzazione delle conoscenze, riflessione sulle stesse ed altri eventuali approfondimenti (Ellis, 2004).

A seconda delle metodologie di volta in volta applicabili, secondo obiettivi, studenti e tematiche, l'insegnante potrà servirsi di molteplici supporti. Procedendo dal generale fino al particolare, si definiscono sussidi, strumenti e tecnologie che possono aiutare lo svolgimento di un compito, come per esempio un libro piuttosto che la lavagna luminosa, mentre sono catalizzatori quelli fondamentali e irrinunciabili per lo svolgimento dell'attività, come possono essere le tracce audio in lezioni di ascolto (Balboni, 2020). Più specificatamente, le tecnologie dette supplementi - come i cd nei libri- sono quelle che supportano l'attività didattica, aggiungono magari voce ai testi scritti presenti nei libri di testo; le banche dati di esercizi sono raccolte di attività che permettono di arricchire quelle presenti, per esempio, nei libri di testo; dizionari o grammatiche, cartacee o online, si dicono materiali di riferimento, ottimi strumenti per chiarire dubbi, individuare la corretta pronuncia, comprendere sinonimi, significati e contesti d'uso delle parole; esistono poi gli spazi per l'interazione, quindi laboratori, fisici o virtuali, che permettono la reale interazione su canali scritti o orali; infine, i compiti autentici comprendono tutte le tecnologie che consentono un avvicinamento reale con la lingua, da canzoni, a film, da libri a opere di diverso genere (Balboni, 2019). Tutte queste tecnologie elencate, se prese di per sé non sono sempre utili, in quanto non specifiche: affinché possano essere sfruttate al meglio, è bene che vengano predisposte dall'insegnante di volta in volta, secondo il gruppo classe, i bisogni degli alunni, gli obiettivi di apprendimento.

Da analizzare entro questa cornice delle scienze della formazione, è anche "lo spazio dell'evoluzione didattica", in quanto approcciarsi all'insegnamento in maniera più umanistica e superando l'ottica formalistica implica anche una modificazione dell'assetto insegnante-studente-disciplina. Secondo l'approccio formalistico precedentemente citato, l'insegnante è il detentore della conoscenza, unico soggetto attivo nel processo educativo, mentre lo studente è una tabula rasa che verrà arricchita grazie alle spiegazioni del maestro; non si presentano attenzione né verso le peculiarità degli alunni, in termini motivazionali e di stili di

apprendimento, né agli aspetti culturali della lingua, in questo caso disciplina di riferimento, ma solo alle sue regole.

Secondo invece la glottodidattica umanistica, e tutti i successivi filoni che considerano centrale la commistione tra aspetti emotivi e cognitivi, il docente non è più detentore di verità, quanto regista “sul(lo s)fondo” (Balboni, 2019, p.28).

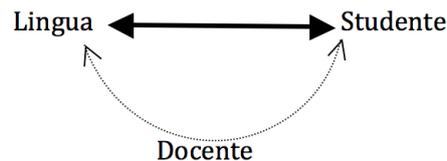


Figura 7 Lo spazio educativo (Balboni, 2019, p.28)

Come illustrato nella figura sopra (figura 7), lo spazio educativo è inteso come una sorta di bilancia, in cui il docente ha il ruolo di mantenere in equilibrio il processo di insegnamento, cercando di regolare la propria azione in funzione dello studente e della lingua, senza preferire l'uno o l'altro: la lingua si riappropria di tutte le sue componenti, quelle linguistiche e quelle extralinguistiche, quelle sociali, culturali e pragmatiche, e in generale viene percepita come “strumento di comunicazione” (Balboni, 2019, p.41). In questo spazio, l'alunno vede evolvere la sua figura e il suo essere entro i processi di apprendimento. Durante la storia dell'educazione e dell'istruzione, molteplici pedagogisti hanno riflettuto sulla figura del docente e del discente, ponendo spesso il secondo in una posizione subordinata al primo: secondo Durkheim, l'insegnante era un educatore morale, il cui scopo era formare l'uomo sociale alla collettività ed omogeneità, senza riconoscerne individualità e personalità, e lo stesso, seppur in termini di società comunista, era il pensiero di Makarenko; anche Dewey, nel suo elevare la scuola a vita e non semplice esperienza di vita, o valorizzare la crescita e l'apprendimento come un continuum nella vita del soggetto dal valore esperienziale, non pose mai al centro le capacità di ogni singolo bambino; dall'uomo cristiano a quello fascista, la pedagogia ha spesso indicato obiettivi educativi diversi rispetto alla formazione del singolo e al suo pieno e peculiare sviluppo (Zago, 2013). In questo spazio invece l'alunno si

riappropria di sé e della sua unicità, è visto dall'insegnante per il suo essere, e da esso sostenuto nella sua crescita autonoma (Balboni, 2019).

In ultima analisi, considerando gli aspetti finora illustrati, mediante il concetto di "architettura d'istruzione" proposto dalla professoressa De Rossi (Messina, De Rossi, 2015), si possono esaminare anche le specifiche organizzazioni degli interventi didattici:

- Architettura recettivo-trasmissiva: modalità di insegnamento in cui l'insegnante, attraverso una lezione frontale o con l'intervento di un esperto, trasmette contenuti che l'alunno è chiamato ad ascoltare e memorizzare. Può essere funzionale per introdurre una tematica, raccontare un evento, narrare delle storie;
- Architettura direttivo-interattiva o comportamentale: sono lezioni organizzate secondo rapide sequenze di stimolo-risposta tra docente e studenti, in cui quindi si alternano momenti di frontalità ad azioni da parte del gruppo classe. Utilizzato con approccio tassonomico;
- Architettura riferita a scoperta guidata e simulazione: "sostenuta da approcci metodologici di tipo cognitivista e costruttivista, si basa su apprendimento per problem solving, scoperta e format metacognitivi" (Messina, De Rossi, 2015, p.138). La conoscenza è quindi costruita gradualmente, con il diretto e attivo coinvolgimento degli studenti;
- Architettura esploratoria: in quest'ultimo caso, all'insegnante spetta il compito di fornire degli input e di dimostrarsi collaboratore esperto di alunni autonomi nei processi di apprendimento. Tipiche sono tecniche cooperative e di apprendimento tra pari.

Pratiche di insegnamento collaborative, attive ed esperienziali, sono inoltre quelle più suggerite in contesti interculturali come lo sono le classi odierne, proprio perché l'attiva collaborazione e partecipazione degli alunni, in attività di gruppo eterogenei, contribuirà allo sviluppo di conoscenze e abilità disciplinari, pensiero critico e competenze sociali e di ascolto al fine di valorizzare ognuno per il proprio bagaglio culturale ed esperienziale (Bochicchio, Traverso, 2020). Aspetti centrali del

cooperative learning sono, tra i tanti, il docente-saggio, accompagnatore degli alunni nello sviluppo autonomo dei processi di apprendimento, e l'interdipendenza positiva: se dipendenza e indipendenza sono gli estremi, l'interdipendenza positiva implica che ogni alunno abbia un proprio ruolo entro il gruppo, e che senza l'impiego di tale ruolo, il risultato atteso e lo scopo predisposto non potranno essere raggiunti (ivi.).

2.2.3 Scienze psicologiche

La glottodidattica è estremamente connessa anche alle questioni psicologiche in quanto caratteristiche intrinseche di alunni e insegnanti coinvolti nei processi di apprendimento e insegnamento. Verranno qui di seguito discusse alcune delle questioni che legano aspetti psicologici e neurologici alla glottodidattica.

Innanzitutto, un richiamo deve essere fatto rispetto alle modalità di sviluppo e funzionamento dei sistemi cerebrali. Le neuroscienze da anni evidenziano la presenza di aree cerebrali, ognuna delle quali deputate all'acquisizione e al processamento di specifici aspetti. In riferimento alla lingua, sono state individuate quattro aree corrispondenti alle quattro competenze chiave del linguaggio (Daloiso, 2009):

1. La competenza linguistica è localizzata nell'area di Broca, e ad essa si rifanno elementi soggetti ad automatizzazione e per questo inseribili entro i "magazzini della memoria implicita" (Daloiso, 2009, p.28), quali morfologici, sintattici, fonologici e lessicali;
2. La competenza metalinguistica corrisponde al saper riflettere sui processi di "funzionamento della lingua" (ivi.), per questo corrisponde ai magazzini della memoria esplicita;
3. La competenza pragmatica è localizzata "nelle aree corticali dell'emisfero destro" (ivi.), strettamente collegata all'area di Broca in quanto contribuisce all'utilizzo efficace degli aspetti linguistici;
4. Le dinamiche emotive e motivazionali sono invece "governate dal sistema limbico" (ivi.), addetto al controllo emotivo dell'input e quindi al conseguente buon funzionamento delle altre sfere cerebrali.

“La memoria implicita favorisce perciò la memorizzazione degli elementi linguistici

sulla base delle loro caratteristiche fonetiche e soprattutto morfosintattiche, mentre la memoria esplicita conduce ad una memorizzazione su base semantica. Mentre il processamento semantico tramite memoria esplicita rimane attivo durante tutta la vita, la memorizzazione morfosintattica sembra dominante solo nei primi anni di vita” (Daloiso, 2009, p.107).

Entrambe queste tipologie di memoria sono inscrivibili nella memoria a lungo termine, magazzino che permette di conservare in maniera pressoché permanente le informazioni in esso presente, ciò che varia è il grado di consapevolezza che si ha rispetto alla presenza di tali informazioni. Si dirà quindi implicita la memoria che permette l’esecuzione di comportamenti, procedure e abilità cognitive in maniera automatica, mentre è esplicita se il soggetto deve consapevolmente ricordare qualcosa al fine di eseguirlo (Zorzi, Girotto, 2016). A seconda di ciò che l’alunno dovrà acquisire o eseguire, l’insegnante dovrà proporre attività coerenti col tipo di memoria di riferimento.

Allo sviluppo delle aree cerebrali precedentemente indicate, e quindi alle competenze ad esse correlate, è legato il concetto di periodo critico: con questa espressione si intende una finestra temporale in cui è stata notata una maggiore plasticità del sistema nervoso centrale, e quindi una maggiore sensibilità al cambiamento. Ad oggi, “lo studio attento del processo di acquisizione linguistica infantile ha in realtà messo in luce la necessità di non considerare il periodo critico come un blocco temporale uniforme, bensì come un continuum di archi temporali durante i quali le aree cerebrali deputate a determinate funzioni linguistico cognitive procedono progressivamente verso la maturazione” (Daloiso, 2009, p.99). Sulla base di queste indicazioni è importante che in campo educativo si presti attenzione a tali momenti, al fine di garantire il massimo sviluppo neuronale e acquisizionale, sia in termini di educazione informale a carico dei caregiver, sia formale affidata a educatori e insegnanti.

Altri due aspetti da tenere in considerazione si riferiscono agli studi di Danesi (Gorini, 2011/2012) la direzionalità e la bimodalità. Con bimodalità si fa riferimento al fatto che il cervello umano è organizzato secondo due emisferi, complementari ma tra loro diversi: l'emisfero sinistro è più analitico e logico, prettamente razionale e linguistico, addetto all'elaborazione in sequenziale di informazioni; l'emisfero destro è invece più globale e analogico, addetto all'elaborazione simultanea, visivo ed emotivo. Questa ripartizione è importante non solo per le conoscenze delle neuroscienze, ma anche in campo educativo dal momento in cui si è dimostrato come ogni soggetto presenti una dominanza emisferica, con relativa predisposizione personale, e che quindi l'insegnante debba predisporre percorsi di apprendimenti che ne tengano conto, al fine sia di favorire le une e le altre personalità, sia di promuovere lo sviluppo completo degli studenti. La direzionalità indica invece che le informazioni che devono essere processate a livello cerebrale, tendono a procedere da destra a sinistra, dal globale all'analitico, ed è sulla base di questa scoperta che si fonda la struttura dell'unità di acquisizione.

Anche l'attenzione gioca un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento e acquisizione. L'attenzione è un processo mentale che permette la focalizzazione e concentrazione verso oggetti o pensieri. Nella riflessione del professor Daloiso (2009), emerge come molto spesso si indichi la mancanza di attenzione come causa delle difficoltà che lo studente mostra nell'esecuzione di un compito. A ben vedere però, questa difficoltà potrebbero non essere legate all'attenzione in generale, quanto a mancata acquisizione, o interferenza strutturale data da incoerenza tra compito e supporto tecnologico impiegato, calo di attenzione o incapacità di focalizzare l'attenzione selettiva volontaria. L'attenzione è come il fuoco di una lente, che può essere spostato, ristretto o allargato a seconda della volontà di mantenere attenzione focale o diffusa, ed è importante che l'insegnante aiuti l'alunno ad educare le proprie capacità attentive, per esempio specificando l'obiettivo del compito o riflettendo apertamente sulle strategie impiegate, per riconoscerne funzionamento ed efficacia (Zorzi, Girotto, 2016; Daloiso, 2009).

Al fine di proporre compiti e metodologie di insegnamento e apprendimento funzionali, l'insegnante potrebbe costruire un "ritratto mentale" (Balboni, 2019, p.55) per dimostrarsi consapevole rispetto agli stili di apprendimento, o cognitivi, dei propri alunni, e ai diversi tipi di intelligenza: "con stile cognitivo si indica il modo in cui una persona percepisce, concettualizza, organizza e successivamente richiama alla memoria le informazioni apprese" (Pichiassi, 2009) , mentre i tipi di intelligenza si riferiscono alle nove intelligenze individuate da Gardner nel 1996.

Per quanto riguarda gli stili di apprendimento, ci sono diversi modelli che ne teorizzano le caratteristiche. Si può innanzitutto considerare il "canale percettivo preferenziale" (Damiani, 2012), e quindi distinguere tra soggetti visivi, che preferiscono ragionare e apprendere per immagini, e studiare mediante mappe; soggetti uditivi, sensibili alle tracce sonore, alle loro qualità e intonazioni, e che "imparano meglio ascoltando le informazioni" (Damiani, 2012, p.9); sono invece cinestetici i soggetti che preferiscono situazioni esperienziali fisiche, concrete e attive, di imitazione e contatto (ivi). Secondo invece il modello di Ken Willing, si possono innanzitutto distinguere tra soggetti "dipendenti dal campo, o olistici", ossia coloro che hanno una predominanza dell'emisfero destro, quindi più globali e amanti di esempi concreti, e soggetti "indipendenti dal campo", per questo più analitici e astratti (Pichiassi, 2009. P. 40). Sulla base di ciò, si possono individuare quattro tipologie di personalità, qui di seguito specificate (tabella 2)

Indipendenti dal campo	
<i>Conformisti</i> Studenti orientati verso l'autorità, dipendenti dalla classe, attivati da stimoli visivi	<i>Convergenti</i> Studenti analitici, solitari, non dipendenti dalla classe, stimolati da discorsi sulla lingua
Passivi	Attivi
<i>Concreti</i> studenti orientati verso la classe, favorevoli a giochi e gruppi, socievoli	<i>Comunicativi</i> studenti orientati fuori della classe, favorevoli a situazioni reali, forniti di molte abilità
Dipendenti dal campo	

Tabella 2 Stili di apprendimento di Ken Willing (Pichiassi, 2009, p.40)

Sono invece nove le intelligenze individuate da Gardner, caratteristiche di ogni soggetto, ma presenti in differente misura (Corallo, 2009):

1. L'intelligenza linguistica: declinata come "propensione all'ascolto e alla produzione verbale" (p.14), l'intelligenza linguistica è propria di quelle persone interessate alla lingua, alle sue proprietà e impieghi;
2. L'intelligenza logico-matematica porta il soggetto a prediligere attività razionali, di quantificazione e seriazione, di calcolo e problem solving, ma è anche "l'abilità nel cogliere le relazioni tra le cose, capacità di generalizzare le regole apprese e utilizzarle in contesti diversi" (p.12);
3. L'intelligenza musicale "si manifesta con una spiccata sensibilità ai diversi aspetti della realtà sonora" (p.13), ai ritmi, agli strumenti musicali, al canto, e alla volontà di esplorazione del sonoro;
4. L'intelligenza visuo-spaziale "si traduce in sensibilità alle forme, ai colori, alle relazioni spaziali" (p.15), e nella capacità di rappresentare sia mentalmente che concretamente quanto osservato, ponendo attenzione ai dettagli, che siano essi propri dell'oggetto o dello spazio che lo accoglie; è tipica quindi di soggetti che dimostrano anche buone capacità di orientamento;
5. L'intelligenza corporeo-cinestetica è in relazione a corpo e coordinazione, la comunicazione avviene anche "attraverso la mimica e la gestualità" (ivi.), e la capacità di riportare tali abilità motorie e fino-motorie, mediante diverse forme espressive;
6. L'intelligenza intrapersonale "implica una buona conoscenza di sé" (p.11), il saper essere autonomi e lavorare in autonomia, fare scelte ponderate secondo il proprio essere, capacità e gusti, tenendo in considerazione punti di forza e di debolezza; saper riconoscere e vivere le proprie emozioni e stati d'animo;
7. L'intelligenza interpersonale è legata all'altro, alla capacità e predisposizione dell'individuo ad intessere "relazioni fondate sull'empatia

[...]; di interagire in modo proficuo assumendo particolare ruoli sociali di leader, facilitatore, tutor, mediatore dei conflitti e organizzatore” (p.12);

8. L'intelligenza naturalistica si manifesta come interesse e curiosità per la natura e per i suoi fenomeni, “attitudine alla previsione e alla sperimentazione delle ipotesi” (p.13);
9. L'intelligenza esistenziale è legata alla componente spirituale ed etica, quindi alla propensione del soggetto di interrogarsi sul perché delle cose, della vita, dei valori essenziali ed esistenziali.

Se molteplici sono le intelligenze, come suggerito da Gardner, e gli stili di apprendimento, allora sarà necessario un insegnamento vario, che accolga tutti nelle caratteristiche, sviluppando sia gli aspetti emergenti che quelli più latenti per promuovere la formazione completa dell'apprendente.

Ultimo aspetto indagato sarà la motivazione, centrale se si vuole promuovere acquisizione, alla base dell'unità didattica. Acquisire una lingua, o qualunque altro aspetto, è un processo che richiede uno sforzo tale che senza motivazione non verrebbe nemmeno intrapreso. Questo sforzo si calcola sia a livello mentale, dovendo accogliere nuove conoscenze, accettando anche di modificare i propri costrutti mentali, che fisico, in termini di tempo da dedicare, esercizi da svolgere, e sociale, quindi il sapersi mettere in gioco e in relazione con l'altro, affrontando anche situazioni di stress (Balboni, 2019). Secondo Schumann e Arnold (Balboni, 2019), sono cinque le motivazioni che spingono il cervello ad accogliere gli input ricevuti e operare lo sforzo di processarli: novità del compito, perchè stimola curiosità e interesse; attrattività, in termini di piacevolezza dell'input, anche a livello grafico e organizzativo; funzionalità rispetto ai bisogni del soggetto; realizzabilità del compito e dello sforzo richiesto; sicurezza psicologica e sociale legata al concetto di filtro affettivo teorizzato da Krashen, e quindi alla possibilità del soggetto di non sentirsi minacciato dall'input ricevuto.

2.2.4 Scienze della cultura e della società

Nel momento in cui si avvia l'insegnamento di una lingua, si devono tenere in considerazione anche gli aspetti socio-culturali legati alla stessa: "imparare una lingua significa imparare ad usare un codice [...] che consenta di entrare in relazione con altre persone, all'interno di situazioni comunicative specifiche" (Daloiso, 2009, p.20). La lingua non è mai asettica o neutra, ma sempre legata al gruppo di persone dalla quale è parlata, e ai contesti specifici nella quale viene utilizzata; anzi, estrapolare una conversazione senza tener conto di queste componenti, porta spesso la sua non totale comprensione, o comunque non comprensione di impliciti comunicativi che la caratterizzano.

Gli aspetti socio-culturali possono essere indagati da molteplici prospettive, quelle antropologiche piuttosto che di comunicazione e pedagogia interculturale, e contribuiscono a conferirne un'ampia prospettiva di indagine, spunti di riflessione anche in termini di pratica di insegnamento.

Se si considera per esempio la questione antropologica, si può notare come esistano delle società definite high context, collettiviste, che pongono maggior rilievo su soggetti e contesti comunicativi; a differenza di società individualiste, low context, che si concentrano più sul messaggio e la sua efficacia (Jackson, 2014). Questi elementi sono da considerare nel momento in cui si intraprendono delle conversazioni, e quindi da trasmettere in ambito di insegnamento.

L'etnografia della comunicazione, sorta con gli studi di Hymes, studia la comunicazione in tutte le sue componenti e sfaccettature, rendendo così evidente quanto questa sia complessa e quanto i parlanti debbano conoscere tale complessità al fine di utilizzarla efficacemente:

"Ethnographers of communication analyse patterns which constitute the communicative norms of people at the societal, groups and individual level. At the social level, communication often patterns in terms of functions, categories of talk, and attitudes and conceptions about language and speakers. Communication also patterns according to particular roles within a society. At the group level, influences includes sex, age, social status, occupation, education level and geography region.

At the individual level, communication patterns at the level of expression and interpretation of personality” (Byram, Nichols, Stevens, 2001, p.147).

Anche la componente extralinguistica della prossemica risente fortemente della questione culturale, ed esistono, infatti, società che accettano il contatto e la vicinanza fisica durante la conversazione, e altri che riconoscono come fondamentale un’abbondante distanza interpersonale (Balboni, Caon, 2020). Altro esempio a questo affine, è la diversa concezione che si può riscontrare rispetto allo spazio: si possono ritrovare società che prediligano spazi aperti, e in ambito lavorativo apprezzino grandi stanze senza porte, ed è il caso dei contesti americani; in contesti tedeschi, invece c’è la preferenza verso spazi chiusi e la non conoscenza delle concezioni altrui potrebbe portare i primi a vedere i secondi come non disponibili, e i secondo a percepire come maniaci del controllo i primi (ivi.).

Approfondendo la questione interculturale, bisogna considerare che nelle attuali società gli scambi comunicativi tra luoghi del mondo diversi, sono altrettanto quotidiani quanto complessi: si devono abbandonare le proprie concezioni mentali, liberarsi dalla possibilità di incappare in possibili stereotipi, e accogliere quanto viene dall’altro comunicato (Balboni, 2020). “Già il semplice rendersi conto che in italiano legno e bosco appartengono a due aree semantiche diverse [...] può suscitare riflessioni sui rapporti tra il reale ed il modo in cui le varie lingue lo analizzano. Ma l'analisi comparativa non si esaurisce al livello lessicale [ma possono riversarsi anche] sul piano sintattico [...] e sul piano sociolinguistico [...]” (Porcelli, 2013, pp. 15-16).

Queste premesse non possono essere trascurate in ambito scolastico ed educativo. Byram stesso valorizza un insegnamento interculturale, dato che “the use of cultural awareness activities brings culture out into the open” (Byram, Nichols, Stevens, 2001, p.112), favorendo così l’incontro e la comprensione dell’altro, sopperendo all’insorgenza di eventuali stereotipi, oltre che la maggiore conoscenza di sé.

Terzo capitolo: Il progetto di tesi

In questo terzo capitolo verrà presentato il contesto scolastico nel quale ho potuto svolgere il mio progetto di tesi, in modo che anche la conoscenza di questo possa essere di supporto alla comprensione delle evidenze riportate. Sarà poi raccontato, in una sezione più narrativa-descrittiva, quanto concretamente svolto.

Una nota introduttiva va riferita alla situazione internazionale: da marzo 2020 ad oggi, l'Italia sta vivendo in una realtà di emergenza nazionale, e mondiale, causata dal diffondersi del virus Covid-19. A causa di ciò, dopo un periodo di lockdown generale, e conseguente didattica a distanza del mondo scolastico, ad oggi le scuole sono tornate alla normalità, salvo alcune attenzioni che devono essere mantenute: tra questi l'obbligo di indossare la mascherina (Nota n. 1994/2020) e di mantenere il distanziamento fisico tra gli alunni, la possibilità di tornare alla didattica a distanza nel caso di studenti o insegnanti positivi (<https://www.istruzione.it/coronavirus/norme.html>). Vengono riportati questi tre aspetti in particolare, perché sono quelli che hanno caratterizzato il progetto di tesi svolto: in classe 5^A un alunno, con certificazione da parte del pediatra curante, non aveva l'obbligo di indossare la mascherina, e questo esonero ha comportato l'impiego di maggiori attenzioni nei suoi confronti, specie nello svolgimento delle attività di coppia; proprio queste ultime attività di coppia, svolte nel rispetto delle misure vigenti, sono state introdotte in quanto impossibile svolgerne di gruppo, come inizialmente progettato; due alunni in 5^B, avendo avuto familiari risultati positivi, si sono trovati nella condizione di non frequentare le lezioni per diverse settimane e di conseguenza a partecipare solo agli ultimi incontri del percorso, non riuscendo a seguirlo nel suo complesso. Sono questi aspetti che lo hanno caratterizzato, e che devono essere considerati nella lettura, oltre per comprendere le scelte attuate.

3.1 Presentazione del contesto

Il progetto di tesi è stato svolto presso la scuola primaria Saccardo, inserita nell'Istituto Comprensivo Montebelluna 2 (TV), e ha coinvolto due classi quinte, scelte proprio per la loro composizione multiculturale.

Dopo aver contattato e presentato la mia proposta a molteplici Dirigenti Scolastici, il Dirigente di questo istituto mi ha offerto e dato la possibilità di accedere alla scuola primaria Saccardo e a queste due specifiche classi, con lo scopo di lavorare sulla comunicazione non verbale in termini interculturali.

Lo stesso PTOF d'Istituto (2019-2022) avvalorava quanto svolto, vista la centralità attribuita ad aspetti quali la conoscenza di sé e dell'altro e la volontà di formare cittadini consapevoli, aperti al dialogo con l'altro e alle altre culture. Inoltre, il coinvolgimento delle famiglie che ha caratterizzato il mio percorso ha confermato quanto il legame tra scuola e famiglia debba essere una costante, per fare in modo che il contratto educativo stipulato da entrambe le parti possa concretizzarsi e consolidarsi.

Nello specifico, gli alunni interessati sono stati 24 di 5^A e 22 di 5^B, ognuno dei quali ha dimostrato di avere spiccate personalità e storie, linguistiche e culturali. L'aspetto riguardante la varietà culturale era uno dei prerequisiti da me richiesti nella ricerca delle classi da coinvolgere: l'obiettivo del progetto era, infatti, quello di far comprendere agli alunni come anche gli aspetti non verbali varino tra le diverse parti del mondo e che, per dimostrarsi più attenti e sensibili a livello comunicativo interculturale, è necessario mostrare consapevolezza e conoscenza anche nei confronti di tale componente.

I bambini delle due classi provenivano per la maggior parte dall'Est Europa, ma anche dal nord Africa, dalla Cina e dal Sud America; se da un lato questo ha permesso di avere varietà, e perciò di ampliare la visione dei bambini e le loro prospettive di conoscenza, dall'altro ha consentito di avere comunque uno spettro di indagine limitato, e di riuscire a delineare entro questo gli elementi da approfondire. A causa della situazione sanitaria, alcuni bambini non sono riusciti a partecipare agli incontri, mentre altri hanno avuto la possibilità di "entrarvi" solo

verso la fine, perdendo quindi la maggior parte del percorso e delle informazioni scoperte; ciononostante, è stata mia attenzione cercare di dar loro il senso di quanto fatto per coinvolgerli negli ultimi momenti.

In entrambe le sezioni erano inoltre presenti due bambini certificati che sono riusciti a partecipare attivamente a quanto proposto grazie anche all'approccio ludico e per scoperta adottato; la presenza dell'insegnante per le attività di sostegno accanto a quella di classe, poi, non ha fatto altro che arricchire e dare ulteriore valore a ciò.

Le aule utilizzate, infine, erano ampie e spaziose, e questo ha permesso di poter svolgere attività di role play e lavori in coppia, sempre mantenendo le distanze richieste dalle norme anti Covid per prevenire la diffusione del contagio. La presenza della LIM ha fatto sì che si potessero vedere dei video esplicativi e guida alle attività, e svolgere anche dei giochi online di ancoraggio alle conoscenze apprese.

3.2 Presentazione del percorso

Il percorso “Comunicare senza parlare” è stato sviluppato nel corso di tre settimane: la prima settimana è stata utilizzata per conoscere le classi attraverso l’osservazione e la rilevazione di conoscenze chiave per il successivo svolgimento delle attività; le altre due, organizzate in dieci ore per classe, sono state caratterizzate da un’attiva sperimentazione. Le attività sono sempre state introdotte e presentate agli studenti come occasione per approfondire una tematica poco conosciuta, quella della comunicazione non verbale e in particolare dei gesti italiani (Caon, 2010); era importante, infatti, che fin da subito fosse loro chiaro che, ai fini del progetto, non sarebbero stati apportati voti o richiesti risultati eccellenti, ma piuttosto risultati veri, che rispecchiassero le loro conoscenze e di conseguenza il percorso di scoperta svolto assieme. In questo modo si è cercato di abbassare e non attivare quello che Krashen definì “filtro affettivo” (Balboni, 2020, p.48): questo filtro si innalza ogniqualvolta il soggetto viva una situazione stressante, impedendogli di mostrare a pieno le sue capacità e competenze, poiché “in presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione ma solo apprendimento” (Nozionario di glottodidattica, online).

Prima di progettare nello specifico il percorso è stato possibile incontrare le insegnanti delle due classi, iniziando a conoscere i bambini attraverso le loro parole. Sulla base di ciò sono state predisposte tempestivamente attività che potessero essere affini alle metodologie quotidianamente utilizzate dalle stesse (Messina, De Rossi, 2015), agli obiettivi di ricerca e alle competenze e bisogni degli alunni, “orientando la [...] didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi” (Indicazioni Nazionali, 2012, p.8), tenendo sempre conto anche del momento storico in cui stiamo vivendo.

Al termine del percorso, infine, è stata organizzata una serata di restituzione con i genitori, durante la quale è stato loro raccontato quanto fatto, dagli obiettivi iniziali alle attività svolte e ai risultati ottenuti; le loro domande e la loro partecipazione sono state molto stimolanti, diventando fonte di arricchimento personale e professionale.

3.2.1 Progettazione

Per introdurre questo paragrafo, sono innanzitutto da specificare obiettivi e traguardi caratterizzanti l'intero percorso, in modo che anche le successive affermazioni e le attività descritte possano essere più comprensibili ed inserirsi in un contesto di senso.

In linea con le Raccomandazioni europee in termini di competenze chiave (2018), tale progetto, proprio nella sua dimensione interculturale e nella volontà di rendere i bambini più consapevoli di ciò attraverso la comunicazione non verbale, si rifà principalmente a due competenze chiave:

- La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, in quanto “implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi e comunicati in diverse culture [...]; presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee [...]; richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo [...] oltre alla comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui [...]; essa include la comprensione dei diversi modi della comunicazione (p. 10);
- La competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare, che valorizza la componente sociale e collaborativa dell'apprendimento, la capacità di “lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di riflettere criticamente” e saper rispettare le proprie ed altrui opinioni, oltre che esigenze, e il voler “applicare quanto si è appreso in precedenza, nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita” (Raccomandazioni del consiglio europeo, 2018, pag. 11).

Sono altresì importanti la competenza alfabetico-funzionale e quella multilinguistica, in quanto richiamano gli aspetti verbali e non verbali nella loro funzione comunicativa, e la competenza in materia di cittadinanza, in cui si sottolinea il ruolo di un approccio interculturale nei confronti dell'altro.

Anche le Indicazioni Nazionali (2012) valorizzano una simile tematica, sottolineando il valore di aspetti quali l'interculturalità e lo sviluppo di competenze che contribuiscano a formare cittadini attenti e consapevoli.

“Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno” (Indicazioni Nazionali, 2012, p.7).

“La conoscenza di alcuni gesti tipicamente italiani può aiutare i bambini a sviluppare una maggiore sensibilità interculturale e consapevolezza comunicativa?”

Questa era la domanda di tesi del relativo progetto, indirizzata a comprendere quali potessero essere gli esiti di un percorso di educazione linguistica extra-verbale. In termini di ipotesi, si presupponeva che gli incontri sarebbero stati sufficienti per valutare un miglioramento sia sotto il profilo della competenza comunicativa non verbale, che rispetto alla competenza comunicativa interculturale, potendo notare un aumento qualitativo e quantitativo di conoscenze rispetto ai gesti, e di curiosità e attenzione verso la tematica.

Riprendendo la domanda, quando si parla di sensibilità interculturale si intende quel processo di crescita personale che conduce il soggetto verso il riconoscimento e l'accettazione delle differenze culturali (Bennett, 2015); il concetto di consapevolezza comunicativa potrebbe invece essere spiegato mediante la consapevolezza della lingua, intesa come “[la presa di] coscienza dell'esistenza di lingue diverse dalla propria”, congiunta alla consapevolezza della variazione, tanto degli aspetti verbali quanto di quelli non verbali (Santipolo, 2002, pp. 190-192).

Di conseguenza, i traguardi individuati per il percorso, si sono riferiti a:

1. Consapevolezza della componente comunicativa extra-verbale gestuali;
2. Impiego delle conoscenze acquisite rispetto alla componente comunicativa extra-verbale gestuale in compiti specifici;
3. Impiego delle conoscenze acquisite nella comunicazione quotidiana, mostrandosi più sensibile a livello interculturale.

Da un punto di vista teorico, l'intero percorso è stato progettato seguendo il Task-Based Learning (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Trubnikova, Garofolin, 2020). Tale modello glottodidattico prevede che, mediante tre fasi, gli alunni passino dalla consapevolezza che le preconcoscenze da loro possedute non siano sufficienti per lo svolgimento del compito richiesto, al raggiungimento delle conoscenze necessarie, considerando però sempre centrale l'idea che il percorso di apprendimento debba essere motivante e da loro stessi desiderato. Fondamentale in questa prospettiva è inoltre l'autenticità del task: come sottolinea Long "the task needs to correspond to some real world activity, i.e. achieve situational authenticity" (Ellis, 2003).

Nello specifico quindi, dopo un primo momento di indagine delle preconcoscenze mediante strumenti quali questionario e sagoma linguistica (verranno illustrati in seguito), sono state seguite le tre tipiche fasi:

1. *PRE-TASK, Preparazione allo svolgimento del task*: attraverso le diverse proposte, gli studenti hanno potuto sviluppare una comune base dalla quale partire e mediante la quale poter poi affrontare il compito. Queste sono state attività di conoscenza e scoperta di alcuni dei gesti comunemente utilizzati in Italia, oltre che di due delle loro caratteristiche fondamentali, ossia il fatto che ogni gesto sia caratterizzato da uno specifico movimento e abbia un significato, e che, come le parole, essi debbano essere utilizzati in base ai soggetti e al contesto di riferimento (Caon, 2010);
2. *TASK, Svolgimento del task in gruppo con insegnante guida*: in fase progettuale il task, quindi il compito principe del progetto, avrebbe dovuto essere un jigsaw (Messina, De Rossi, 2015), quindi un lavoro in cui i bambini, secondo le indicazioni del modello, avrebbero lavorato in gruppo per

condividere, mettere assieme e quindi esporre le conoscenze apprese rispetto ai gesti: in particolare, partendo dallo stimolo di un compito per casa riservato ai genitori, i bambini sarebbero dovuti giungere alla consapevolezza che i gesti possono assumere significati diversi secondo il Paese nel quale vengono utilizzati (Caon, 2010). In seguito al confronto con le insegnanti di classe, tuttavia, è emersa l'impossibilità di proporre un simile lavoro, data la situazione sanitaria di emergenza; il compito per casa è così diventato stimolo per introdurre la terza caratteristica dei gesti, ossia quella di diversità, e non per introdurre allo svolgimento del task. Questo ruolo lo ha invece assunto l'attività in coppia svolta al termine del percorso;

3. POST TASK, *Focalizzazione sulla lingua*: al termine del percorso è stato analizzato quanto fatto e riflettuto sul percorso mediante la mappa Coggle quotidianamente costruita con i bambini. Come ulteriore approfondimento e mezzo per interiorizzare le scoperte fatte, ai bambini è stato chiesto di inventare dei gesti, segnalandone movimento, significato e contesto di utilizzo, oltre che soggetti referenti.

Ognuna di queste fasi si è inoltre caratterizzata da compiti di vita reale, che hanno condotto allo svolgimento del task, preannunciandone delle attività e, come afferma Prabhu, facendosi esse stesse task (Ellis, 2003).

3.2.2 Conduzione

Nelle seguente paragrafo verrà illustrato il percorso in maniera più specifica, seguendo la suddivisione utilizzata nella presentazione per la restituzione ai genitori.

Le attività proposte si sono organizzate in cinque fasi, tutte inseribili in un percorso di apprendimento per scoperta: la scelta di seguire tale metodologia è stata dettata dalla consapevolezza che, quanto più il bambino è posto al centro dell'apprendimento ed è autonomo nei processi di organizzazione delle conoscenze, tanto più questo apprendimento sarà supportato da motivazione intrinseca (Bruner, 1961). Bruner illustra due tipologie di insegnamento: la prima, definita insegnamento espositivo, è caratterizzata da un insegnante protagonista e divulgatore di conoscenze, e da uno studente ascoltatore e memorizzatore; a questa si contrappone la seconda, chiamata insegnamento ipotetico, in cui insegnante ed alunni collaborano e co-partecipano alla costruzione dei saperi. Quest'ultimo è quello che si caratterizza di un apprendimento per scoperta, e che è stato utilizzato affinché ai bambini fosse garantita la piena autonomia di apprendimento, la curiosità verso ciò che stavano apprendendo e avrebbero appreso, e l'essere soggetti attivi nel loro processo di apprendimento (Dewey, 1910). Questo approccio ha permesso, inoltre, di cogliere l'effettiva crescita di conoscenza e consapevolezza degli alunni rispetto alla tematica proposta. La stessa glottodidattica umanistica, introdotta e sviluppata in Italia grazie a Titone e Freddi – valorizzante la dualità tra mente e corpo, tra aspetti emotivi ed intellettuali, tra dimensione psicologica e pragmatica –, conferma che

“Per essere interiorizzato l'apprendimento deve essere significativo, [inoltre] la conoscenza non è trasmessa da un'altra persona (adulto, insegnante, ecc.) ma è costruita dallo studente nella sua mente, e che tale costruzione è più rapida, complessa e solida se avviene attraverso il lavoro congiunto con i compagni, sotto la guida di un insegnante che è insieme regista e tutor” (Balboni, 2019, pp.36-37).

Le scoperte fatte sono state quotidianamente appuntate in una mappa online realizzata con Coggle, utile a tracciare il percorso svolto e le impressioni dei bambini; ogni parola presente nella mappa deriva proprio dalle idee degli alunni.

La prima fase è stata caratterizzata dalla raccolta delle preconoscenze degli studenti tramite un questionario (Vedi Allegato n° I: Questionario iniziale_ Alunni).

Dopo aver compilato il questionario, le classi hanno anche completato una sagoma linguistica. L'idea di costruire una sagoma linguistica deriva dal concetto di autobiografia linguistica, "strumento insostituibile di un percorso di apprendimento, inteso come presa di coscienza di sé" (Anfosso, Polimeni, Salvadori, 2016, p.9). Questo strumento non è stato oggetto del progetto di tesi, ma la sagoma ha rappresentato l'avvio delle attività: seguendo le lingue indicate in esse dai bambini, infatti, è stato possibile indirizzare i successivi incontri sulla base di quelle vicine a loro e quindi di loro interesse. Questionario e sagoma hanno contribuito a far emergere i retroterra culturali dei bambini e le loro conoscenze sulla tematica, ed è stata così costituita la base per la predisposizione delle attività, già progettate ma appositamente modificate secondo i risultati ottenuti. Secondo la prospettiva dello *Bespoke language teaching approach* (Santipolo, 2017), infatti, l'insegnante deve farsi sarto, ossia cucire su misura degli studenti i propri insegnamenti, affinché questi possano rispondere ai loro bisogni e obiettivi di crescita.

La seconda fase ha avuto come scopo quello di far comprendere ai bambini come ogni gesto abbia un proprio movimento di esecuzione e un proprio significato, e si è quindi soffermata sulla cinesica e sulla semantica del gesto: con cinesica si intendono, per l'appunto, i movimenti caratterizzanti un gesto, oltre che le parti del corpo coinvolte (Caon, 2010); con semantica, invece, si fa riferimento al significato del gesto stesso. Inizialmente è stato mostrato ai bambini un filmato composto da brevi spezzoni nei quali i personaggi erano stati ripresi nell'atto di compiere uno o più gesti. Ad una prima visione i bambini hanno potuto guardare il video integralmente e in silenzio; nella seconda, invece, è stato loro chiesto di stoppare il filmato nel punto esatto in cui riuscivano ad individuare un gesto, in modo da riconoscerlo e assieme commentarlo. Il video era piuttosto veloce e complesso, e

per questo era stato inizialmente individuato come semplice introduzione e lancio del tema. I bambini, tuttavia, hanno dimostrato una spiccata attenzione e capacità osservativa, tanto da riuscire ad individuare tutti i gesti presenti, dimostrandone così anche una certa conoscenza. Questa attività ha anche permesso, per quest'ultimo motivo, di convalidare alcune risposte date nel questionario iniziale.

Successivamente, tralasciato momentaneamente il significato e focalizzati sui movimenti di esecuzione, ad ogni bambino è stato chiesto di osservare una foto per poi descrivere dettagliatamente alla classe il gesto presente. In particolare, i bambini a turno hanno raccontato il proprio gesto ad un compagno, il quale aveva, al contempo, il compito di mimare i movimenti descritti; solo successivamente l'intera classe poteva provare ad indicarne il significato. Dal momento che non sempre le foto erano di immediata comprensione, è stato mostrato il movimento a quei bambini che lo richiedevano per aiutare comprensione e descrizione; inoltre, il bambino è stato accompagnato nell'esecuzione del suo compito. Questa attività ha permesso di comprendere quanto sia importante il modo in cui il gesto viene eseguito, in quanto il movimento ne delinea il significato e una sua modificazione, o esecuzione approssimativa, potrebbe, in alcuni casi, corrispondere ad un altro gesto, e quindi ad un altro significato. Infine, è stata proposta una classificazione di gesti (Vedi Allegato n° II: Il significato dei gesti): seguendo e osservando un video contenente i gesti conosciuti mediante le precedenti attività, gli alunni hanno potuto operare una classificazione, in cui associare gesti e significati. Nelle schede di classificazione erano presente una foto per gesto, in modo che foto e filmato corrispondente potessero aiutare meglio la comprensione da parte degli alunni, l'identificazione del gesto e, di conseguenza, l'esecuzione del compito. Per i primi gesti è stata eseguita una classificazione di gruppo, affinché potesse esser ben inteso il meccanismo dell'attività. Mediante tale strategia (Messina, De Rossi, 2015), si è potuto notare come gli alunni che possedevano già conoscenze rispetto alla tematica abbiano potuto consolidarle, mentre quelli che ne avevano di superficiali, o non ne avevano affatto, le abbiano potute ampliare attraverso quelle altrui. In seguito, invece, la classificazione è stata individuale, proprio per permettere di

cogliere le specifiche conoscenze, dando l'opportunità ai bambini di esprimersi al meglio e senza il timore di sbagliare di fronte all'intero gruppo classe.

La terza fase ha cercato di approfondire il concetto di adeguatezza del gesto, di registro espressivo (Diadori, 1999) in base a persone, ruoli e luoghi. In particolare, si definisce sociolinguistica quella scienza che studia i fenomeni linguistici entro quelli sociali, e che cerca di analizzare la società entro la lingua (Santipolo, 2002). Proprio sociolinguistica è la denominazione utilizzata dal professor Caon (2010) per classificare i gesti in relazione ai contesti sociali di riferimento, secondo quindi "registri formali, informali e volgari" (Caon, 2010, p.36).

Per prima cosa, è stata sviluppata una discussione rispetto al concetto di adeguatezza in riferimento alle parole, ossia se queste possano essere utilizzate sempre, o se invece abbiano dei contesti di appartenenza e soggetti a cui possano o meno essere rivolte. Da qui, la volontà di comprendere se gli stessi meccanismi siano validi anche nel caso dei gesti. È stata quindi proposta un'attività di role-taking in cui i bambini, a coppie, si sono disposti davanti all'intera classe per inscenare e impersonare situazioni e soggetti indicati. Secondo la definizione presente nel Nozionario di glottodidattica, il role-taking è una tecnica utilizzata per sviluppare le abilità dialogiche e la componente socio-pragmatica della competenza comunicativa, in particolare, come sottolinea il professor Balboni (2008), non corrisponde ad un copione, ma più a una traccia contenente gli "atti comunicativi" (Balboni, 2008, p.150) che gli studenti dovranno eseguire, senza lasciar loro spazio a creatività o libera interpretazione. Ogni scena proposta ai bambini, perciò, era stata organizzata secondo ruoli, contesto e gesti corrispondenti ad ogni personaggio, per essere poi interpretata da una coppia di alunni; restava quindi alla classe il compito di cogliere l'adeguatezza di utilizzo del gesto secondo questi tre elementi chiave. Mentre i bambini direttamente coinvolti ricevevano dei bigliettini con esplicitate tutte queste informazioni, alla classe queste venivano riportate solo in generale, in modo da poter comprendere e valutare in autonomia le attribuzioni di adeguatezza. In particolare, tali attribuzioni sono state tutte riconosciute, confermando come anche in questo caso i bambini possedessero delle

preconoscenze, e quanto l'iniziale richiamo alle parole abbia contribuito a costruire un contesto di senso simile anche attorno al gesto. Aspetto rilevante è che sia emerso dai bambini stessi il concetto di formalità, quindi il fatto che anche i gesti possano, come le parole, essere adeguati al contesto o, al contrario, non adatti perché troppo formali o informali: "uno stesso episodio viene riferito in modi diversi a seconda che venga raccontato ad un amico (registro colloquiale/informale) o citato come aneddoto in una conferenza (registro formale)" (Porcelli, 2013, p.11).

Dopo aver scoperto con i bambini le diverse caratteristiche possedute da ogni gesto, l'attenzione si è spostata sul concetto di diversità del gesto nel mondo e di come quindi anche i gesti possano costituire un problema comunicativo (Balboni, 2020). La quarta fase è stata introdotta dai compiti per casa destinati ai genitori, ai quali sono state consegnate due foto ed è stato loro chiesto di indicare per l'una il significato del gesto presentato e il suo contesto d'uso, e per l'altra il movimento caratterizzante il gesto.

La scelta di proporre ai genitori gli stessi compiti precedentemente svolti dai loro figli era derivata dalla volontà di facilitare il bambino nella spiegazione del lavoro, facendosi maestro. La decisione di coinvolgere in questo modo i genitori, invece, è stata guidata dalla consapevolezza della diversità che può caratterizzare gesti e relativi significati nei diversi Paesi del mondo, quindi chiedere ai genitori, alcuni dei quali stranieri, di descrivere o spiegare il gesto, aveva proprio lo scopo di far emergere tale aspetto. Inoltre, per facilitare ciò, ogni genitore aveva ricevuto dei compiti specifici sulla base di quelle che erano state le sagome linguistiche completate dai figli. I compiti eseguiti dai genitori sono stati poi raccontati in classe dai figli, come motivo di discussione e stimolo da cui partire per riflettere sul concetto di diversità del gesto (Vedi Foto n° I: La diversità dei gesti_ Compiti ai genitori).

La quinta ed ultima fase ha invece cercato di essere riassunto tra tutte le scoperte fatte nel percorso, mediante l'approfondimento dell'aspetto comunicativo. L'approccio comunicativo fu introdotto quando Austin parlò di saper far con la lingua anziché sapere sulla lingua, e di conseguenza Hymes introdusse il

concetto di competenza comunicativa (Balboni, 2019). Proporre attività che valorizzino questi aspetti, implica il focalizzarsi sulla concretezza della lingua, sulla sua spendibilità quotidiana. In questo caso, non ci si è concentrati sulla lingua, quanto più sui gesti. Come prima attività, è stato chiesto ad ognuno di inventare un gesto, e con esso significato, contesto di utilizzo, e interlocutori con cui si sarebbe potuto utilizzare. Qualche bambino ha preferito reinventare uno dei gesti conosciuti, cambiandone significato, o attribuendo un nuovo significato al gesto; altri, invece, hanno inventato completamente il gesto, dimostrando grande capacità ideativa e creativa. In entrambi i casi, i bambini hanno saputo ben aderire al compito, riuscendo a far sunto tra tutte le scoperte e interpretando correttamente lo spirito e gli intenti della consegna (Vedi Foto n° II: Comunicare con i gesti_ I gesti inventati). Successivamente, a coppie, ai bambini sono state proposte due attività: per prima cosa, in totale silenzio, è stato chiesto loro di individuare quattro gesti conosciuti da entrambi nel movimento, nel significato e nel contesto d'uso; successivamente sono stati invitati a ideare un role play (Vedi Foto n° III: Il TASK_ Attività in coppia), specificando i propri ruoli, il contesto e quali gesti avrebbero usato. L'idea di proporre agli alunni delle attività in cui non potevano parlare è derivata dall'approfondimento di Bianchi (2015) presente nel libro "La valorizzazione dell'intercultura e del plurilinguismo a scuola" (Chiappelli, Manetti, Pona, 2015): è qui presentato un percorso di approfondimento di aspetti non verbali e paraverbali della comunicazione, caratterizzato, tra le altre, di un'attività in cui era richiesto comunicare senza parlare, appunto il "Dire senza dire". È stato interessante proporlo in prima persona nel primo incontro, proprio come introduzione, e riprenderlo poi alla fine facendolo sperimentare agli alunni, cercando così di aumentare in loro la consapevolezza rispetto al potenziale comunicativo del gesto, e a quanto questo sia talmente potente da poter anche gestire in autonomia una conversazione. Infine, i bambini hanno potuto ripetere tutte le caratteristiche su cui ci si era soffermati nel corso degli incontri, attribuendone maggiore concretezza e consistenza.

Al termine del percorso i bambini hanno compilato un questionario finale (Vedi Allegato n° III: Questionario finale_ Alunni), memori di quello iniziale, con l'obiettivo di monitorare se consapevolezza e conoscenze relative ai gesti si fossero mantenute stabili o modificate. Un questionario simile è stato compilato anche da genitori ed insegnanti (Vedi Allegato n° IV: Questionario genitori e insegnanti) coinvolte nella pratica scolastica, con l'obiettivo invece di cogliere impressioni ed opinioni rispetto ad un percorso simile, e in particolare l'interesse e l'attribuzione di importanza alla tematica trattata.

3.2.3 Valutazione

L'aspetto valutativo è uno di quelli fondamentali nella pratica dell'insegnamento, e assieme a progettazione e conduzione ne costituiscono l'essenza. Secondo la prospettiva di Scriven (Galliani, 2015), la valutazione può costituirsi di due aspetti: formativa e sommativa. Partendo da questa prospettiva, oggi la comunità di ricerca pedagogico-didattica, utilizza una triplice distinzione: la valutazione diagnostico-orientativa, svolta a inizio percorso sarà utile a predisporre i successivi interventi didattici, dato che "quanto più la valutazione diagnostica risulterà accurata e completa, tante più possibilità si avranno di realizzare interventi commisurati [...] ai bisogni formativi degli alunni" (Galliani, 2015, p.73); la valutazione formativo-regolativa, condotta in itinere con l'obiettivo di monitorare il percorso avviato ed eventualmente modificarlo secondo nuove esigenze e curiosità emerse dai bambini; la valutazione sommativo-certificativa, mirata ad elaborare un giudizio finale e a certificare quindi il raggiungimento o meno degli obiettivi preposti. È quest'ultima che assume anche un ruolo documentativo, rispetto a quanto svolto e agli apprendimenti raggiunti, e comunicativo nei confronti di famiglie, alunni, colleghi in riferimento a competenze e conoscenze raggiunte. La letteratura evidenzia chiaramente il ruolo che la valutazione ha nei processi di apprendimento, in quanto ne sostengono validità ed efficacia, ne monitorano l'andamento, giustificando altresì eventuali modifiche, e permette ad insegnanti e alunni, oltre che all'intero team docente e ai genitori, di osservare se effettivamente ci sia stata progressione verso quelli che si erano preposti come obiettivi del percorso educativo (Novello, 2012).

In riferimento a questo progetto, i risultati sono stati analizzati e socializzati con famiglie e insegnanti di classe, ma, per motivi di ricerca, non con gli alunni. Nonostante ciò, testimoniano ugualmente l'evoluzione fatta mostrandone sia i punti di forza che di debolezza.

3.2.3.1 Strumenti di osservazione e valutazione

Per poter aderire alle diverse pratiche precedentemente descritte, sono stati implicati relativi strumenti di osservazione e valutazione.

In termini di valutazione diagnostico-orientativa, sono stati fatti degli incontri di confronto con le insegnanti di classe, al fine di proporre un percorso coerente con le loro pratiche di insegnamento e le peculiarità dei bambini; è stato inoltre redatto un diario di bordo relativo alla prima settimana di osservazione degli alunni e delle dinamiche di classe, ed è stato somministrato un questionario iniziale con la finalità di cogliere le preconoscenze degli alunni, in quanto queste rappresentavano il punto di partenza per progettare i successivi interventi. Per aderire alla valutazione formativo-regolativa sono state impiegate quotidianamente rubriche valutative, utili a monitorare il progresso e gli apprendimenti, e sono state valutate le prestazioni e i risultati ottenuti specificatamente ad ogni attività, in particolare del task. Per valorizzarne invece la prospettiva sommativo-certificativa, sono stati analizzati i risultati ottenuti dal questionario finale considerati in relazione alle risposte relative al questionario iniziale, e da quelli ottenuti col questionario indirizzato a genitori ed insegnanti. In particolare, per valutare il raggiungimento dei tre traguardi inizialmente indicati, sono stati predisposti i seguenti strumenti:

- Questionario conclusivo rivolto agli studenti per rilevare consapevolezza e conoscenza;
- Rubrica valutativa della "giornata del task", per rilevare conoscenza e sensibilità;
- Questionario da somministrare a genitori e insegnanti, per rilevare come questo percorso possa aver influito nella quotidianità, scolastica e familiare, e per cogliere le impressioni di questi soggetti rispetto al percorso svolto e proposto.

Quarto capitolo: Risultati e riflessioni

Questo quarto e ultimo capitolo avrà lo scopo di illustrare i risultati, in seguito al progetto, nelle due classi coinvolte. Per far questo, verranno ripresi e descritti gli strumenti valutativi utilizzati, e per ognuno fatta un'analisi degli esiti ottenuti. Infine, sarà presente un paragrafo riassuntivo, e a conclusione, in ottica professionalizzante e di ricerca, sarà presentata una riflessione critica globale, facendo sempre rimando ai riferimenti teorici e normativi di supporto.

4.1 Diario di bordo

Gli strumenti osservativi utilizzati nella ricerca educativa sono molteplici, e il diario di bordo è proprio uno di questi: "il diario di bordo è una tecnica di osservazione che consiste nell'annotare eventi, che riguardano uno o più soggetti" (Castoldi, 2016, p.114).

Utilizzato negli anni per il tirocinio formativo universitario, e anche in questo percorso di ricerca, si è sempre rivelato utile per annotare e quindi riflettere sulle situazioni da osservare. La struttura di quello qui utilizzato è suddivisa in tre parti: una prima sezione in cui evidenziare le aspettative riguardanti ciò che si andrà ad osservare; una seconda parte più narrativa, dove appuntare in diretta, in situazione reale, gli eventi, le dinamiche relazionali e di insegnamento-apprendimento, e altri fattori rilevanti secondo gli scopi osservativi; un'ultima, invece, riservata alle riflessioni conclusive. Inoltre, il diario di bordo può essere utilizzato anche in ottica auto-osservativa e valutativa: se utilizzato in fase osservativa, il diario permette all'osservatore stesso di migliorare le proprie abilità, sapendole affinare ed indirizzare verso aspetti sempre più specifici; se utilizzato in fase attiva, permette allo sperimentatore di riflettere sulla propria pratica di azione, contribuendo a cogliere aspetti funzionali e quindi da mantenere, rispetto ad altri da migliorare o potenziare. Proprio per la sua natura, e le caratteristiche descritte, il diario di bordo, rientra tra quelle che vengono definite "tecniche osservative narrative, [in quanto assumono] forme discorsive, che riescono meglio a rendere conto della varietà e complessità del contesto e dei fenomeni" (Castoldi, 2016, p.105).

Nello specifico, mediante le iniziali osservazioni svolte nelle classi, ho potuto cogliere l'importanza attribuita al supporto e all'incoraggiamento dato agli alunni, del farli sentire sempre a loro agio e valorizzati nel loro essere con parole di vicinanza ed incoraggiamento. Altro aspetto fondamentale, rilevato sempre attraverso i diari di bordo, è stato l'alternarsi tra dimensione collettiva ed individuale: in entrambi le classi, le insegnanti cercavano di valorizzare sia gli interventi dei singoli che il lavoro di classe, e questo anche in momenti quali la correzione di compiti o la partecipazione a nuove attività. Questa modalità è stata di ispirazione per l'attività di classificazione dei gesti.

4.2 Rubrica valutativa

Le rubriche valutative sono state adoperate per monitorare quotidianamente gli apprendimenti dei bambini e lo svolgimento del percorso. Secondo l'idea progettuale, queste avrebbero dovuto essere compilate quotidianamente e per ogni bambino; già dal primo incontro, tuttavia, era emersa la difficoltà di seguire tale operazione, a causa della personale poca conoscenza dei bambini, della numero limitato di ore dedicate al progetto e l'obiettivo generale del progetto: scopo dello stesso, come inizialmente specificato, non era quello di assegnare una valutazione individuale ai bambini, quanto più monitorare l'evoluzione generale di conoscenza e consapevolezza rispetto alla tematica. Sicuramente è stata mantenuta la volontà di monitorare l'evoluzione individuale dei bambini, e questo è stato reso possibile grazie all'analisi dei singoli lavori e al confronto tra questionario iniziale e finale; le rubriche, invece, sono state impiegate per tener traccia dell'evoluzione dell'intero gruppo classe.

Per ogni rubrica sono stati indicati quelli che erano gli obiettivi specifici dell'attività e i criteri di valutazione riferibili alle macrocategorie di consapevolezza, conoscenze e utilizzo, ossia ai tre traguardi generali del percorso, specificati secondo tre livelli di padronanza: base, intermedio e avanzato. La rubrica valutativa è, infatti, "dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto" (Castoldi, 2016, p. 86). Tali strumenti non si sono sempre riferiti all'intero percorso, quanto più a specifiche attività:

- Prima rubrica: riferita alla visione del filmato, e quindi al riconoscimento dei gesti in esso presenti;
- Seconda rubrica: specifica per l'attività di associazione gesto-movimento;
- Terza rubrica: specifica per le attività di classificazione dei gesti secondo il significato e di role taking per comprendere l'utilizzo contestuale dei gesti;
- Quarta rubrica: riferita innanzitutto alla restituzione dei compiti per casa, e poi all'attività di inventare un proprio gesto, con significato e contesto d'uso;
- Quinta rubrica: riferita all'attività a coppie (task).

Di seguito la rubrica valutativa riferita alla quinta attività, ossia quella del task, a titolo esplicativo:

Scuola Primaria Saccardo, IC Montebelluna 2 (TV)			
Giorno: 13 e 14 ottobre			
Ora: 8.15-10.45			
ATTIVITÀ n° 5	Nella quinta giornata si approfondirà l'aspetto comunicativo, mediante l'attività a coppie del "Dire senza dire": verranno quindi indagate le capacità di lavorare in coppia senza l'utilizzo delle parole, e saper organizzare assieme un role play		
ALUNNI	CRITERI DI VALUTAZIONE		
	CONSAPEVOLEZZA	CONOSCENZE	UTILIZZO
Avanzato	L'alunno assume consapevolezza di fronte ai gesti da lui conosciuti , e di come la comunicazione non verbale possa essere utilizzata con successo anche senza quella verbale. Pienamente autonomo nelle diverse fasi del compito	L'alunno dimostra di comprendere i compiti assegnati, mantenendosi in silenzio per tutta la durata dell'attività, sapendo riconoscere i gesti da lui conosciuti. Pienamente autonomo nelle diverse fasi	L'alunno dimostra di conoscere dei gesti precedentemente incontrati, riuscendo a collaborare in silenzio col compagno nella fase di condivisione delle conoscenze ed elaborazione della role play finale . Pienamente autonomo nelle diversi fasi, anche in

			quella di realizzazione e interpretazione del role play, e di supporto al compagno di lavoro
Medio	<p>L'alunno dimostra di assumere una certa consapevolezza rispetto ai gesti da lui conosciuti, e di come la comunicazione non verbale possa essere utilizzata con successo anche senza quella verbale.</p> <p>Abbastanza autonomo nelle diverse fasi</p>	<p>L'alunno dimostra di comprendere i compiti assegnati, mantenendosi in silenzio per quasi tutta la durata dell'attività, sapendo riconoscere i gesti da lui conosciuti.</p> <p>Abbastanza autonomo nelle diverse fasi</p>	<p>L'alunno dimostra di conoscere abbastanza bene i gesti precedentemente incontrati, riuscendo a mantenere una certa collaborazione "silenziosa" col compagno, sia nella fase di condivisione della conoscenze che in quella di elaborazione del role play finale.</p> <p>Abbastanza autonomo nelle diverse fasi, anche quella di realizzazione e</p>

			interpretazione del role play
Base	L'alunno, se supportato, riesce ad assumere una certa consapevolezza rispetto ai gesti da lui conosciuti, iniziando anche a essere consapevole di come la comunicazione non verbale possa essere utilizzata con successo anche senza quella verbale.	L'alunno, se supportato, riesce a svolgere i compiti assegnati, mantenendosi in silenzio a tratti, cercando inoltre di riconoscere i gesti da lui conosciuti	L'alunno, se supportato, dimostra di conoscere alcuni gesti precedentemente incontrati, mantenendo a tratti la condivisione silenziosa, sia nella fase di condivisione che elaborazione del role play. Anche nella realizzazione e interpretazione del role play richiede supporto
5° A	Gli alunni mostrano consapevolezza rispetto al compito e rispetto ai gesti studiati ed ora conosciuti	Gli alunni faticano a mantenersi in silenzio, tanto che viene concesso loro di dividere l'attività a metà: poter parlare nella fase di	L'individuazione dei 4 gesti conosciuti è avvenuta per lo più in silenzio, in quasi totale condivisione e rapidità. Le scenette sono state tutte di

		<p>ideazione del role play, ma non nella prima di condivisione dei gesti conosciuti. La maggior parte delle coppie rispetta quest'ultima indicazione. Dopo alcune domande rispetto ai gesti (non ricordo il gesto con x significato), ho messo a loro disposizione il dizionario di Caon, e questo li ha resi ancora più autonomi. Qualcuno ha preso il libro solo per curiosità, per vedere come fosse strutturato.</p>	<p>alta qualità: qualcuno ne ha fatta una, utilizzando due gesti, come richiesto, ma molti altri ne hanno fatte anche due o utilizzato molti gesti. Hanno così dimostrato di averne consapevolezza, di conoscerne il significato e il contesto d'uso: qualcuno ha previsto che un ragazzo battesse 5 al Presidente Americano, e quest'ultimo, di risposta, ha dichiarato che avrebbe denunciato il primo.</p>
	<p>Gli alunni mostrano consapevolezza rispetto al compito e</p>	<p>Vista l'esperienza con la precedente l'altra classe,</p>	<p>L'individuazione dei 4 gesti conosciuti è avvenuta per lo più</p>

	<p>rispetto ai gesti studiati ed ora conosciuti</p>	<p>viene concesso agli alunni di poter parlare nella fase di ideazione del role play, ma comunque non nella prima di condivisione dei gesti conosciuti. Anche in questo caso è stato concesso loro l'utilizzo del dizionario, ma pochi lo hanno consultato, dimostrando così di ricordare già in autonomia i gesti. Anche le domande di richiesta di aiuto sono state poche</p>	<p>in silenzio, in quasi totale condivisione e rapidità.</p> <p>Le scenette sono state tutte di alta qualità, e in ognuna si sono evidenziati gesti e contesti pertinenti, dove ogni cosa era progettata secondo uno specifico scopo. Una coppia era formata da due bambini che non avevano mai partecipato ai miei incontri, per motivi di salute, e quindi accoppiati perché, con l'insegnante di classe, abbiamo concordato che potessero avere comuni preconoscenze e quindi lavorare abbastanza bene. Purtroppo, incomprensioni</p>
--	---	---	--

			interne hanno portato alla non conclusione del compito, o meglio, ad un lavoro individuale da parte di uno dei due componenti, anziché di coppia. Hanno così dimostrato di averne consapevolezza, di conoscerne il significato e il contesto d'uso.
--	--	--	---

Come si può vedere, il quinto incontro aveva lo scopo di indagare la *consapevolezza* rispetto ai gesti conosciuti, l'*effettiva conoscenza* dei gesti e quindi la comprensione del compito nelle sue fasi, oltre che l'*utilizzo* delle proprie conoscenze per lo svolgimento dell'attività in coppia, sia nella fase di totale silenzio che in quella di progettazione e realizzazione del role play. Questa giornata si è svolta nel pieno spirito della creatività; i bambini hanno realizzato delle scenette attente, consapevoli e di qualità, dimostrando in entrambi i casi di aver interiorizzato quanto scoperto nei precedenti incontri e di saperlo coscientemente impiegare. Da segnalare che in 5^B una coppia era formata da due bambini che non avevano mai partecipato agli incontri per motivi di salute. In accordo con l'insegnante di classe, questi due bambini sono stati messi in coppia, perché avrebbero potuto lavorare abbastanza bene in quanto partivano da pre-conoscenze

comuni. A causa però di incomprensioni interne, uno dei due bambini non ha voluto partecipare e quindi il compito non è stato portato a termine.

Interessante è stato concedere alle due classi l'utilizzo del Dizionario dei gesti (Caon, 2010) come supporto all'attività di realizzazione delle scenette: i bambini di 5^A, per esempio, lo hanno sfogliato sia per ripassare il significato di alcuni gesti o vedere la corrispondenza tra gesti e significati diversi, ma soprattutto per curiosità verso la tematica.

Il task richiesto agli alunni è quindi stato il lavoro a coppie: predisporre innanzitutto una lista condivisa di gesti, nella quale indicare quattro gesti conosciuti da entrambi, facendo ciò in assoluto silenzio; successivamente progettare e inscenare un role play, facendo emergere gesti, soggetti coinvolti e contesto d'uso, in modo da unire le conoscenze sviluppate nel percorso e quindi permettere una valutazione dell'apprendimento.

Il compito ha effettivamente contribuito ad evidenziare le conoscenze maturate e le idee dei bambini rispetto all'utilizzo dei gesti nella comunicazione: alcune coppie hanno abbondantemente utilizzato il gesto, dimostrando non solo coerenza col compito richiesto, ma anche consapevolezza di utilizzo del gesto rispetto a contesto e significato; altre invece avevano ben inserito i gesti a livello progettuale, ma poi non li hanno utilizzati nella rappresentazione, probabilmente a dimostrazione della poca interiorizzazione dei concetti affrontati o di uno scarso utilizzo dei gesti nella quotidianità. Alcuni bambini, inoltre, hanno impiegato dei veri e propri gesti, con significati e contesti corretti, ma che non erano stati approfonditi in classe, e questo è stato un momento di forte riflessione: la consegna per tutti era stata quella di utilizzare e rappresentare gesti conosciuti nelle giornate assieme, anche per agevolare il compito, ma alcuni studenti ne hanno utilizzati altri, dimostrando attenzione all'utilizzo quotidiano del gesto; anche se il compito, in un certo senso, non è stato rispettato a pieno, è stata così dimostrata una maggiore consapevolezza.

Per quanto riguarda invece le osservazioni delle altre giornate, nella prima attività sono state indagate solo le categorie di conoscenza (o, per essere più precisi, di pre-conoscenza) e consapevolezza, dato che poi non era stato richiesto ai bambini di mettere in pratica le loro conoscenze; se entrambe le classi hanno dimostrato di conoscere alcuni gesti e di saperli individuare nel video presentato, indicandone anche il significato, sono stati i bambini di 5^B a dimostrarsi più attenti, consapevoli e partecipi, interessati quindi a quanto proposto e alle riflessioni avanzate.

Anche nella seconda giornata la quinta B si è dimostrata più attenta, tanto che era stato rilevato un maggiore coinvolgimento; anche nell'attività di scrittura del movimento del gesto e di successiva descrizione, i bambini hanno sviluppato delle scritture molto dettagliate e successivamente utili al compagno "mimo". Entrambe le classi hanno comunque dimostrato ancora di possedere pre-conoscenze rispetto al tema, indicando alcuni aspetti della comunicazione non verbale: la 5^A aveva ricordato il labiale, l'alfabeto muto e la lingua dei segni italiana (LIS), mentre in 5^B erano emersi i gesti, i movimenti del corpo e le espressioni facciali. In questo caso i criteri di valutazione sono stati riferiti alla consapevolezza rispetto all'associazione gesto-movimento, alla conoscenza di tale associazione e al suo impiego nell'attività di descrizione e mimo dei gesti.

Nella terza attività i tre traguardi sono stati valutati in questo modo: la consapevolezza è stata valutata rispetto a come ogni gesto abbia un proprio significato e contesto d'uso; la conoscenza secondo il saper correttamente associare gesto-significato e gesto-contesto d'uso; l'utilizzo, infine, è stato valutato nel saper utilizzare i gesti richiesti nell'attività del role taking e nel comprendere se tale gesto fosse stato utilizzato correttamente nel contesto. Secondo quanto emerso dalle osservazioni, sia la 5^A che la 5^B si sono dimostrate ben partecipi alle proposte, consapevoli delle associazioni richieste e soprattutto di come anche i gesti siano da utilizzare e riferire secondo contesti e soggetti; dall'altro lato, sono emerse in certi casi alcune difficoltà rispetto al mettere in scena le situazioni richieste o al classificare i gesti secondo il significato, momenti nei quali sono spesso spiccate solo le figure più carismatiche. Entrambe le classi hanno poi aggiunto autonomamente

alla mappa Coggle la caratteristica del gesto indagata in quel giorno: ogni gesto ha un proprio significato.

È nella quarta attività che le classi hanno potuto comprendere il valore culturale dei gesti. Rispetto al momento della restituzione dei compiti svolti dai genitori, entrambe le classi hanno dimostrato di riuscire a mantenere con fatica l'attenzione per l'intera durata dell'attività, ma di riuscire a riconoscere i gesti descritti dai genitori e i loro relativi significati e contesti d'uso, ossia di aver interiorizzato quanto svolto nei precedenti incontri. Con la 5^AB si è riusciti a cogliere a pieno il concetto di diversità culturale del gesto e a svilupparne un'ampia riflessione, partendo proprio da un aneddoto raccontato da uno dei bambini; in 5^AA, invece, i bambini si sono limitati ad ascoltare quanto veniva loro raccontato in merito a questo concetto senza apportare particolari contributi personali alla riflessione. Infine, nell'attività di invenzione di un proprio gesto, la quinta B si è generalmente dimostrata più creativa e desiderosa di condividere i propri nuovi gesti, a differenza della quinta A che ha invece, nella maggior parte dei casi, reinventato gesti e significati noti; in entrambe le classi le indicazioni del compito sono comunque state rispettate.

4.3 Questionario

“Il questionario è una lista organizzata di domande che vengono poste per iscritto, nelle stesse condizioni, a un gruppo abitualmente ampio di soggetti allo scopo di raccogliere informazioni, di conoscere opinioni, atteggiamenti, intenzione e azioni compiute” (Coggi, Ricchiardi, 2010, p.84). Questo strumento, in generale, permette di indagare in maniera puntuale e specifica aspetti qualitativamente e quantitativamente descrivibili. Si è cercato, perciò, di sfruttare questa peculiarità: alle domande aperte è stato attribuito valore qualitativo, lasciando uno spazio totalmente dedicato ai soggetti destinatari e alle loro opinioni, da esprimere in maniera libera; per le domande chiuse è stata invece scelta una prospettiva di indagine più serrata ed oggettiva, in cui la scelta tra alternative (p.85) potesse indirizzare la risposta e permettere il confronto tra livelli.

I questionari sono stati una costante del progetto: sono stati utilizzati all’inizio per rilevare le preconoscenze degli alunni rispetto alla tematica, permettendo anche di riprogettare gli incontri sulla base di tali preconoscenze; sono stati poi ripresi alla fine del percorso, con lo scopo di cogliere l’evoluzione delle risposte, corrispondenti quindi ad aumento o diminuzione di consapevolezza, conoscenza e sensibilità. I questionari sono inoltre stati rivolti anche a genitori e insegnanti, al fine di rilevare la loro opinione in merito al progetto, ma soprattutto alla tematica, raccogliendo perciò le loro percezioni rispetto all’importanza della componente comunicativa non verbale.

Qui di seguito viene riportato un resoconto dei diversi questionari proposti e delle relative risposte ottenute.

4.3.1 Questionario degli alunni

Verranno ora riportate, tramite confronto diretto, le risposte date dagli alunni al questionario iniziale e a quello finale. Verranno prima riportati gli esiti della 5^A e in seguito quelli della 5^B, ma saranno presentati solo quelli relativi a domande comuni tra le due somministrazioni, al fine di proporre un confronto più immediato. Nel successivo paragrafo verranno ripresi gli altri esiti più significativi tra quelli tralasciati. Proprio per il confronto che verrà proposto, l’ordine non corrisponde a quello reale presentato agli alunni.

- Primo quesito: “Cosa vuol dire comunicare?”

QUINTA A	
PRIMO QUESTIONARIO	
Vuol dire a una persona qualcosa, parlarsi ed esprimersi nella nostra lingua o in un'altra, scambiare informazioni per capirsi, parlare o scriversi, chiacchierare, studiare, descrivere, dire a voce	21
Parlare con i gesti	1
Farsi capire in qualsiasi modo	1
Dire qualcosa senza parlare	1
SECONDO QUESTIONARIO	
Esprimersi, trasmettere quello che vogliamo dirgli	14
Sia con gesti che con le parole	7
Parlare senza voce	1

Tabella 3 Primo quesito_ 5^A

La tabella sopra riportata si riferisce alle risposte date dagli alunni della 5^A (tabella 3). Come si può notare, nella prima somministrazione una grande maggioranza di bambini indica il parlare come definizione di comunicazione, lasciando quindi poco spazio ad altre interpretazioni; nella seconda somministrazione, nonostante quella definizione mantenga il suo primato, viene lasciato posto anche ad un'altra significativa risposta: “Sia con i gesti che con le parole”.

QUINTA B	
PRIMO QUESTIONARIO	
Comunicare con i gesti	1
Comunicare è un sinonimo di dire, quindi vuol dire che ti sto dicendo qualcosa, parlare con le persone, parlare tra esseri viventi e capirsi a vicenda	9
Parlare con gesti o voce	2
Far capire alle persone cosa vuoi	1
Comunicare qualcosa	1
Spiegare, mandare qualcosa	2
Più importante della comunicazione non verbale	1
SECONDO QUESTIONARIO	
Con i gesti, non verbale, senza parlare	2
Parlare	10
Sia con gesti che parlando	4

Tabella 4 Primo quesito_ 5^B

Quella sopra invece è la tabella riferita alla 5^B (tabella 4). In questo caso le risposte, molteplici nella prima somministrazione, si sono drasticamente ridotte e perfezionate nella seconda, ma si può notare come non sia aumentata, nonostante il percorso svolto, l'associazione tra la comunicazione e le sue componenti, verbale e non verbale.

- Secondo quesito: “Cosa è secondo te la comunicazione non verbale?”

QUINTA A	
PRIMO QUESTIONARIO	
Dire senza parlare, non usare le parole, muta, espressione senza usare la parola	7
Comunicare con gesti, con il corpo, non con la bocca, con la faccia	9
Parlare senza usare i verbi	2
Arte e immagini, gesti	1
Comunicare spiegare senza scrivere	1
Tipo quando non sai comunicare e usi i gesti	1
SECONDO QUESTIONARIO	
Comunicare senza parlare, con i gesti	20
Comunicare senza verbo	1

Tabella 5 Secondo quesito_ 5^A

Confrontando le prime risposte con le seconde date dagli alunni della 5^A (tabella 5), si nota una diminuzione di varietà, e un maggiore riconoscimento della presenza dei gesti entro la comunicazione non verbale.

QUINTA B	
PRIMO QUESTIONARIO	
Non parlare con i gesti	1
Meno importante della comunicazione	1
Con gesti e senza parole	9
Comunicare senza parole, contrario di comunicazione verbale	1
Comunicazione priva di parole	1
Muover la bocca senza dire niente, o meglio senza parlare	1
SECONDO QUESTIONARIO	
Gesti, senza parlare	14
Quando non fai i gesti	1
Quando non fai i gesti	2

Tabella 6 Secondo quesito_ 5^B

Anche nel caso della 5^B (tabella 6) le risposte si sono unificate tra il primo e secondo questionario, ma in questo caso sono ancora presenti dei dubbi, come l'associazione tra Lingua dei segni e componente comunicativa non verbale.

- Terzo quesito: “Secondo te si può comunicare senza parlare?”

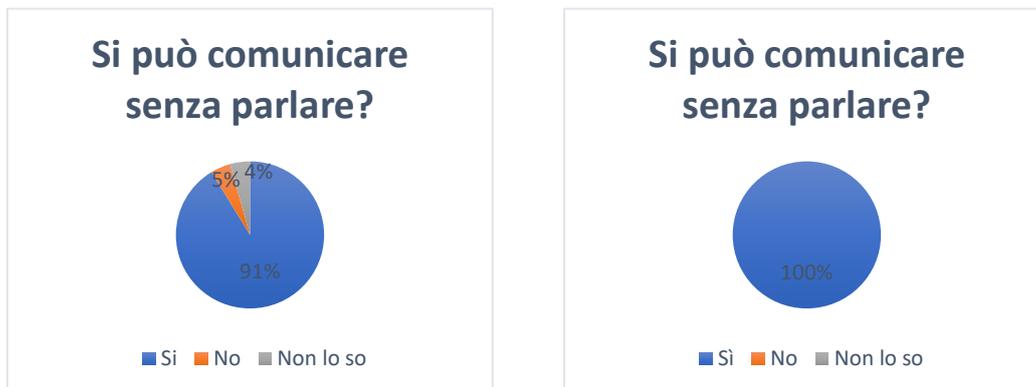


Grafico 1 Terzo quesito_ 5^A

Prima di iniziare l'intero percorso, alcuni tra gli alunni della 5^A (grafico 1) non erano del tutto convinti che fosse possibile la comunicazione senza le parole, tanto che uno aveva dichiarato di non sapere, mentre un altro di non credere nella sua possibilità. Al termine del percorso, tutti hanno invece sostenuto che sia possibile comunicare senza usare le parole.

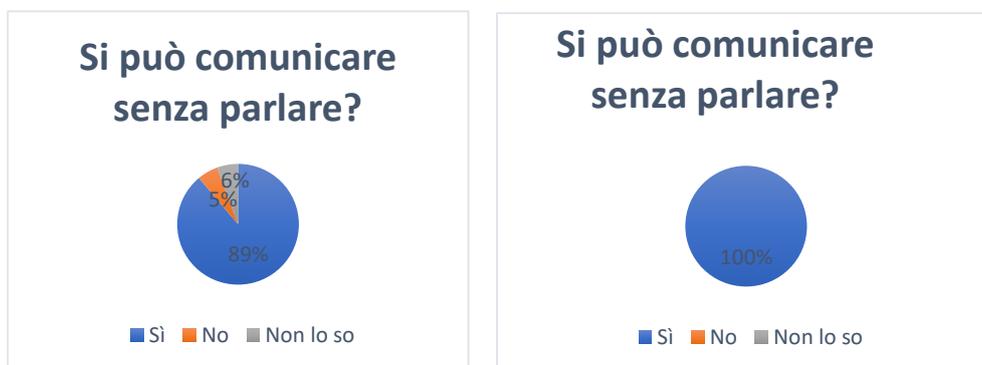


Grafico 2 Terzo quesito_ 5^B

Lo stesso processo di consapevolezza e conoscenza si è verificato in 5^B (grafico 2), dove, inizialmente, sempre un alunno con “No” e uno con “non lo so” avevano dimostrato non accordo con l'esistenza di una comunicazione senza le parole; alla fine, però, tutti sono stati concordi sul “Sì”: comunicare senza parlare è possibile.

- Quarto quesito: “Come possiamo comunicare senza usare le parole?”

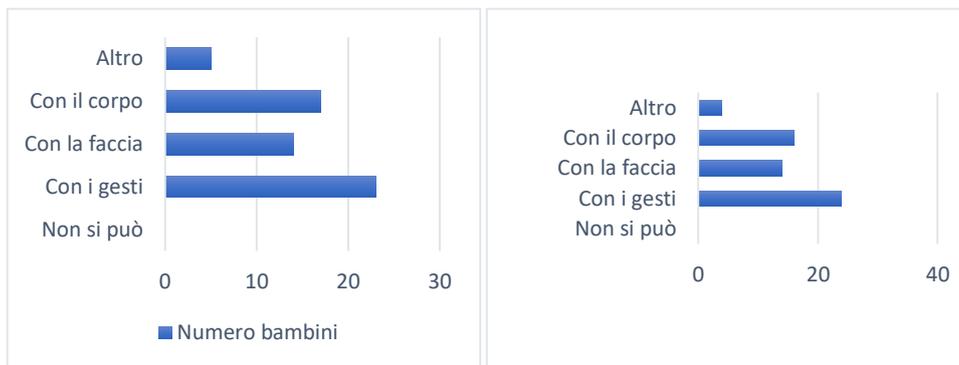


Grafico 3 Quarto quesito_ 5^A

Nei grafici sovrastanti si vede come tutta la 5^A (grafico 3) avesse delle idee rispetto a come poter comunicare senza parlare, nonostante nel precedente quesito non ne fossero tutti convinti; la 5^B (grafico 4) invece mantiene una coerenza tra il terzo e il quarto quesito: dove prima un alunno aveva dichiarato la non possibilità della comunicazione non verbale, ora lo stesso sottolinea l'impossibilità di mezzi di comunicazione che esulino dalle parole.

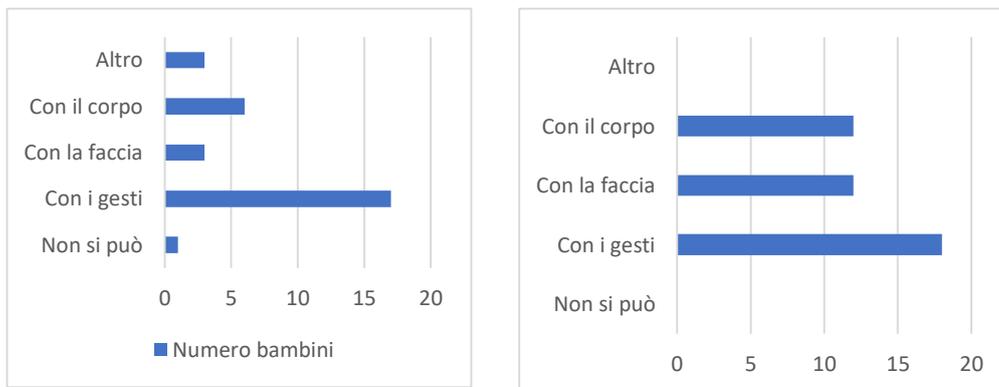


Grafico 4 Quarto quesito_ 5^B

- Quinto quesito: “La comunicazione verbale/ non verbale è”

In questo caso, sia per la quinta A (grafico 5) che la quinta B (grafico 6), nelle due somministrazioni si mantiene pressoché costante l’idea che la comunicazione verbale e quella non verbale siano parimenti importanti. Al termine del percorso, qualche alunno ha indicato che la comunicazione non verbale è meno importante di quella verbale.

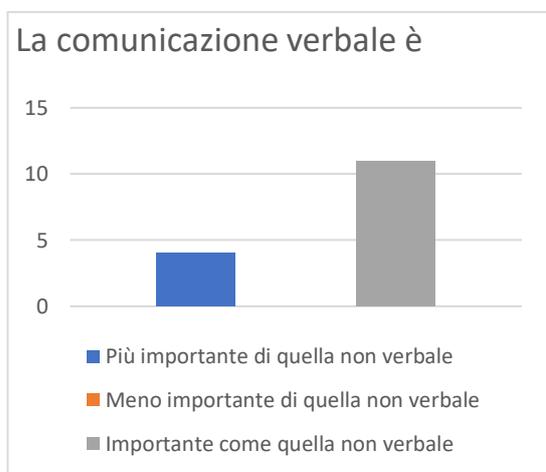


Grafico 5 Quinto quesito_ 5^A

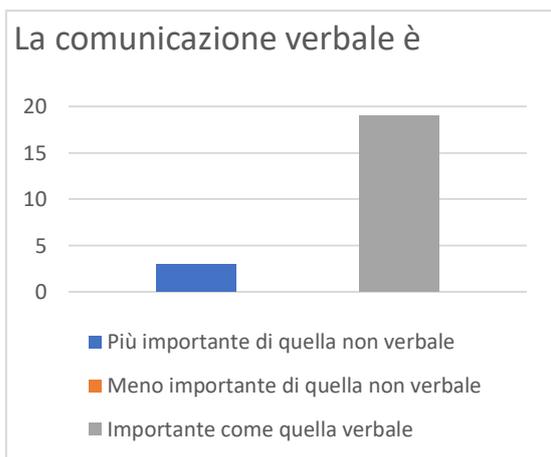
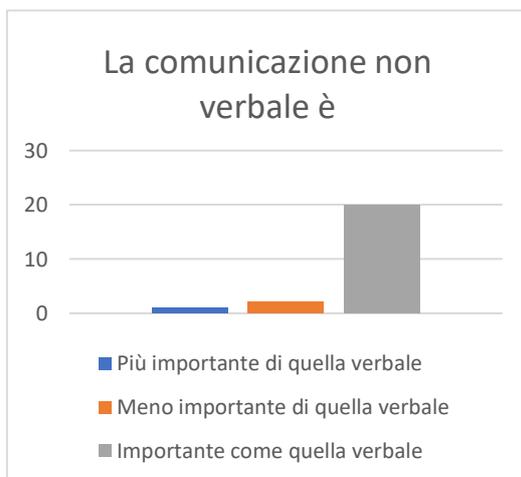


Grafico 6 Quinto quesito_ 5^B



- Sesto quesito: “La comunicazione non verbale è uguale in tutti i Paesi del mondo”

Nella prima somministrazione era stato chiesto alle classi di rispondere a questa domanda, sia in termini di comunicazione verbale che non verbale, proprio per creare un aggancio tra conoscenze. La quinta A (grafico 7) ha cambiato opinione rispetto alla comunicazione non verbale, e lo stesso processo è stato svolto nella quinta B (grafico 8), dove però si nota una certa confusione anche per quanto riguarda la diversità della comunicazione verbale nel mondo.



Grafico 7 Sesto quesito_ 5^A

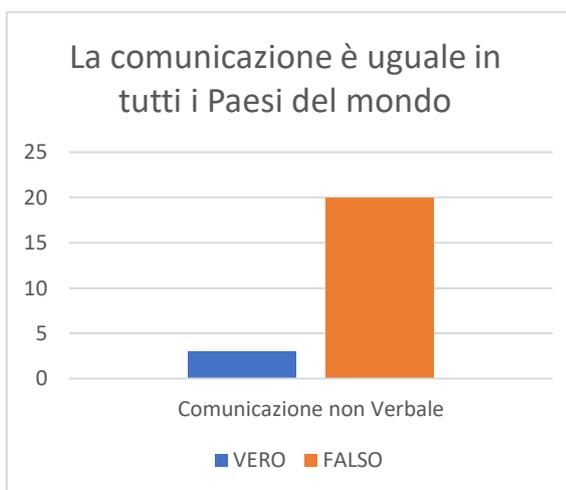
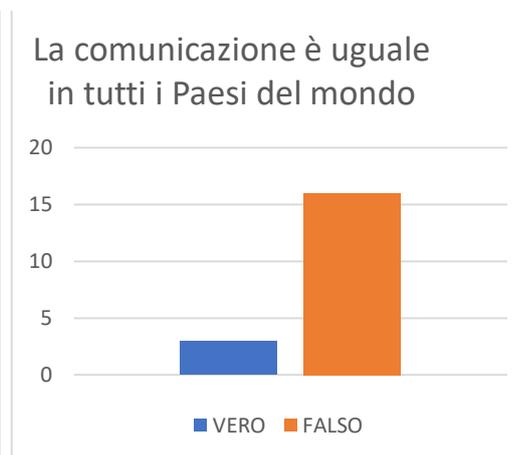


Grafico 8 Sesto quesito_ 5^B



4.3.2 Questionario dei genitori

Lo scopo del questionario compilato da genitori e insegnanti era quello di cogliere le loro impressioni rispetto alla tematica, in termini non solo di loro conoscenze, ma anche di attribuzione di senso e valore in riferimento al progetto proposto. Di seguito saranno riportati gli item caratterizzanti il questionario dei genitori, seguiti da un breve commento esplicativo dei risultati o dei grafici presenti. È importante segnalare che i dati sono comprensivi delle risposte date dai genitori di entrambe le classi coinvolte; in maniera narrativa, poi, verranno riportate le osservazioni fatte dalle insegnanti coinvolte, due curricolari e una di sostegno.

- Primo e secondo quesito: “Secondo lei si può comunicare senza parlare?” e “Come possiamo comunicare senza usare le parole?”

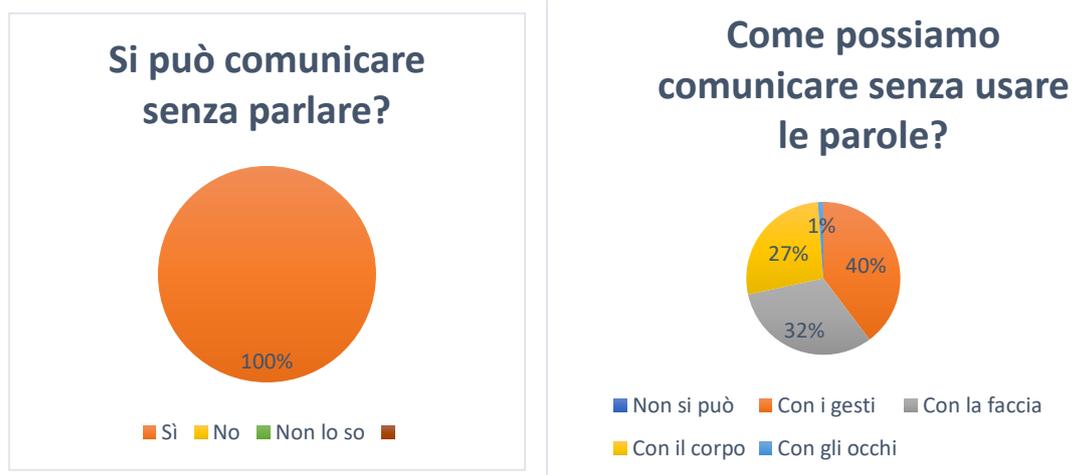


Grafico 9 Primo e secondo quesito_ genitori

Come si può notare dai grafici a torta sopra presentati (grafico 9), la totalità dei genitori riconosce la possibilità di una comunicazione non verbale, che quindi non richiede l'utilizzo delle parole, e chiarisce come gesti, espressioni di faccia e corpo, così come anche gli occhi, siano gli elementi che concretamente permettono questo tipo di comunicazione. Questa consapevolezza ha permesso, in sede di riunione conclusiva alle attività, di sostenere un dialogo rispetto alle tematiche affrontate e alle motivazioni che hanno portato alla realizzazione di tale progetto, e non invece una spiegazione finalizzata a persuadere i genitori coinvolti rispetto alla concretezza e realtà dei fatti.

- Terzo quesito: “Ritiene che la comunicazione non verbale sia”
 - Più importante della comunicazione verbale
 - Meno importante della comunicazione verbale
 - Importante come la comunicazione verbale

Al terzo quesito, la maggior parte dei rispondenti (77%) ha dichiarato di riconoscere pari importanza tra comunicazione verbale e non verbale, mentre il 17% ha dichiarato di attribuire maggiore importanza all’aspetto non verbale; il restante 6% dei genitori, infine, sostiene una maggiore importanza degli aspetti verbali rispetto a quelli non verbali. Nella sua introduzione al Dizionario dei gesti italiani, Caon (2010) illustra come diversi campi di ricerca valorizzino la componente comunicativa verbale e non verbale come fondamentali per la buona riuscita degli atti comunicativi, avendo la comunicazione verbale il compito del “cosa dire” e quella non verbale del “come dirlo”, o accompagnarlo (Caon, 2010, p.32). Molto spesso, inoltre, il linguaggio non verbale “determina il significato del messaggio verbale in quanto può aggiungere informazioni [...] o addirittura contraddire quanto si dice verbalmente” (ivi.). Altresì vero è che l’aspetto non verbale venga implicato con meno consapevolezza dai comunicanti, e spesso considerato naturale, anziché comprenderne la sua natura sociale e culturale, la sua plurima interpretazione e di conseguenza le possibili incomprensioni comunicative che ne potrebbero derivare.

- Quarto quesito: “Ritiene che la comunicazione non verbale sia uguale in tutti Paesi del mondo?”



Grafico 10 Quarto quesito_ genitori

Considerando il precedente grafico (grafico 10), dove 1 corrisponde a VERO e 0 a FALSO, emerge anche in questo caso che la maggior parte dei genitori ha dimostrato conoscenza, o forse consapevolezza, del fatto che la comunicazione non verbale sia simile a quella verbale secondo l’aspetto di unicità: ogni lingua, seppur mantenendo origini o aspetti caratteristici simili, è diversa dalle altre e per questo unica. Allo stesso modo anche i linguaggi non verbali possono cambiare a seconda del luogo fisico, culturale e sociale nel quale gli interlocutori sono inseriti. Su questo aspetto è stato poi discusso anche in presenza, valutando come la non consapevolezza di ciò sia tra i principali fattori di incomprensioni interculturali (Balboni, 2020).

- Quinto quesito: “Con i bambini ho svolto un progetto con lo scopo di far conoscere loro alcuni dei gesti utilizzati in Italia, e renderli così più consapevoli rispetto al loro utilizzo ed importanza comunicativa. Indichi quanto ritiene di essere d'accordo con le seguenti affermazioni, dove 1 significa POCO D'ACCORDO e 4 MOLTO D'ACCORDO”

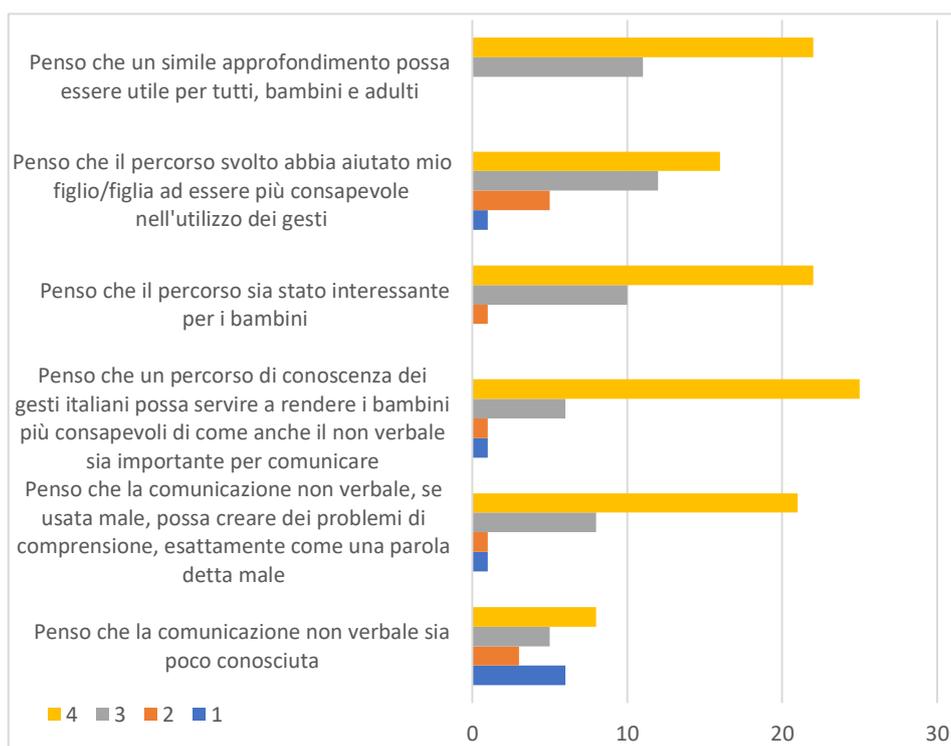


Grafico 11 Quinto quesito_ genitori

Questo quesito (grafico 11) ha cercato di indagare a fondo lo scopo iniziale del questionario stesso, ossia la percezione dei genitori nei confronti della tematica scelta per il progetto ideato e svolto nelle classi dei loro figli. Dalle risposte ottenute, si evince una generale attenzione ed interesse rispetto al tema, tanto che la maggior parte delle risposte hanno teso al 4, quindi al “molto d’accordo”.

Per entrare più nello specifico delle risposte, è interessante leggerle in maniera connessa al seguente ed ultimo quesito:

- Ultimo quesito: “A percorso terminato, e secondo i racconti di suo figlio/figlia, quali suggerimenti si sentirebbe di darmi? Consiglierebbe alla scuola di approfondire ulteriormente la tematica?”

Questa lettura unificata è interessante perché è presente una connessione tra le risposte: dove da un lato si indica il valore di un approfondimento della tematica, sia per bambini che per adulti, dall'altro se ne suggeriscono anche delle modalità in tal direzione, come ad esempio: “Approfondimento da parte della scuola; proporre qualcosa di più fisico e di interazione; da approfondire anche rispetto alle espressioni facciali e il linguaggio del corpo, oltre che gesti; approfondimento su come gestire al meglio la comunicazione verbale supportata da quella non verbale, per evitare confusione e voci una sull'altra; approfondimento con attività di teatro o mimo per insegnare a comunicare; approfondire l'empatia con focus su postura”. Questi suggerimenti pratici sono stati anche condivisi con le insegnanti, con lo scopo di dar loro la possibilità di proporre in futuro attività che vadano a dare un seguito a questa proposta, ampliandola anche sulla base di quanto espresso dai genitori dei loro alunni. Tra le altre, è stata richiesta anche dai genitori un'infarinatura rispetto alla LIS.

Sono invece stati segnalati pareri discordanti rispetto ad altri item: mentre alcuni genitori riconoscono l'aumento di conoscenza e consapevolezza dei figli, o la necessità di maggiori conoscenze per evitare incomprensioni comunicative, altri ritengono che la tematica sia già abbastanza conosciuta, o non attribuiscono al linguaggio non verbale la capacità di creare dei problemi di comunicazione al pari del verbale. Rispetto a quest'ultima categoria di genitori, che si è dimostrata parzialmente in disaccordo con alcune affermazioni presentate dagli item, può essere interessante dare una lettura trasversale e critica delle risposte date all'intero questionario: due genitori sui tre che avevano risposto con un punteggio pari o inferiore a 2 nell'item “Penso che la comunicazione non verbale, se usata male, possa creare dei problemi di comprensione, esattamente come una parola detta male”, avevano indicato di essere consapevoli della diversità che caratterizza la comunicazione non verbale nel mondo, mentre uno si è mantenuto coerente con

l'idea di uguaglianza di tale comunicazione a livello internazionale, e forse per questo aveva ritenuto anche impossibile che il linguaggio non verbale possa nuocere alle conversazioni; i due genitori che avevano indicato un punteggio pari o inferiore a 2 all'item "Penso che un percorso di conoscenza dei gesti italiani possa servire a rendere i bambini più consapevoli di come anche il non verbale sia importante per comunicare", avevano riconosciuto la comunicazione verbale e quella non verbale come parimenti importanti, dichiarando però poi di non ritenere necessari ulteriori approfondimenti alla tematica, e sottolineando invece la necessità di imparare a parlare e stare insieme nella realtà social in cui i bambini stanno vivendo; infine, alcuni avevano dichiarato di non ritenere che il percorso fatto avesse reso più consapevoli i figli nell'utilizzo dei gesti, tanto da avanzare l'idea di un ulteriore approfondimento della tematica, perché interessante.

4.3.3 Questionario delle insegnanti

Le insegnanti a cui è stato somministrato il questionario, uguale a quello dei genitori, avevano anche assistito ad ogni incontro, e per questo le risposte ottenute si sono dimostrate coerenti con quelle dei bambini e quindi con il percorso svolto.

Interessante è stato leggere il sesto quesito, quello riferito a possibili suggerimenti di approfondimento.

Un'insegnante ha sottolineato come una tematica simile sarebbe interessante da approfondire anche per gli insegnanti, e questo è proprio in linea con la motivazione che ha guidato la scelta di questo percorso di tesi: essere un'insegnante significa rapportarsi quotidianamente con famiglie e bambini diversi, con storie socio-culturali differenti, e sarebbe perciò importante che il corpo docente venisse formato per favorire l'instaurarsi di relazioni basate sulla reciproca conoscenza e sul rispetto. E questo, certamente, coinvolge anche l'aspetto non verbale.

Un'altra insegnante ha dichiarato che per i bambini stessi sarebbe interessante un ulteriore approfondimento proprio sugli aspetti culturali, in modo da avere un "bagaglio di gesti" spendibile con compagni provenienti da altri Paesi del mondo, che possano magari essere utilizzati anche come primo approccio in ottica di accoglienza verso un neo arrivato.

4.4 Risultati ottenuti

“La conoscenza di alcuni gesti tipicamente italiani può aiutare i bambini a sviluppare una maggiore sensibilità interculturale e consapevolezza comunicativa?”

Guardando in maniera globale all'intero percorso e ai risultati sopra descritti, il progetto di tesi si poneva come obiettivo quello di rispondere a tale domanda, verificandone gli esiti attraverso tre traguardi, relativi a conoscenza, consapevolezza e utilizzo sensibile a livello interculturale di quanto appreso. Mediante questi, qui di seguito si illustreranno gli esiti ottenuti cercando di rispondere alla domanda stessa.

Per quanto riguarda, innanzitutto, la consapevolezza rispetto alla componente comunicativa extra-verbale (Balboni, 2015), analizzando le rubriche valutative emerge sempre una grande partecipazione e consapevolezza rispetto alle tematiche proposte, sia in riferimento all'effettiva presenza dei gesti nelle comunicazioni quotidiane, che rispetto alle loro caratteristiche, riassunte secondo cinesica (Caon, 2010), semantica e registro espressivo (Diadori, 1999).

Sia le rubriche che il questionario finale confermano, inoltre, l'assunzione di consapevolezza nei confronti dei problemi che i gesti potrebbero creare a livello intraculturale: è il caso, ad esempio, di gesti che vengono utilizzati in maniera inadeguata rispetto a soggetti o contesti, o della presenza di un interlocutore che non conosce il significato di un gesto a lui rivolto. Tomasello afferma infatti che “i gesti, per quanto fondino fatti sociali, restano una creazione affidata al singolo” (De Iaco, 2020, p. 35); da qui emerge la possibilità di creare incomprensioni anche entro una stessa cultura. A livello di comunicazione interculturale (Balboni, 2015; Garcea, 1996), invece, la discussione svolta in classe in riferimento ai compiti per casa assegnati ai genitori ha permesso di rendere consapevoli i bambini rispetto alla possibile diversità dei gesti nel mondo, e dell'importanza di una consapevolezza di ciò per essere maggiormente sensibili negli scambi comunicativi interculturali.

Infine, anche il confronto tra questionario iniziale e finale conferma la maturazione nei bambini di consapevolezza, e dove inizialmente erano presenti dei dubbi, il percorso ha permesso di chiarirli, come nel caso della possibilità di

comunicare senza parlare. Due aspetti sono però rimasti da approfondire, entrambi legati al concetto di comunicazione stessa:

1. Cosa vuol dire comunicare?
2. La comunicazione non verbale è più/meno/ugualmente importante rispetto a quella verbale

Innanzitutto, come precedentemente dichiarato, gli studi dimostrano una parità tra queste due componenti, perché entrambe protagoniste delle quotidiane comunicazioni (Jackson, 2014); in alcuni casi, invece, gli alunni hanno considerato più importante l'uno o l'altro aspetto. Questo potrebbe essere spiegato dal fatto che l'intero progetto si è soffermato solo sulla gestualità, e per questo qualcuno potrebbe aver pensato di porre in secondo piano il verbale. Sarebbe d'altro canto interessante capire le motivazioni alla base dell'idea, nonostante il percorso, che il non verbale sia meno rilevante del verbale.

Per quanto riguarda invece la definizione di comunicazione (si riveda la prima parte), ancora non tutti gli alunni hanno dimostrato di aver compreso la sua dualità, quindi il suo essere formata sia da aspetti verbali che non verbali: nella 5^A l'associazione è aumentata di poco, mentre non ci sono stati aumenti per quanto riguarda la 5^B. Anche in questo caso, sarebbe interessante capire se alla base ci siano delle preconoscenze tali da impedire questo connubio, o se il progetto non si sia focalizzato abbastanza su questo aspetto, come effettivamente si suppone, o ancora se ci sia una non conoscenza del concetto stesso di comunicazione, seppur ripreso negli approfondimenti proposti.

Proprio, quindi, in termini di conoscenza, il progetto si impegnava a verificare se le conoscenze rispetto alla componente comunicativa extra-verbale della gestualità sarebbero aumentate.

In base alle risposte date al questionario finale, sempre in confronto a quello iniziale, si potrebbe affermare che le conoscenze degli alunni siano effettivamente aumentate, non solo quantitativamente, ma anche qualitativamente: le definizioni rispetto alla comunicazione non verbale si sono specializzate, e senza problemi tutti sono riusciti ad indicare tre gesti con relativi significati richiesti (Caon, 2010). In

riferimento a questo, si potrebbe dedurre che tale traguardo sia stato pienamente raggiunto; in realtà, però, mediante le rubriche valutative si è potuto constatare come, nelle attività proposte, gli studenti fossero capaci di individuare i gesti presentati, per esempio nei filmati proposti, e per la maggior parte anche di definirne il significato, ma che poi non tutti riuscissero sempre ad associare il gesto al proprio significato, e viceversa. Tale aspetto è effettivamente stato osservato sia nell'attività di classificazione individuale, dove quindi ad alcuni gesti non è stato attribuito alcun significato, sia nel role taking, dove venivano chiesti suggerimenti rispetto al movimento del gesto, ma anche nel role play, dove è stato concesso alla classe 5^A l'utilizzo del Dizionario dei gesti italiani (Caon, 2010) proprio di fronte alle richieste di aiuto degli alunni: alcune coppie, infatti, ricordavano il significato del gesto, ma non il gesto stesso, o al contrario, ne ricordavano le movenze, ma non il significato. Nell'attività del role taking, c'è però da sottolineare come tutti siano riusciti a comprendere il concetto di registro espressivo (Diadori, 1999), sapendo correttamente definire l'appropriatezza o meno del gesto in riferimento a contesto e interlocutori; nell'attività di role play, invece, la maggior parte delle coppie ha utilizzato il dizionario solo per curiosità, e non ai fini del compito.

Si è infine potuto notare come siano state apprese conoscenze anche rispetto alla diversità dei gesti nel mondo: "viviamo in un immenso reticolo informativo e comunicativo. Ciascuno di questi linguaggi verbali e non verbali può provocare incidenti comunicativi laddove ciò che è accettabile o funzionale in una lingua/cultura non lo è nell'altra" (Balboni, 2020, p.39). La discussione collettiva relativa ai compiti per casa svolti dai genitori, e la spiegazione che ne è seguita, non hanno permesso agli studenti di vivere una situazione di apprendimento per scoperta, e quindi di acquisire a pieno tale concetto, ma è stato ugualmente interiorizzato. Quest'ultima osservazione è stata confermata anche dai dati ottenuti tramite il questionario finale, nel quale alla domanda (non ripresa nell'analisi precedentemente presentata) "Perché i gesti possono creare dei problemi alla comunicazione?", o all'item (anch'esso non presente) in cui veniva chiesto di indicare le tre caratteristiche dei gesti analizzate e scoperte assieme (movimento e

significato; registro espressivo; diversità nel mondo), considerando il numero complessivo di risposte date, i bambini hanno riportato la questione della diversità dei gesti nel mondo: in 5^A questo aspetto è stato evidenziato sia nella prima domanda che nel successivo item; nella classe 5^B invece è stato maggiormente evidenziato solo nella domanda.

Infine, il traguardo relativo all'acquisizione di conoscenze, si delineava anche in termini di "utilizzo di tali conoscenze". In questo caso, di fondamentale supporto per l'analisi saranno le rubriche valutative, testimoni del percorso svolto, delle attività proposte e dei comportamenti attuati dagli studenti.

La prima attività proposta rispetto all'utilizzo era quella di descrizione del gesto secondo il movimento, sull'esempio delle schede illustrative dei gesti presenti sia nel "Dizionario dei gesti italiani" di Caon (2010), che in "Senza parole" di Diadori (1999). Era stata poi richiesta la narrazione di tale descrizione da parte di uno studente e quindi l'interpretazione di un altro sulla base di questa. La parte più complessa è sicuramente stata quella di descrizione delle movenze, tanto che questo ha spesso compromesso l'esecuzione del mimo nella classe 5^A. Al contrario, però, non ha impedito il riconoscimento del gesto e l'attribuzione di significato.

La seconda attività ha previsto la messa in scena del role taking (Balboni, 2008): a coppie gli studenti hanno dovuto interpretare una situazione predefinita, utilizzando i gesti indicati. Nella consegna era presente il significato, e non tutti sono riusciti ad associarlo al gesto corrispondente. Dopo un suggerimento, però, le scene si sono svolte in piena autonomia, e ne era sempre stata riconosciuta l'adeguatezza rispetto a contesto e soggetti impersonati.

La terza proposta riguardava la discussione rispetto al compito per casa, momento in cui le istruzioni di racconto sono state ben rispettate da tutti, nonostante la difficoltà a mantenere l'attenzione durante i resoconti dei compagni. Inoltre, era stato proposto anche un compito creativo di ideazione di un proprio gesto, con relativo significato, contesto d'uso e soggetti di riferimento. Se in 5^A si è presentata una certa difficoltà nel far ciò, tanto che la maggior parte degli studenti aveva preferito rivisitare un gesto conosciuto piuttosto che inventarne uno, in 5^B

la creatività e l'ingegno sono stati predominanti, tanto che sono stati ideati quasi 22 nuovi gesti.

L'attività in coppia è l'ultimo lavoro inseribile in questa lista: inizialmente, in totale silenzio (Bianchi, 2015), i bambini hanno potuto stilare una lista condivisa di gesti conosciuti, riprendendo le categorie analizzate assieme; successivamente hanno progettato ed inscenato un role play (Balboni, 2008), sempre inserendo il gesto entro un contesto e secondo dei personaggi. Entrambe le classi hanno partecipato attivamente a questo momento, dimostrando grande creatività e capacità collaborativa, oltre che conoscenza rispetto alla tematica trattata.

In conclusione, si può affermare che l'utilizzo delle conoscenze maturate sia stato un traguardo per lo più raggiunto. L'entusiasmo dimostrato ha contribuito a sopperire le possibili lacune e a far sì che tutti godessero a pieno delle esperienze vissute, facendole proprie.

Rimane ora da analizzare l'ultimo traguardo, quello riferito all'impiego sensibile, a livello interculturale, delle conoscenze acquisite. I propositi iniziali erano di verificare il raggiungimento di tale obiettivo nei contesti di vita, e per questo osservarne il raggiungimento nelle risposte ottenute dai questionari di insegnanti e genitori. In particolare, si richiamano alcuni item presenti nel quinto quesito:

- Penso che il percorso svolto abbia aiutato mio figlio/figlia ad essere più consapevole nell'utilizzo dei gesti;
- Penso che la comunicazione non verbale, se usata male, possa creare dei problemi di comprensione, esattamente come una parola detta male;
- Penso che un percorso di conoscenza dei gesti italiani possa servire a rendere i bambini più consapevoli di come anche il non verbale sia importante per comunicare.

Dalle risposte ottenute dai genitori, si evince come non tutti siano convinti che il percorso abbia aiutato i propri figli in termini di sensibilità verso la tematica. A posteriori, questo potrebbe essere associato da un lato allo scarso racconto da parte dei figli (durante l'incontro di restituzione, svolto successivamente alla compilazione del questionario, è stata effettivamente confermata la poca comunicazione genitori-

figli), dall'altro potrebbe essere legato ad uno scarso approfondimento in classe, o alla poca chiarezza degli item in questione.

Nelle risposte delle insegnanti, probabilmente anche in virtù della loro presenza e partecipazione alle attività e per la condivisione di pratiche e obiettivi, si conferma invece la centralità di tali aspetti e l'importanza di un simile percorso, ma soprattutto il raggiungimento anche di quest'ultimo traguardo relativo alla sensibilità interculturale, con risposte oscillanti tra il "d'accordo e il molto d'accordo". Il suggerimento stesso di un'insegnante di approfondire la tematica affinché il non verbale possa contribuire all'accoglienza anche di alunni neo arrivati, sottolinea il potenziale del gesto in termini interculturali.

In conclusione, l'ipotesi di tesi era che gli incontri avrebbero contribuito ad aumentare qualitativamente e quantitativamente le conoscenze rispetto ai gesti, e migliorare competenze sia sotto il profilo comunicativo non verbale che interculturale.

Alla luce dei risultati qui illustrati, si può affermare che il percorso abbia effettivamente permesso ai bambini di scoprire la componente comunicativa non verbale, e di aumentare conoscenze e consapevolezza rispetto ai gesti e alle loro caratteristiche. La conoscenza di alcuni gesti italiani ha aiutato i bambini a sviluppare una maggiore consapevolezza comunicativa, ma per una maggiore sensibilità interculturale, e quindi competenza comunicativa interculturale, il percorso non si è rivelato sufficiente, anzi necessiterebbe di ulteriori approfondimenti e attività.

4.5 Riflessione in ottica professionalizzante e di ricerca

Il corso del professor Santipolo Matteo, Glottodidattica e Italiano L2, è stato il motore di partenza di tutta la mia idea progettuale, ed è da lì che è nato l'interesse e la curiosità verso la comunicazione non verbale. Consapevole dell'esistenza di una comunicazione non verbale, solo in quel momento ho potuto realizzare quanto essa sia rilevante, e soprattutto comprendere come i gesti possano variare da un Paese all'altro (Balboni, 2014). Diverse ricerche hanno dimostrato che, all'interno di una relazione, siamo prima visti che sentiti; in realtà, tuttavia, l'aspetto non verbale della comunicazione viene spesso rilegato ad una dimensione secondaria e inconscia, priva cioè di impiego consapevole (Caon, 2010). Io sono una persona che utilizza abbondantemente tale linguaggio, e una volta appreso tali aspetti mi sono subito chiesta se questa mia tendenza avrebbe potuto un giorno ostacolare la comunicazione con i miei futuri alunni e le loro rispettive famiglie.

Approfondendo la tematica ho compreso come in realtà il comportamento non verbale (Jackson, 2014), da me molto utilizzato, accompagni il verbale, assecondi gli intercalari o li accentui senza avere di per sé un significato, e per questo incapace di compromettere la comunicazione (De Iaco, 2020). A differenza di questo, esistono invece dei gesti, approfonditi specificatamente nel mio progetto, aventi un proprio significato, contesto e movenze di riferimento, utilizzabili anche autonomamente rispetto al verbale – anche se spesso sono ad esso associati –, e che possono interferire nella comunicazione se utilizzati in maniera indistinta e casuale rispetto all'interlocutore.

Sulla base di queste premesse e in seguito al confronto con il mio relatore, mi sono avviata a presentare il progetto a diversi dirigenti scolastici, con l'intento di affrontare un percorso sulla gestualità che avesse lo scopo di rendere i bambini più consapevoli e consci fin dalla scuola primaria, e più sensibili quindi a livello interculturale. Il dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo Montebelluna 2 (TV) si è reso subito disponibile e interessato a un percorso simile.

Consapevole che affrontare tutti i gesti italiani, farli conoscere ed imparare a memoria ai bambini, fosse tanto impossibile quanto poco utile, la volontà di partenza era quella di stimolare le classi su tali aspetti, affinché le loro preconoscenze potessero essere la base di nuove conoscenze da acquisire, e queste nuove conoscenze acquisite potessero esserlo a loro volta per futuri approfondimenti personali.

Proponendo una tale esperienza ai bambini, ho potuto notare la presenza di molte preconoscenze, prive però di una reale conoscenza o consapevolezza: fin da subito i bambini sono stati pronti a mostrare l'esecuzione di un gesto piuttosto che un altro, con poca attenzione però all'impatto comunicativo, sia nei confronti dell'altro, sia rispetto al contesto. Durante tutti gli incontri è stata mostrata grande attenzione e curiosità, prontezza nel far proprie le nuove conoscenze e interesse rispetto a come poterle poi concretamente impiegare. Sono così aumentate le conoscenze tanto in termini quantitativi – quindi relative a nuovi gesti e significati imparati e alle caratteristiche del gesto –, quanto in termini qualitativi – nel perfezionamento, ad esempio, delle risposte date al questionario finale, che dimostra la maturazione di un bagaglio comune di conoscenze e lo sviluppo di conoscenza e consapevolezza –. Qualcuno più di qualcun altro è cresciuto molto, e tale crescita la si è quotidianamente percepita e concretamente vista nei lavori svolti o nei questionari compilati. Le domande non hanno fatto altro che stimolare nuovi spunti, e le scoperte fatte assieme, e le relative conoscenze, sono state frutto dei loro lavori e non delle mie spiegazioni: “Dimmi e dimenticherò, mostrami e ricorderò, coinvolgimi e capirò” (Confucio, IV-V secolo a.C.).

In una logica più ristretta e specificatamente legata ai miei intenti, il progetto, nonostante non siano stati raggiunti a pieno tutti i traguardi preposti, ha avuto un grande successo, perché ha stimolato i bambini a riflettere su un aspetto comunicativo tanto quotidiano quanto spesso dimenticato, riuscendo ad attribuirvi valore e ad aumentare conoscenze e consapevolezza, secondo i miei obiettivi iniziali.

In una visione invece più ampia, le attività proposte, nella loro diversità, hanno permesso di sviluppare anche autonomia e creatività in maniera unitaria perché, come sottolinea Freire, “autonomia significa aprire uno spazio grazie al quale lo studente si riappropria della propria curiosità” (Freire, 2014, p. 132): l’autonomia perché ognuno ha potuto cimentarsi in diversi compiti, spesso inusuali, e far affidamento sulle proprie capacità per poterli svolgere, (come è accaduto, ad esempio, per la progettazione e messa in scena di un role play o nell’attività del compito per casa, che richiedeva di spiegare ai genitori la consegna e riportare le risposte all’intera classe); la curiosità perché gli alunni hanno dovuto uscire dagli schemi, trovare soluzioni nuove di fronte a nuove proposte e nuovi argomenti, far molto affidamento alle loro capacità espressive, e sviluppare quelle comunicative, di descrizione, racconto e immaginazione (Indicazioni Nazionali, 2012, p.27).

Dal confronto con le insegnanti di classe ho potuto aver conferma di tutto ciò, e loro stesse hanno notato con piacere il coinvolgimento e l’interesse dimostrato dagli alunni: le classi mi erano state presentate come non semplici, nelle quali situazioni familiari e socio-culturali particolari, e temperamenti dei bambini compromettevano spesso il normale svolgere delle lezioni. Con me invece c’è sempre stato un comportamento corretto, di attenta partecipazione e, a detta delle insegnanti, anche quando non ero presente, il progetto veniva richiamato. Sia le attività che il tema hanno permesso ciò, forse ad ulteriore dimostrazione che un apprendimento per scoperta e una riflessione su qualcosa di vicino ai bambini può costituire un momento diverso dalla disciplina, ma altrettanto arricchente per la crescita formativa degli alunni.

Al termine del percorso svolto nelle classi ho avuto la possibilità di incontrare anche i genitori per poter raccontare loro quanto fatto, sottolineando così motivazioni e obiettivi iniziali, attività eseguite e considerazioni finali. Questo momento di restituzione ha dato ancora più valore al lavoro fatto, permettendo di attribuire senso alle attività svolte dai genitori e di chiarire loro eventuali perplessità, riuscendo anche a cogliere ulteriori spunti su cui riflettere, quale ad esempio la validità di approfondire tale tematica fin dalla scuola primaria, affinché

i bambini possano essere stimolati a riflettervi, e sensibilizzati nei confronti dell'altro. Questo incontro, chiesto proprio dai genitori, ha permesso di attribuire importanza al dialogo con loro e all'idea di "un'educazione inclusiva che guardi ai bambini non come nomadi, ma nel loro mondo di relazioni" (Milani, 2020, p.14).

In ottica professionale e professionalizzante, questo percorso mi ha permesso di capire quanto l'apprendimento per scoperta (Bruner, 1961) faccia la differenza nella partecipazione e negli apprendimenti dei bambini, e quanto la varietà delle attività proposte possa essere funzionale per accogliere le molteplici personalità e intelligenze presenti in classe. Gardner, infatti sottolinea come ogni soggetto si caratterizzi di molteplici tipologie di intelligenze, ognuna delle quali presenti in maniera e quantità differenti. In particolare, ne individuò nove: logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, cinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica e filosofico-esistenziale; questo sottolinea come anche le pratiche educative debbano variare, in modo che non vengano favorite alcune personalità a discapito invece di altre (Gardner, 2006).

In termini di ricerca, penso che la tematica abbia saputo interessare i destinatari, tanto da portare in poco tempo dei miglioramenti rispetto agli obiettivi preposti. Credo anche che un approfondimento generale sulla comunicazione non verbale – quindi in termini di stare con l'altro, di gestualità emotiva (De Iaco, 2020) – avrebbe potuto essere altrettanto interessante e, sotto un certo punto di vista, anche più funzionale: dare gli strumenti necessari ai bambini per comprendere come il nostro essere fisico possa influire e comunicare all'altro sarebbe stato probabilmente più utile per la loro vita rispetto all'approfondire e sperimentarne solo la questione gestuale. A posteriori ritengo, però, che un tale progetto sarebbe stato molto complesso per le tempistiche a disposizione, sia nella parte progettuale che pratica, e questa complessità sarebbe stata percepita con ogni probabilità anche dai bambini. Nel caso dell'attuazione di un simile progetto, si sarebbe comunque potuto puntare di più su una questione emotiva, magari aiutando i bambini ad interpretare il comportamento altrui, e quindi il proprio, puntando così a sviluppare anche un approccio più empatico verso l'altro. Lo stesso maggior rilievo doveva

essere attribuito alla componente interculturale: questa è stata centrale a livello progettuale, interiorizzata dagli alunni, ma nella pratica didattica è stata approfondita solo in termini di caratteristica dei gesti, ossia di diversità del gesto nel mondo, e non tanto secondo un approccio comunicativo interculturale.

In conclusione, ritengo che parlare di comunicazione in ottica interculturale, valorizzandone anche gli aspetti non verbali, debba essere un aspetto centrale nelle pratiche educative e di ricerca, al fine di promuovere conoscenza e rispetto verso l'altro.

L'interesse delle insegnanti, l'entusiasmo dei bambini e l'attenzione dei genitori lo hanno confermato, la componente non verbale è un continuum tutto attorno a noi; gli studi ne sostengono l'impatto a livello comunicativo e comunicativo interculturale; non resta che accoglierla ed approfondirla, per il suo valore e la sua potenza, affinché le seguenti risposte si moltiplichino e allarghino a più soggetti possibili:

“Cosa hai imparato grazie al percorso fatto assieme a maestra Silvia?”

L'importanza della comunicazione non verbale

Nuovi gesti

Che i gesti hanno un significato

Che i gesti possono cambiare nelle diverse parti del mondo

Che si può comunicare senza la comunicazione verbale

Comunicare senza parlare

Bibliografia

- Anfosso, G., Polimeni, G., & Salvadori, E. (2016). *Parla di sé: le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Assenzio, E. (2015). Didattica dell'italiano LS in contesti plurilingui. *Bollettino Itals*, 59.
- Balboni, P. (2020). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini, UTET
- Balboni, P., & Caon, F. (2020). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Editori
- Balboni, P. (2019). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Modena: Bonacci.
- Balboni, P. (2008). *Fare educazione linguistica: attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: De Agostini Scuola.
- Bennett, M. J. (2015). *Principi di comunicazione interculturale: paradigmi e pratiche*. Milano: Franco Angeli.
- Berruto, G. (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Italia: Carocci.
- Berruto, G., Cerruti, M. (2017). *La linguistica: un Corso introduttivo*. Novara: De Agostini, UTET
- Bianchi, F. (2015). Dire senza dire: aspetti non verbali e paraverbali della comunicazione. In Chiappelli, T., Manetti, C., Pona, A. (Eds.), *La valorizzazione dell'intercultura e del plurilinguismo a scuola* (pp. 85-94). Pistoia: Saperi Aperti Società Cooperativa.
- Borg, J. (2011). *Body Language: How to know what's REALLY being said*. Pearson Education Limited: London (trad. it. Il linguaggio del corpo, Tecniche Nuove, Milano, 2012).
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. UK: Frankfurt Lodge, Clevedon Hall, Victoria Road, Clevedon
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. New York: Multilingual Matters
- Bryam, M., Morgan, C. & CO (1994). *Teaching-and-Learning, Language-and-Culture*. New York: Multilingual Matters.
- Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*, 31,21–32.
- Caon, F. (2012, March). *Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica: Perché e come realizzare un dizionario dei gesti degli italiani*. EL.LE, vol.1, n.1, 35-45.
- Caon, F. (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani: una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carrocci Editore.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2010). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carrocci Editore.

- Coppola, D. (2018). Modelli di comunicazione interculturale. IN M. Santipolo, P. Mazzotta (Eds.), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo e. Balboni* (pp. 203-207). Torino: UTET.
- Corallo, R. (2009). *9 volte intelligenti: favole, giochi e attività per sviluppare le intelligenze multiple nella scuola dell'infanzia*. Italia: Erickson.
- Costabile, A., Stevani, J., Bellacicco, D., Bellagamba, F. (2014). *Fondamenti di psicologia dello sviluppo*. Italia: Editori Laterza.
- Dalla Vecchia, M. (2016, March). *Linguaggi verbali e non verbali: Possibili problemi di comunicazione interculturale con il mondo tedescofono*. EL.LE, vol.5, n.1, 43-52.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Danesi, M., Titone, R. (1990). *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*. Roma: Armando.
- Deardorff, K. D. (Ed.). (2009). *The SAGE of intercultural competence*. Sage Pubns.
- De Iaco, M. (2020). *Mani che aiutano ad apprendere: gesti, lingue, educazione linguistica*. Pensa Multimedia Editore: Lecce.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath&Co. (trad. it. Come pensiamo, Raffaello Cortina, Milano, 2020).
- Diadori, P. (1999). *Senza parole: 100 gesti e gli italiani*. Roma: Bonacci Editore.
- Driscoll, P, Frost, D. (1999). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. Regno Unito: Routledge.
- Ellis, R. (2004). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University press
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*. Brescia: Editrice La scuola.
- Garcea, E. A. A. (1996). *La comunicazione interculturale: teoria e pratica*. Roma: Armando editore.
- Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner*. London: Routledge.
- Gorini, J. (A.A. 2011/2012). *Neuropsicologia e neurolinguistica nell'apprendimento delle lingue straniere*. Unpublished master's thesis.
- Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. M. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Halliday, M. A. K. (2006). *The language of early childhood*. London: Continuum Intl Pub Group.
- Jackson, J. (2014). *Introducing language and intercultural communication*. London: Routledge
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit (trad. it. Saggi di linguistica generale, Feltrinelli, Milano, 1966).

- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci editore.
- Novello, A. (2012). *Motivare alla valutazione linguistica*. EL.LE Educazione linguistica. Language education, n°1, 91-110.
- Milani, P. (2020). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carrocci editore.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pichiassi, M. (2009). *Modelli teorici sull'apprendimento di una L2*. Italia: ICon.
- Porcelli, G. (2013). *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Santipolo, M., Torresan, P. (2013). *Nuovo lessico nella sociolinguistica e nella didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: ALMA edizioni.
- Santipolo, M. (2012). L'intelligenza interculturale: una lettura glottodidattica per un approccio multiprospettico alla cultura anglofona. In M. Santipolo (Ed.), *Educare i bambini alla lingua inglese* (pp. 219-237). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Trubnikova, V., & Garofolin, B. (2020). *Lingua e interazione: insegnare la pragmatica a scuola*. Pisa: Edizioni ETS.
- Vezzani, M. G. (2019). *Esperienze di glottoludodidattica: accoglienza e gioco nell'insegnamento di L2*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori education.
- Zorzi, M., Girotto, V. (2016). *Manuale di psicologia generale*. Bologna: Il mulino.

Riferimenti normativi

Raccomandazione (2018/CE 189/91) del Parlamento europeo e del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente

MIUR (2012), "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"

MIUR (2018), "Indicazioni nazionali e Nuovi scenari"

NOTA n.1994 del 09/11/2020

Sitografia

<https://www.treccani.it/vocabolario/comunicazione/> (ultima consultazione, 15 settembre 2021 ore 18.35)

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (ultima consultazione, 06 gennaio 2022, ore 14.50)

<https://www.italy.it/it/azioni/azioni.htm> (ultima consultazione, 06 gennaio 2022, ore 14.15)

<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssl/article/view/8165/8046> (ultima consultazione, 06 gennaio 2022, ore 15.30)

<https://www.istruzione.it/coronavirus/index.html> (ultima consultazione, 26 gennaio 2022, ore 15.00)

<https://www.treccani.it/vocabolario/glottodidattica/> (ultima consultazione, 23 gennaio 2022, ore 12.30)

https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diatopica_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ (ultima consultazione, 23 gennaio 2022, ore 16.13)

http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/8-ITA-modulo-2014.pdf (ultima consultazione, 22 gennaio 2022, ore 19.00)

Allegati

Allegato n° I: Questionario iniziale_ Alunni

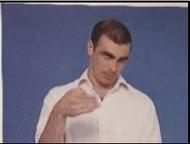
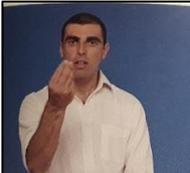
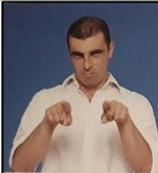
Nome e cognome:

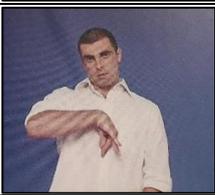
Comunicare senza parlare

La comunicazione non verbale

1. Cosa vuol dire comunicare?
2. Cosa è secondo te la comunicazione verbale?
3. Secondo te si può comunicare senza parlare?
 Sì
 No
 Non lo so
4. Cosa è secondo te la comunicazione non verbale?
5. Come possiamo comunicare senza usare le parole?
 Non si può
 Con i gesti
 Con la faccia
 Con il corpo
 Altro:
6. La comunicazione verbale è
 Più importante della comunicazione non verbale
 Meno importante della comunicazione non verbale
 Importante come la comunicazione non verbale
7. La comunicazione verbale è uguale in tutti Paesi del mondo
 Vero
 Falso
8. La comunicazione non verbale è uguale in tutti i Paesi del mondo
 Vero
 Falso
9. Conosci qualche esempio di comunicazione non verbale?
 Sì
 No
10. Se prima hai risposto di sì, scrivi qui qualche esempio

Allegato n° II: Il significato dei gesti

Guarda il video e abbinna ad ogni gesto il significato corrispondente					
	1.		13.		
		2.		14.	
	3.				15
		4.			16.
		5.			17.
	6.		18.		
		7.		19.	
		8.			20.
	9.			21.	

	10.		22.
	11.		23.
	12.		24.
			25.

Allegato n° III: Questionario finale_ Alunni

Nome e cognome:

Comunicare senza parlare

La comunicazione non verbale

11. Cosa vuol dire comunicare?

12. Secondo te si può comunicare senza parlare?

- Sì
- No
- Non lo so

13. Cosa è secondo te la comunicazione non verbale?

14. Come possiamo comunicare senza usare le parole?

- Non si può
- Con i gesti
- Con la faccia
- Con il corpo
- Altro:

15. La comunicazione non verbale è uguale in tutti i Paesi del mondo?

- Vero
- Falso

16. La comunicazione non verbale è

- Più importante della comunicazione verbale
- Meno importante della comunicazione verbale
- Importante come la comunicazione verbale

17. Negli incontri fatti assieme abbiamo studiati i gesti italiani, elenca qui di seguito le caratteristiche analizzate assieme:

18. Elenca qui di seguito 3 dei gesti analizzati assieme e il loro significato

- 1.
- 2.
- 3.

19. Perché i gesti possono creare dei problemi alla comunicazione?

20. Cosa hai imparato grazie al percorso fatto assieme a maestra Silvia?

Allegato n° IV: Questionario genitori e insegnanti

Comunicare senza parlare

La comunicazione non verbale

“Cari genitori, sono Silvia Rossetto, laureanda in Scienze della Formazione Primaria presso l’Università degli studi di Padova. Con il professor Santipolo Matteo sto svolgendo un progetto di Tesi inerente alla comunicazione non verbale, e di come questa possa caratterizzare la comunicazione.

Con i vostri figli/figlie ho quindi svolto un percorso che potesse far comprender loro come anche gli aspetti non verbali, e in particolare i gesti, influenzino le conversazioni, e come una loro conoscenza ed utilizzo consapevole, possano aiutare a vivere delle esperienze comunicative più significative, oltre che attente a livello inter-culturale.

Con l'autorizzazione del Dirigente scolastico e il consenso delle docenti della Scuola Primaria “Saccardo”, sono qui per chiedere il vostro aiuto: compilando questo breve questionario mi aiuterete a comprendere quanto utile possa essere un percorso simile, sia secondo le esperienze fatte con me dalle classi, sia secondo la vostra personale esperienza. I dati verranno raccolti in forma anonima e saranno trattati conformemente alla Legge della privacy emanata con Regolamento EU n.679 del 2016, ed utilizzati in forma aggregata.”

1. Secondo lei, si può comunicare senza parlare?
 - Sì
 - No
 - Non lo so
2. Come possiamo comunicare senza usare le parole? (In questa domanda può indicare più di una risposta)
 - Non si può
 - Con i gesti
 - Con la faccia
 - Con il corpo
 - Altro:
3. Ritieni che la comunicazione non verbale sia
 - Più importante della comunicazione verbale
 - Meno importante della comunicazione verbale
 - Importante come la comunicazione verbale
4. Ritieni che la comunicazione non verbale sia uguale in tutti Paesi del mondo
 - Vero
 - Falso
5. Con i bambini ho svolto un progetto con lo scopo di far conoscere loro alcuni dei gesti utilizzati in Italia, e renderli così più consapevoli rispetto al loro utilizzo ed importanza comunicativa. Indichi quanto ritieni di essere d'accordo con le seguenti affermazioni, dove 1 significa POCO D'ACCORDO e 4 MOLTO D'ACCORDO

Penso che la comunicazione non verbale sia poco conosciuta	1	2	3	4
Penso che la comunicazione non verbale, se usata male, possa creare dei problemi di comprensione, esattamente come una parola detta male	1	2	3	4
Penso che un percorso di conoscenza dei gesti italiani possa servire a rendere i bambini più consapevoli di come anche il non verbale sia importante per comunicare	1	2	3	4
Penso che il percorso sia stato interessante per i bambini	1	2	3	4
Penso che il percorso svolto abbia aiutato mio figlio/figlia ad essere più consapevole nell'utilizzo dei gesti	1	2	3	4
Penso che un simile approfondimento possa essere utile per tutti, bambini e adulti	1	2	3	4

6. A percorso terminato, e secondo i racconti di suo figlio/figlia, quali suggerimenti si sentirebbe di darvi? Consiglierebbe alla scuola di approfondire ulteriormente la tematica?

Foto

Foto n° I: La diversità dei gesti_ Compiti ai genitori

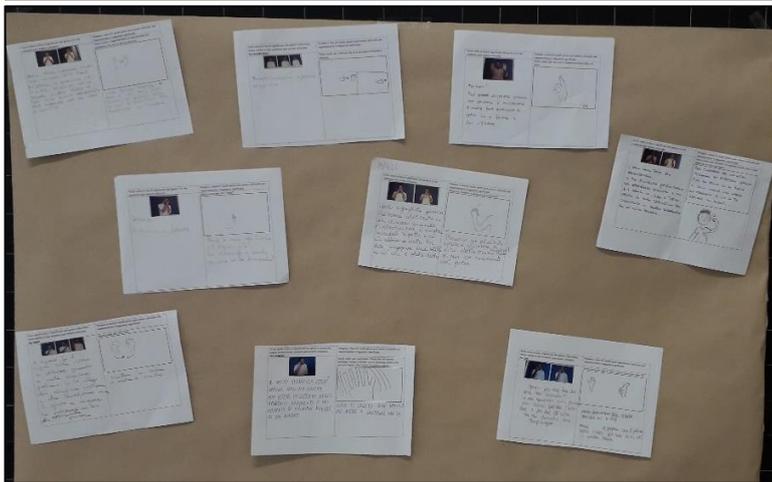


Foto n° II: Comunicare coi gesti_ Inventare un gesto

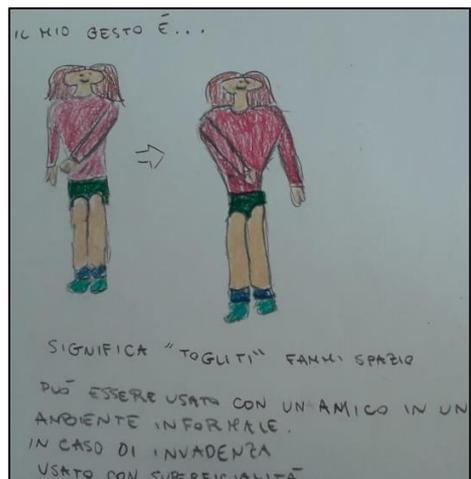
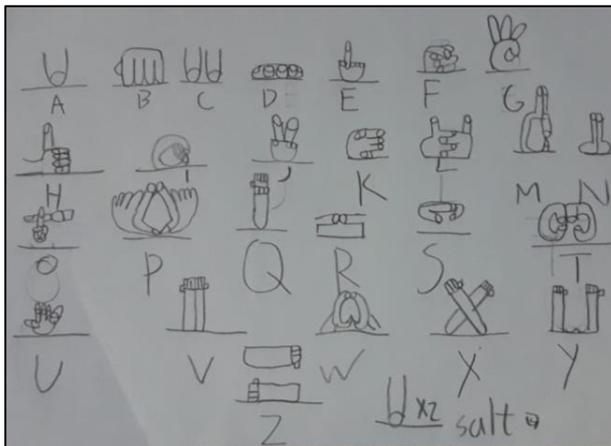
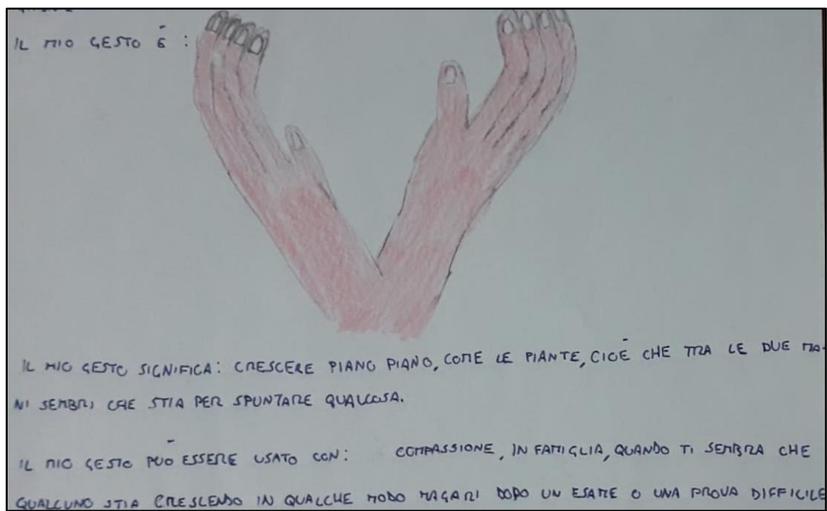
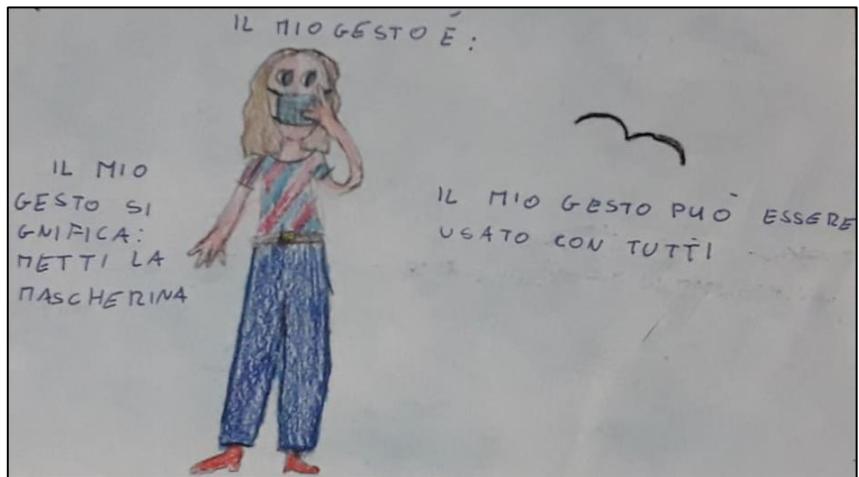
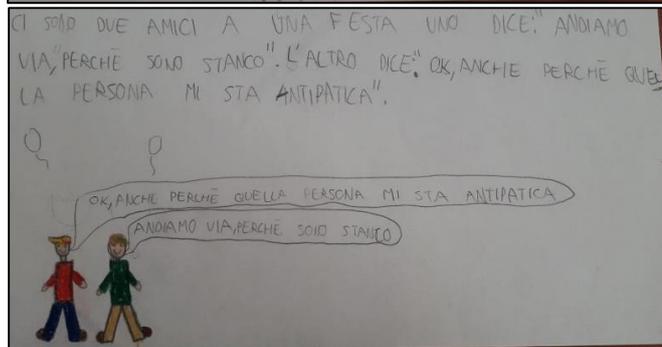
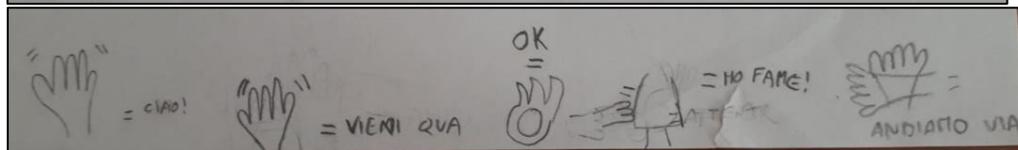


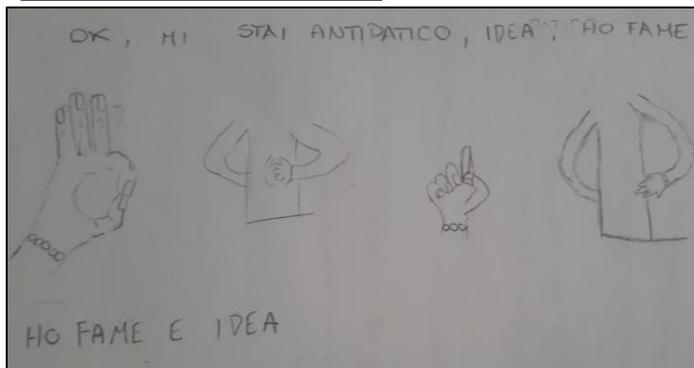
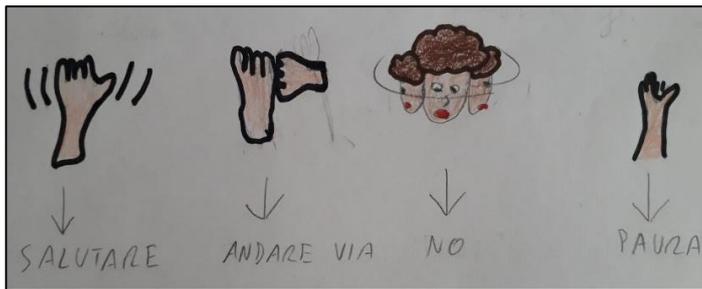
Foto n° III: Il TASK_ Attività in coppia

LA SCENA È QUELLA DEL FBI DOVE L'AGENTE ENTRA NELL'APPARTAMENTO E GRIDA "FBI OPEN THE DOOR" E PUNTA LA PISTOLA AL LADRO E IL LADRO DOVRA' FARE IL GESTO DELLE MANI IN ALTO ^{E SI} METTERE IN GINOCCHIO E L'AGENTE ^{DOPO} METTERE LE MANETTE.



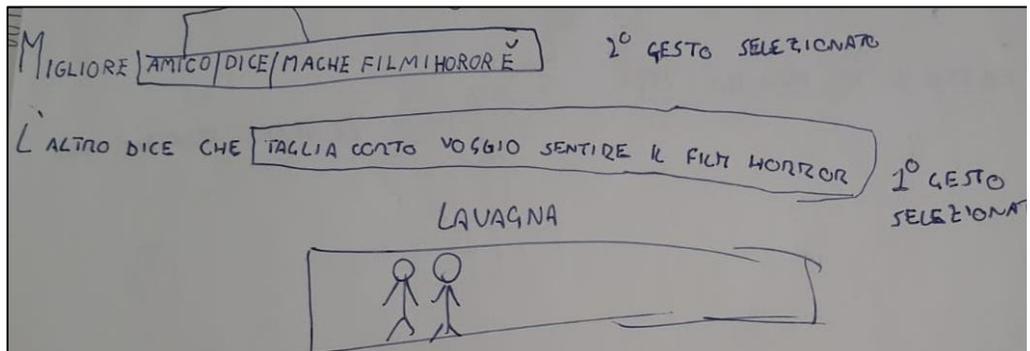
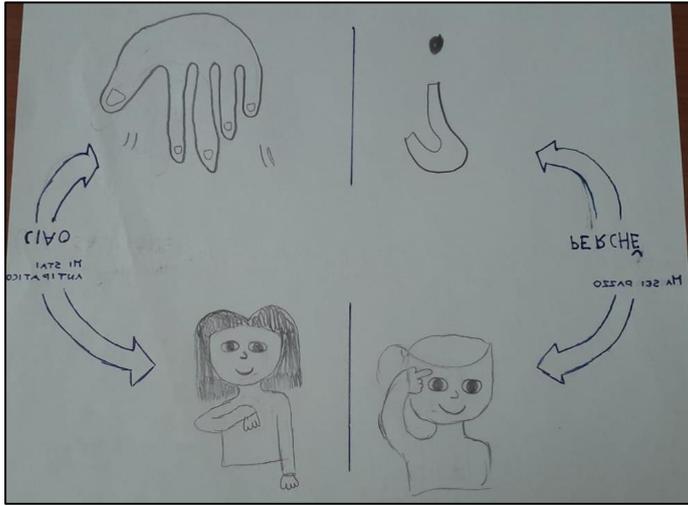
SCENETTA:
 Due migliori amici che si danno appuntamento per dopo.

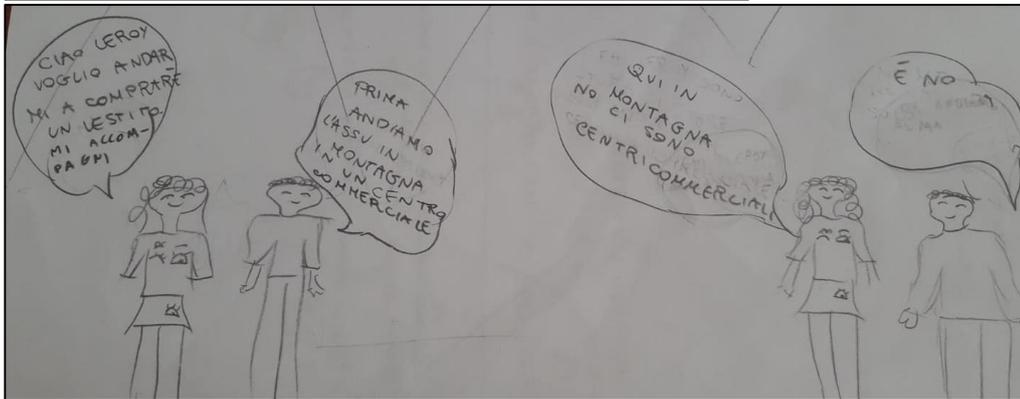
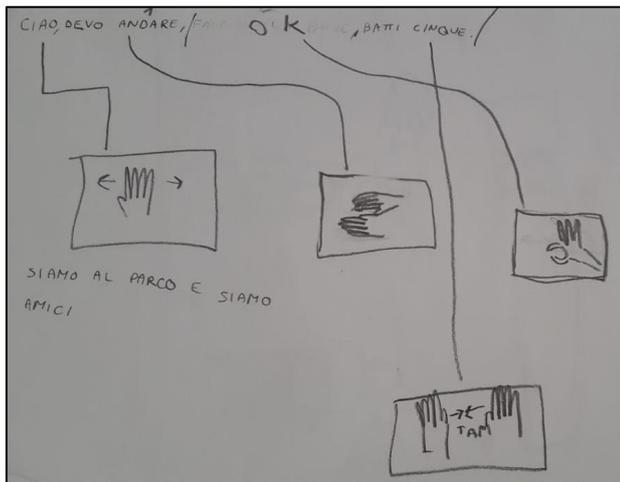




NEL PARCO
CIAO AMICO VENGÒ A FARTI
COMPANIA DE VO ANDARE A DOMANI
STAMPA EDITRICE DI ADAM ELEONARDO
FRASE DI LEONARDO E ADAM NON
SI PUÒ RICOPIARE

AMBIENTE: PARCO
CINQUÈ CON ADAM. DICO
CIAO AMICO. IO MI SENTO SOLO
GESTO, GESTO E DICO CIAO





Ringraziamenti

Per concludere, vorrei dedicare uno spazio a coloro che ci sono sempre stati.

Innanzitutto, vorrei ringraziare il mio Relatore, il professor Santipolo Matteo, per aver accettato la proposta di tesi, aiutandomi a svilupparla secondo un percorso interessante, stimolante e arricchente. Lo ringrazio, inoltre, per il tempo dedicatomi per oltre un anno di ricerca.

Meritano di essere ricordati il Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo Montebelluna 2, le insegnanti, i genitori e gli alunni e le alunne delle classi 5^A e 5^B, per aver apprezzato il progetto e averne colto il valore.

Un ringraziamento più che speciale va alla mia cara nonna, senza la quale non avrei saputo affrontare con serenità gli esami fatti in tutti questi lunghi cinque anni: le sue preghiere sono sempre state di grande sostegno. Grazie anche ai miei zii e alle mie zie, alle cugine e ai cugini.

Ringrazio di cuore la mia famiglia, i miei genitori perché hanno saputo attutire le crisi e la stanchezza, dandomi la forza di credere in me stessa e nel sogno di diventare un'insegnante. Mi scuso per i malumori che ho spesso riversato su di loro, non smetterò mai di ringraziarli per l'opportunità data. Ringrazio mia sorella, per la sua tenacia, di grande ispirazione; per la sua conoscenza dell'inglese, senza la quale le mie fatiche si sarebbero moltiplicate; e per la sua contagiosa allegria.

Ringrazio il mio fidanzato e le mie amiche. Simone perché ha saputo rispettare i miei tempi, accompagnandomi in questo percorso di crescita personale e professionale, stimolandomi a non arrendermi mai, ad affrontare la vita con curiosità e maggiore leggerezza. Le mie amiche dell'università, che hanno saputo trasformare questi cinque anni in attimi infiniti di gioia: grazie perché senza di loro non sarei la maestra che aspiro ad essere oggi. Alle mie amiche del cuore dedico questo grazie, pieno di riconoscenza e amore, pieno di ricordi dei giorni passati assieme e degli attimi di conversazioni rubate, persone speciali che mi sono sempre state vicine, che mi hanno abbracciata e ascoltata con sincerità.

Ringrazio anche i miei amici educatori e tutti colori che mi ricordano sempre il valore del dono e del sapersi donare all'altro con fiducia e generosità.

Ringrazio le mie maestre, Anna e Dilva, che dall'infanzia ad oggi sono sempre state presenti: mi hanno sostenuta e aiutata a crescere come persona e anche come insegnante, ricordandomi sempre quanto sia bello restare bambini e vivere la vita attraverso i loro occhi. Con loro ringrazio colleghi e bambini che ho incontrato e che incontrerò, per tutto quello che sapranno insegnarmi.

L'ultimo grazie vorrei dedicarlo a me stessa, e a quella piccola bambina piena di ricci che alla scuola dell'infanzia, nella classe verde, iniziava già a vedere il suo futuro. Dedico un grazie a me per la paura di non essere all'altezza, senza la quale non sarei stimolata a migliorarmi sempre; per la forza che ho imparato a riconoscermi; per le lacrime che mi fanno luccicare gli occhi perché, anche se spesso me ne sono vergognata, sono ciò che mi rendono così sensibile e legata a ciò a cui tengo; per la felicità che tutti i giorni cerco di riconoscere, rincorrere e vivere.

Non smettere mai di inseguire i tuoi sogni.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Ricorda, gli elefanti non dimenticano mai
Progetto di potenziamento della memoria alla scuola dell'infanzia

Relatore

Maria Teresa Zanatta

Laureanda

Silvia Rossetto

Matricola: 1144838

Anno accademico: 2020/2021

Studentessa: Rossetto Silvia

Matricola: 1144838

Indirizzo: Vicolo A. Manzoni, 13/6

Telefono: 3409675978

E-mail: silvia.rossetto.7@studenti.unipd.it



Istituzione scolastica di afferenza: Istituto Comprensivo di Giavera del Montello (TV)

Indirizzo: Via Bombardieri del Re, 12

Telefono: 0422885406

Fax: 0422779186

E-mail: segreteria@icgiavera.it

Dirigente scolastico: Mussato Tiziana

Plesso di afferenza: Scuola dell'infanzia "Arcobaleno" di Giavera del Montello

Tutor dei tirocinanti: Scomparin Dilva

Indice

Introduzione.....	3
Capitolo 1. Presentazione del contesto: la preoccupazione della salita	4
1.1 L’istituto di Giavera del Montello: il Modello delle Cinque Aree	4
1.2 Il plesso e la sezione della scuola dell’Infanzia: l’Analisi SWOT	7
1.3 Comunicazioni e relazioni nei diversi contesti.....	9
Capitolo 2. Intervento didattico: la gioia del viaggio	10
2.1 Le motivazioni	10
2.2 La progettazione.....	11
2.3 La conduzione	13
2.4 La valutazione.....	17
2.5 La pratica del Co-insegnamento	22
Capitolo 3. Riflessioni e valutazioni personali: la voglia di rifarlo	24
3.1 Documentazione didattica e professionale	24
3.2 Profilo professionale emergente	26
3.3 Conclusioni: verso il mondo del lavoro.....	28
Bibliografia	
Allegati	

Introduzione

“Ricorda, gli elefanti non dimenticano mai” rappresenta il percorso svolto presso la scuola dell’infanzia “Arcobaleno” di Giavera del Montello (TV), percorso di potenziamento delle abilità di memoria di lavoro vissuto dai bambini della sezione verde in compagnia dell’elefantino Memo.

Organizzato secondo tre capitoli, il seguente elaborato mira non solo ad essere un riepilogo esplicativo di quest’ultimo anno di tirocinio, ma anche una più ampia riflessione rispetto a questi anni di tirocinio e università. I titoli attribuiti ad ogni capitolo riprendono la metafora da me utilizzata nel Portfolio per rappresentare il mio percorso universitario: *“Nobody queues for a flat roller coaster”*, ossia *“Nessuno si mette in fila per delle montagne russe piatte”*.

Nello specifico, il primo capitolo; *“Presentazione del contesto: la preoccupazione della salita”* descrive il contesto scolastico di afferenza, soffermandosi sull’Istituto, sul plesso e sulla sezione, lasciando uno spazio anche ai soggetti che si sono dimostrati fondamentali, quali segreteria, insegnanti e genitori. L’ho così intitolato perché così come si è preoccupati mentre, in coda, si aspetta di poter salire sulle montagne russe, lo si è anche prima di svolgere l’intervento didattico.

Il secondo capitolo, *“Intervento didattico: la gioia del viaggio”* racconta invece l’intervento didattico svolto, sotto l’aspetto progettuale, di conduzione e valutazione, integrando gli aspetti pratici a quelli teorici e normativi di riferimento; oltre che sottolineare la curiosità, le motivazioni, la gioia che hanno accompagnato ogni incontro, e che accompagnano anche ogni viaggio sulle montagne russe.

Infine, il terzo, *“Riflessioni e valutazioni personali: la voglia di rifarlo”* è un capitolo a carattere riflessivo, che mi ha permesso di rivedermi in questi cinque anni e ripensare al mio percorso e alla mia crescita, personale e professionale, sottolineando così come una volta che il giro si sia concluso, e una volta usciti dalla classe, non restino altro che voglia di rifarlo, stupore per quanto fatto, felicità per quanto ricevuto.

Capitolo 1. Presentazione del contesto: la preoccupazione della salita

1.1 L'istituto di Giavera del Montello: il Modello delle Cinque Aree

Volendo dare una lettura organica dell'Istituto Comprensivo di Giavera del Montello, dove ho svolto il mio ultimo percorso di tirocinio, il Modello delle Cinque Aree (Tonegato, 2017) può essere un valido strumento per percepire l'ambiente scolastico come un "sistema", quindi come un insieme di elementi tra loro interagenti. Durante quest'anno di tirocinio, diretto e indiretto, abbiamo specificatamente riflettuto sul concetto di sistema anche attraverso un lavoro di gruppo, potendo così coglierlo sia come concreto entro le nostre realtà scolastiche che successivamente viverlo nelle pratiche didattiche.

Secondo questo modello, il sistema scuola si potrebbe comporre di cinque aree, ognuna delle quali rappresentante una componente specifica ma con le altre interagente:



Figura 1. Il Modello delle Cinque Aree

Leggendolo ora, riprendendo in parte anche Michelini (2006), citato dal professor Tonegato nell'articolo di riferimento, la scuola si compone così di:

- Un'area STRUTTURALE, nella quale si possono inserire le strutture della scuola, gli edifici, l'organigramma, quindi, per esempio, il fatto che l'Istituto si distribuisca in due territori comunali, quello di Giavera del Montello e quello di Nervesa della Battaglia, e che si articoli in tre scuole dell'infanzia, cinque primarie e due secondarie di primo grado;
- Un'area di ORGANIZZAZIONE e COMUNICAZIONE INTERNA, nella quale si riprende l'organigramma, ma se ne dà una lettura più ampia, sottolineando ruoli e funzioni di ciascuno, in ottica personale e di comunità. Si fa riferimento quindi anche agli organi presenti nell'istituto e per questo, si potrebbe secondo me riferire a ciò che Michelini (2006) definisce *scuola come comunità professionale*, in quanto ne sottolinea le componenti professionali e collegiali;
- Un'area di RACCORDO e COMUNICAZIONE CON L'ESTERNO, in cui si valorizzano i legami che la scuola instaura con il territorio, con le associazioni, con i genitori affinché si faccia comunità aperta e, come diceva Michelini (2006), *partecipata*, con lo scopo di arricchire l'offerta formativa;
- Un'area CURRICOLARE, PROGETTUALE, DISCIPLINARE e DIDATTICA, la quale valorizza e analizza la scuola secondo le componenti progettuali e valutative, didattiche e curricolari, ponendo al centro la relazione presente tra alunni e insegnanti. È infine quest'area che si può secondo me identificare nella *comunità di insegnamento/apprendimento* (Michelini, 2006);
- Un'area di EDUCABILITÀ INCLUSIVA, che valorizza infine la diversità e la specificità di ogni alunno, in termini personali, sociali e culturali.

Quest'anno ho inoltre trovato molto interessante e stimolante prendere visione del Rapporto di Auto-Valutazione, perché mi ha permesso di comprendere sempre più obiettivi e valori dell'istituto. Da aspetti più generali, a quelli più specifici, ho potuto

notare una forte correlazione tra questa risorsa, la progettazione di plesso e la mia specifica progettazione, e vorrei qui richiamare alcuni esempi.

Innanzitutto, il rimando alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018), le quali vengono viste come traguardi a cui tendere in un'ottica di Long Life Learning: la competenza non potrà mai essere posseduta a pieno, specie se si pensa alla fascia di età di interesse dell'Istituto stesso, ma può sempre essere ampliata, approfondita, migliorata. In particolare, sia nel RAV che nel mio progetto, viene dato molto rilievo all'aggiornata "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare", a dimostrazione di quanto questa sia significativa oggi, in un mondo in costante evoluzione, in cui è importante che i bambini, fin da piccoli, sviluppino capacità plurime, sotto l'aspetto sociale e personale.

Inoltre, ho trovato significativo il richiamo agli ambienti di apprendimento e all'inclusione, in quanto rappresentano in modo sempre più marcato degli aspetti cardine della quotidianità scolastica, dove la didattica tradizionale sta lasciando il posto ad una didattica aperta all'innovazione, attenta alle specificità del territorio, della scuola e soprattutto degli alunni, sia in termini di organizzazione, che progettazione e valutazione. Gli alunni sono oggi posti al centro, con le loro peculiarità, personali, culturali, e sociali con l'obiettivo di vivere l'unicità di ognuno, in quanto "essere e considerarsi unici significa affermare che ha poco senso parlare di diversità" (Soresi, 2016).

Infine, vorrei richiamare un ultimo aspetto, uno di quelli che quest'anno di tirocinio ho potuto vivere per la prima volta: la relazione con le famiglie.

"L'Istituto riscontra una buona partecipazione della componente genitoriale, (...) e le famiglie vengono coinvolte ad inizio di ogni anno scolastico nella condivisione del Patto di Corresponsabilità Educativa" (RAV d'Istituto). Nel RAV viene così richiamata l'importanza delle famiglie, sottolineando il valore formativo di una comunanza e relazione tra queste e la scuola, un'alleanza che nasce con lo scopo, ancora una volta, di porre al centro il bambino e il suo benessere.

1.2 Il plesso e la sezione della scuola dell'Infanzia: l'Analisi SWOT

In continuità con il tirocinio dello scorso anno, anche quest'anno sono stata inserita nella scuola dell'Infanzia «Arcobaleno» di Giavera del Montello. Tale plesso è organizzato in sei sezioni miste, distinte per colore, e sono inoltre presenti una sala mensa, una palestra (ad oggi adibita ad ulteriore sala mensa per questioni di distanziamento), una biblioteca e un ampio giardino esterno.

La sezione verde, in cui ho svolto il tirocinio, era composta da 14 bambini, di età miste tra i tre e i cinque anni. Tra i medi era inoltre presente una bambina con certificazione, e quindi, il team docente e il gruppo di bambini si avvale anche della presenza di una docente per il sostegno, e di un'operatrice socio-sanitaria.

Dal momento in cui ci è stato comunicato che avremmo potuto svolgere, o almeno iniziare, il nostro ultimo anno di tirocinio in presenza, ho subito cercato di capire come la scuola si fosse organizzata per gestire la situazione di emergenza in atto.

Leggendo quindi il Protocollo di sicurezza stipulato, e il Patto di Co-responsabilità aggiornato, ho subito colto "la direzione" che l'istituto aveva scelto di intraprendere: aprire la scuola e mettere al centro gli studenti e la loro sicurezza, secondo la responsabilità di ognuno.

È infatti nel Protocollo che si richiamano *"due importanti principi: il ruolo centrale dell'informazione e formazione; la responsabilità dei singoli e delle famiglie"* (Protocollo di sicurezza, p.2, A.S. 2020-2021). La scuola, infatti, si assume la responsabilità di predisporre ambienti sicuri, di prevedere norme anti-contagio, di dare delle linee guida di comportamento, generali e specifiche per ruoli e ordini di scuole; ma anche ogni singolo soggetto, dagli addetti ai lavori, alle famiglie e agli alunni dovrà contribuire affinché tutto possa funzionare e la scuola possa, ove possibile, rimanere aperta e sicura.

Inoltre, il richiamo alla "formazione ed informazione" è secondo me interessante perché si sottolinea in qualche modo quello che affermava Damiano: *"la promozione del sapere e la convinzione che il sapere è preferibile all'ignoranza (...), occasione di sviluppo personale e sociale"* (Damiano, p.305, 2016). Così come se già dal singolo le cose possano cambiare, e l'educazione, nel senso più ampio del termine, portare alla crescita, allo sviluppo, al Bene comune.

Grazie all'analisi di questi documenti, ho potuto comprendere come entrare a scuola, quali comportamenti mi fossero richiesti, come avrei potuto riprendere e svolgere il mio progetto in ottica sistemica, visto che la progettazione di plesso riprendeva quello dello scorso anno, ma le norme generali erano cambiate.

Le quotidiane osservazioni svolte tra i mesi di ottobre e novembre hanno mostrato come le indicazioni istituzionali fossero state concretamente applicate, e l'Analisi SWOT, strumento conosciuto durante il corso della professoressa Ferrari, si è rivelato valido per analizzare sia gli aspetti interni al contesto di riferimento, vantaggiosi o meno, sia opportunità e rischi provenienti dall'esterno e che comunque hanno delle influenze sul contesto stesso, e di coniugarli con il mio essere e stare a scuola. Di seguito riporto l'analisi SWOT conclusiva, che ho predisposto al termine del percorso di tirocinio: in nero sono segnati gli aspetti che avevo fin da subito considerato, e che si sono mantenuti; in rosso quelli a cui avevo inizialmente pensato, ma che poi non si sono verificati; in verde quelli che ho potuto vivere quotidianamente e che in un primo momento non avevo notato.

<u>ANALISI SWOT finale</u>		
	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI	<p><u>Punti di forza</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Personale voglia di mettersi in gioco - Personale curiosità nei confronti della tematica - Sviluppo di buona conoscenza della classe e del contesto, da parte mia - Ambiente sereno e stimolante - Accoglienza da parte dell'Istituto e della mentore - Collaborazione e supporto da parte di mentore e insegnanti della sezione - Co-teaching - Curiosità e positività degli alunni - Possibilità di ottenere feedback da parte degli alunni, vista la didattica in presenza - Possibilità di ottenere feedback da parte degli alunni, in caso di didattica a distanza, grazie alla piattaforma Classroom 	<p><u>Punti di criticità</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitazioni delle attività didattiche (materiali, laboratori, spazi) - Progettazione delle lezioni considerando le diverse limitazioni - Difficoltà nel raggiungere tutti i bambini e nel progettare considerando le risorse di ognuno, in caso di didattica a distanza
ELEMENTI ESTERNI	<p><u>Opportunità</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilità di ottenere feedback da parte dei genitori e collaborare con loro attraverso le valutazioni quotidiane - Arricchimento processo di valutazione intersoggettiva grazie al coinvolgimento dei genitori 	<p><u>Rischi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficoltà a vivere l'ottica sistemica - Impossibilità di coinvolgere enti esterni (altre classi, esperti) - Possibile difficoltà nell'ottenere feedback da parte di genitori, in caso di didattica a distanza

Tabella 1: l'Analisi SWOT

1.3 Comunicazioni e relazioni nei diversi contesti

A conclusione di questo primo capitolo, richiamo l'importanza della comunicazione e relazione nei diversi contesti.

Questo è stato il terzo anno di tirocinio svolto presso l'Istituto Comprensivo di Giavera del Montello, istituto che mi ha sempre accolta e dove ho potuto incontrare persone che, con responsabilità e compiti differenti, vivono il mondo della scuola: al primo anno di tirocinio, per esempio, avendo io focalizzato l'attenzione sull'area di "Raccordo e comunicazione con l'esterno", ho potuto conoscere associazioni ed esperti che con il loro lavoro contribuiscono ad accrescere l'offerta formativa.

Riprendendo i valori generali e fondanti dell'istituto presenti nel PTOF (2019/2022), se ne presenta uno qui significativo: *"Collaborazione con il territorio, famiglia in primis, per la condivisione del progetto educativo"*. Il tirocinio di quest'anno aveva proprio come focus il raccordo tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale: su questo focus abbiamo quindi predisposto un progetto che desse spazio ai soggetti che a diverso titolo vivono la scuola. E vedere come questa ottica sistemica sia ripresa anche nel PTOF di un istituto scolastico è sottolineare come il tirocinio sia preparatorio e propedeutico al nostro futuro, e con esso in sintonia.

Grazie alla competenza della segreteria didattica, ho sempre ricevuto risposte puntuali e disponibilità massima di fronte alle mie richieste.

Grazie al coinvolgimento dei genitori ho potuto capire come le attività da me proposte potessero apparire all'esterno, e quali fossero le opinioni dei bambini rispetto alle attività svolte e al mio modo di proporle o di ascoltarli.

Grazie alla mia mentore, Dilva Scomparin, e le altre insegnanti di sezione, ho sperimentato un rapporto di confronto e dialogo: mi hanno più volte consigliata e supportata nell'attività didattica, facendomi notare piccoli dettagli o valorizzando comportamenti attuati, o mostrandomi in prima persona delle possibili aggiunte alle mie azioni.

Sicuramente devo anche a tutti loro la crescita personale e professionale avvenuta quest'anno, e negli anni.

Capitolo 2. Intervento didattico: la gioia del viaggio

2.1 Le motivazioni

Il mio intervento didattico è nato dalla progettazione annuale di plesso, la quale aveva lo scopo di potenziare alcune abilità che, dopo anni di osservazioni, si erano dimostrate carenti in diversi gruppi di bambini: nello specifico, abilità linguistiche, logico-matematiche, di attenzione e di memoria di lavoro. Il mio progetto ha per questo cercato di esplorare e potenziare la memoria di lavoro e le sue componenti verbali e visuo-spaziali.

Tra tutti ho voluto approfondire il tema della memoria perché lo trovavo un argomento molto stimolante e interessante, che mi permettesse di sperimentare e agire attraverso molteplici attività, ed esplorare diversi campi di esperienza. Da anni sogno di provare a insegnare alla scuola dell'infanzia, ma a causa dell'emergenza sanitaria lo scorso anno non ho potuto condurre in classe il mio tirocinio, quindi quest'anno rappresentava anche un riscatto e tutta la voglia di mettermi in gioco e crescere, personalmente e professionalmente. Anche per questo non potevo scegliere un argomento "classico".

Inoltre, ho pensato che parlare di memoria fin dall'infanzia, potesse costituire un'ottima opportunità per rendere i bambini consci di alcuni meccanismi che intervengono nella loro quotidianità e nel loro apprendimento, promuovendone non solo una conoscenza, ma anche, proprio per la natura ludica ed esperienziale di questo grado di scuola, una maggiore consapevolezza e possibilità di sviluppo e autocontrollo.

2.2 La progettazione

La mia progettazione ha quindi seguito quella di plesso, e per questo utilizzato il libro “Elefante Memo” edito dalla Giunti (Passolunghi, Costa, ristampa 2019) come supporto, come guida per approfondire le conoscenze teoriche di base relative al tema e riflettere sulle proposte didattiche presentate: da questo manuale ho ripreso il personaggio protagonista delle diverse giornate, l’elefantino Memo, e la filastrocca di presentazione del personaggio stesso.

Grazie, inoltre, al corso di Psicologia cognitiva del professor Cutini, ho potuto approfondire il tema del mio intervento, capendo per esempio, mediante il modello della memoria di lavoro di Baddeley (1986), quanto fosse importante prevedere giochi più verbali, più visuo-spaziali, e misti, affinché i sistemi di cui questa memoria si compone fossero sempre attivati e approfonditi, indagati e potenziati.

Partendo da una prospettiva più ampia, un percorso di questo tipo penso possa ben inserirsi anche tra le “Raccomandazione (2018/CE 189/91) del Parlamento europeo e del Consiglio”, del 22 maggio 2018, in quanto richiamano l’importanza di competenze quali la *Comunicazione alfabetico funzionale* e la *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*, e in quelle che sono le direttive delle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018), dove, si sottolinea come la scuola debba “offrire agli studenti occasioni di apprendimento; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali” (Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018, p.4). La memoria è infatti una delle abilità presenti e innate nei soggetti, ma che se allenata, sostenuta e resa esplicita attraverso attività e riflessioni mirate, può aiutare il bambino nel lungo e breve periodo, nella quotidianità scolastica e non solo, nelle capacità acquisizionali e di apprendimento.

A livello pratico, ho potuto concretizzare quanto premesso mediante la cosiddetta “Tabella verde” cioè il format di progettazione (VEDI ALLEGATO n° I), strumento fornitoci dai corsi di studi per progettare gli interventi didattici. Nelle sue tre parti, la tabella chiarisce l’idea progettuale, tematica e ambito di riferimento, così come contesto scolastico e obiettivi a cui si tende, riprendendo la Progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004). Tale modello progettuale permette all’insegnante di vedersi come un

“progettista”, attento a definire prima di tutto l’obiettivo del percorso in termini di risultati desiderati; successivamente le evidenze che mostrino la competenza nei bambini; e solo infine le concrete esperienze didattiche, utili a raggiungere le finalità prefissate. Nei primi anni di tirocinio ho trovato delle difficoltà nell’applicazione di tale metodo, e più volte mi sono trovata a definire prima attività che obiettivi; quest’anno invece sono riuscita a viverne potenzialità e ricchezza, e aderirne a pieno.

Sempre nella tabella viene poi chiesto di pensare a tempistiche, tecnologie, metodologie abbinabili ad ogni argomento, e a questo scopo il Framework TPACK di Mishra & Koehler (*Tecnologie, formazione e didattica*, 2015, p. 192) si è dimostrato molto utile: integrare secondo il modello conoscenze tecnologiche, pedagogiche e contenutistiche, permette di sviluppare dei progetti significativi, completi e contestualizzati.

Ultimo aspetto che vorrei qui richiamare è il concetto di *ottica sistemica*, centrale in questo anno di tirocinio. In “L’agire valutativo” di Galliani, riprendendo von Bertalanffy e Parsons e Shils, viene espresso come il sistema educativo sia un complesso di elementi che non solo stanno tra loro in interazione, ma sono tra loro interdipendenti (*L’agire valutativo*, 2015, p. 265), quindi non solo sono ognuno fondamentale al sistema stesso, ma lo sono anche tra loro e reciprocamente. Essendo l’ottica sistemica il focus di quest’anno di tirocinio, assieme alla mia tutor abbiamo così pensato di coinvolgere le insegnanti e i genitori di sezione: avendo l’Istituto deciso di sospendere i progetti che coinvolgevano esperti o enti esterni, dovendo rimanere entro la sezione senza contatto con le altre, sono state direttamente e quotidianamente coinvolte le insegnanti di sezione, curricolari e di sostegno, e indirettamente i genitori, mediante le schede di valutazione portate a casa dai bambini.

2.3 La conduzione

Durante il secondo anno di tirocinio, anno in cui abbiamo iniziato il nostro percorso di conduzione e non solo osservazione, nel corso del tirocinio indiretto ci erano stati presentati dei modelli utili per progettare degli interventi didattici. Quell'anno ricordo di aver utilizzato quello della professoressa Cisotto, per osservare le lezioni condotte dalla mentore e poi progettare i miei incontri. Quest'anno, trovandomi all'infanzia, ho avuto più difficoltà nell'utilizzare tale strumento nelle osservazioni, ma l'ho trovato ancora attuale ed estremamente utile nella fase di progettazione. In allegato (VEDI ALLEGATO n° II) si troverà la progettazione relativa al sesto incontro, quindi caratterizzato dal gioco che poi è stato scelto come preferito, e quindi compito autentico. Progettare ogni attività con questa guida mi ha aiutata a pensare, fase per fase, cosa avrei potuto fare, dire o quale materiale utilizzare, e ha contribuito a farmi sentire più sicura e preparata nel momento di conduzione stessa.

Il mio intervento didattico si è sviluppato in dodici incontri, di cui gli ultimi due dedicati al compito autentico, e ognuno ha compreso sia momenti di attività vera e propria, che di routine. Questi ultimi mi hanno aiutata ad instaurare un rapporto sempre più profondo con i bambini, ad avere dei momenti di confronto e dialogo pre-intervento con le insegnanti, e vivere concretamente la quotidianità scolastica, potendone gestire io stessa alcuni momenti.

Come preannunciato nel Project work stipulato a dicembre, anche all'interno di ogni mio intervento giornaliero si è mantenuta una routine, la quale si è dimostrata funzionale perché ha permesso ai bambini di avere delle aspettative nei confronti dell'attività, e allenare anche così la memoria, mantenendosi attenti nel compito e ricordando quello svolto in precedenza, oltre che sentirsi in qualche modo rassicurati: proprio nel corso di Psicopatologia dello sviluppo è stato più volte sottolineato come attività e ambienti caratterizzati da ripetitività e regolarità, possano favorire nei bambini senso di sicurezza e capacità di autocontrollo e concentrazione (Murray, 2015). Questa organizzazione è stata inoltre per me funzionale, sia in termini di progettazione, perché mi ha aiutata a capire come predisporre e cosa fare in ogni momento, sia in termini di conduzione, trovandomi così sempre preparata e organizzata.

Ogni giornata si è quindi organizzata secondo la struttura seguente (le foto presenti si riferiscono sempre al sesto incontro):

1. FASE di SINTONIZZAZIONE: in questa prima fase, come hanno sempre fatto le insegnanti di sezione per presentare i giochi degli amici di Memo (Lallo il pappagallo, che porta giochi linguistici, Otto il delfino, che ne porta di matematici e Attentina, la scimmietta dell'attenzione), ho mostrato ai bambini la scatola contenente l'elefantino e i suoi giochi, oltre che la sua filastrocca, che assieme abbiamo imparato. Dalla scatola poi tiravo sempre fuori una lettera, che Memo scriveva quotidianamente a una maestra di sezione per raccontare ai bambini le sue avventure e soprattutto i suoi problemi in termini di memoria, e dove quindi chiedeva loro aiuto;

Sesta lettera

Cara maestra!

Sono io, Memo!

Sono appena tornato dalla gita, e mi sono divertito moltissimo con i miei amici. Sono tutti stati molto contenti di vedermi, e vedere che sono diventato un bravo ballerino. Puoi ringraziare i bambini da parte mia? Con me sono sempre stati molto gentili e disponibili ad aiutarmi.

Sono talmente contento che ho deciso di preparare una festa, so che da voi tra poco è carnevale e anche a me piacerebbe festeggiarlo con i miei amici. Che ne dici, potete aiutarmi a fare la spesa?

Grazie mille! Vi voglio bene

Memo

Figura 2. Lettera quotidiana inviata dall'elefantino Memo alla sezione

2. FASE di GIOCO e di RIFLESSIONE: in questa fase venivano proposti dei giochi strutturati che coinvolgevano attivamente i bambini attraverso un approccio ludico: dallo svolgimento di un gioco proposto dall'elefante stesso e basato sulle sue difficoltà, fino alle riflessioni sui consigli di memoria utili per aiutarlo. Sono state soprattutto le attività conclusive e le riflessioni finali che si sono caratterizzate di una forte differenziazione: i giochi quotidianamente predisposti erano infatti affrontati assieme dall'intera classe, per porsi in continuità con le attività usuali di sezione e per valorizzare anche l'ottica cooperativa perché dove un bambino si trovava in difficoltà, era un compagno

ad aiutarlo; le attività conclusive si sono invece diversificate, per dar valore alle potenzialità di ognuno. Le riflessioni finali, svolte invece al termine di ogni incontro, aiutavano i bambini a ripensare al gioco fatto, e dare dei suggerimenti a Memo per aiutarlo coi suoi problemi di memoria: inizialmente questo era un momento proposto all'intera sezione, ma che poi ho svolto solo con i grandi per riservare loro un momento che fosse di aiuto anche per la successiva autovalutazione finale. Erano questi dei momenti che mi facevano cogliere i pensieri dei bambini, e che ci hanno fatto in qualche modo vivere delle *riflessioni guidate*. Qui di seguito riporto due foto relative a questa fase della sesta giornata: una è relativa al percorso fatto durante il gioco, l'altra ai disegni fatti dai bambini nell'attività conclusiva:



Figura 3. Foto sesta attività: la prima indica il tabellone utilizzato come percorso per il gioco, e le immagini degli oggetti presenti nella lista della spesa che ogni bambino ha raccolto per aiutare Memo ad organizzare la festa; la seconda i disegni fatti dai bambini, rappresentanti gli oggetti da loro singolarmente recuperati

3. FASE di RACCORDO CON L'ESTERNO: la terza fase ha coinvolto gli studenti assieme ai loro genitori. Infatti, ogni giorno, portavano a casa una scheda di valutazione: i bambini compilavano una parte di autovalutazione, la quale comprendeva una scala di gradimento relativa all'attività svolta e, per i bambini grandi, anche una parte più discorsiva; mentre i genitori, da parte loro, dovevano indicare se l'attività era piaciuta ai loro figli, e cosa potrebbero aver imparato grazie alla stessa (VEDI ALLEGATO n° III). Anche questo momento si è

rivelato fondamentale, sia per capire la percezione di genitori e bambini di fronte alle attività proposte, che per potenziare la memoria: inizialmente avevamo infatti pensato che assieme alla scheda, avrebbero portato a casa anche l'elaborato dell'attività conclusiva, poi abbiamo pensato che affidare le valutazioni dell'attività alla memoria dei bambini sarebbe stato un ulteriore momento di allenamento. Qui di seguito alcune tra le valutazioni ricevute:

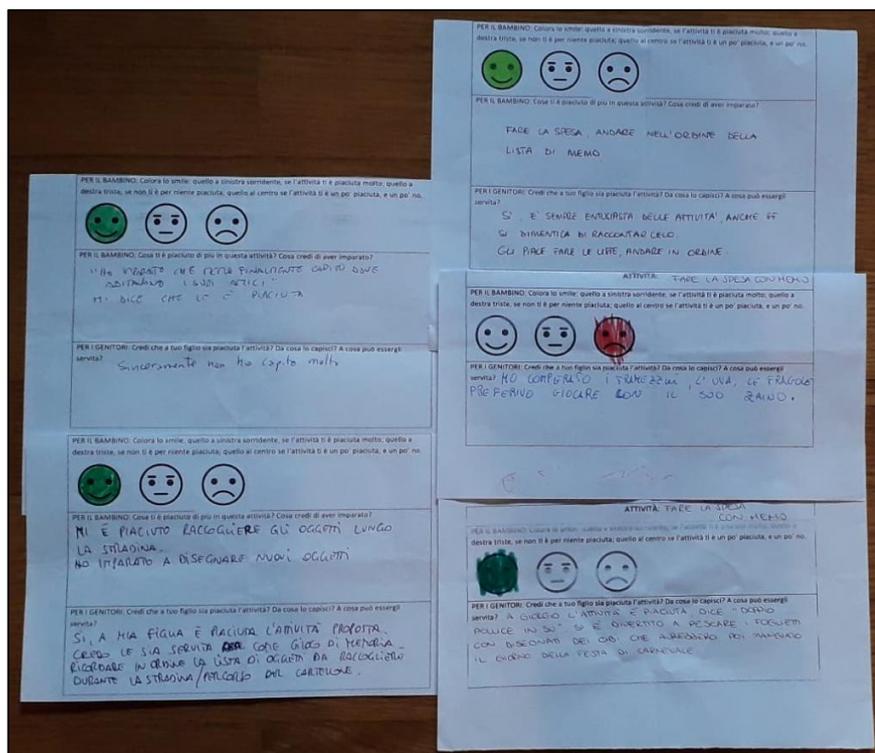


Figura 4. Valutazioni dei genitori e Autovalutazioni bambini in merito alla sesta giornata

Ogni attività, nello specifico, si è inoltre contraddistinta di molteplici giochi, dai più manuali ai più motori, attraversando diversi campi di esperienza: i due principali sono stati *Il corpo e il movimento* e *I discorsi e le parole*, proprio perché la memoria di lavoro si caratterizza di un aspetto visuo-spaziale e uno verbale, ma con disegni e alcuni giochi, abbiamo attraversato anche il campo *Immagini, suoni e colori*. Ogni attività, sia quelle più individuali che quelle più collaborative, si sono caratterizzate da un forte senso di comunità, in quanto proprio i consigli di ognuno hanno rappresentato degli utili aiuti per l'elefantino Memo: ed è nel campo di esperienza *Il sé e l'altro*, che tra i Traguardi per lo sviluppo della competenza è indicato "Gioca in modo costruttivo con gli altri; Riflette, si confronta, discute con gli adulti e i compagni" (Indicazioni Nazionali, 2012, p.19).

In questo modo, variando le proposte e la loro natura, ho potuto valorizzare ogni bambino, le personali e diverse caratteristiche, promuovendo dei lavori inclusivi, che puntassero a creare una classe differenziata (Tomlinson C. A., 2003) e nelle quali si siano viste "la diversità come motivo di arricchimento, e l'inclusione come slancio verso un continuo cambiamento e miglioramento" (PAI d'istituto, 2018/2019, p.2).

2.4 La valutazione

La valutazione è infine uno dei processi messi in atto nella pratica di insegnamento.

In generale, per quanto riguarda la valutazione da me attuata, in linea con quella svolta dalle insegnanti, è stata di tipo qualitativo, in quanto basata sull'osservazione delle prestazioni messe in atto dai bambini, e sulla documentazione delle loro pratiche e riflessioni, ma non su prove standardizzate che garantissero una valutazione oggettiva. Importanti sono inoltre state le verbalizzazioni: al termine del gioco veniva sempre svolta un'attività conclusiva, per lo più un disegno riepilogativo, e così chiesto ai bambini di narrare quanto disegnato. Queste spiegazioni mi hanno permesso di cogliere ciò che ognuno aveva capito, vedendone anche il grado di approfondimento, e riflettere ancora una volta assieme su quanto precedentemente fatto e appreso in termini di abilità di memoria.

Nello specifico, ho poi attuato una valutazione di tipo finale, o sommativa, e una in itinere, o formativa (Galliani, 2015).

Quella formativa l'ho messa in pratica nelle valutazioni quotidiane, momento per riflettere sull'attività svolta in giornata, per cogliere spunti per una eventuale riprogettazione, e per tener traccia del percorso di ogni bambino. Questo importante compito, lo hanno svolto anche le autovalutazioni dei bambini, fatte quotidianamente con i genitori: l'autovalutazione, oltre ad essere stato un momento per raccontare ai genitori quanto fatto, e per me di riflessione, credo possa essere stato un modo per dar loro voce, rendendoli anche più consapevoli di sé e del percorso intrapreso assieme.

È stata invece con la rubrica valutativa che ho potuto sperimentare la valutazione sommativa, in quanto fondamentale per la valutazione del conclusivo compito autentico. Il compito autentico è stato svolto solo dai bambini grandi e uno medio, e ha richiesto la progettazione e costruzione di uno dei giochi fatti assieme. La prima giornata abbiamo quindi pensato a come costruire il gioco, quali materiali fossero necessari e quali tecniche impiegabili per realizzarlo; mentre la seconda abbiamo pensato alle istruzioni di utilizzo. Anche questo compito ha permesso di lavorare sulla memoria, in quanto i bambini hanno dovuto ripensare al gioco fatto diverse settimane prima per poterlo costruire e definirne le regole, e sulla collaborazione e reciprocità, perché ognuno ha costruito un gioco per sé e uno per un compagno medio o piccolo, e perché si sono spesso posti anche in aiuto dei compagni.



Figura 5. I bambini coinvolte nelle diverse fasi e nelle due giornate di realizzazione del compito autentico

Per ognuna delle due giornate del compito autentico avevo predisposto due rubriche valutative (VEDI ALLEGATO n° IV): la prima relativa all'ideazione, pianificazione e costruzione del gioco; la seconda, alla formulazione e socializzazione delle istruzioni del gioco stesso. Secondo l'ottica trifocale (Castoldi, 2016), queste sono state utilizzate non solo da me in riferimento all'operato dei bambini, ma anche dalla mentore, in ottica di valutazione intersoggettiva, e dai bambini stessi, in ottica autovalutativa: per loro avevo infatti predisposto una rubrica adattata, in cui, mediante disegni, sono stati tradotti gli indicatori di quella originale. Qui di seguito le foto:

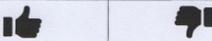
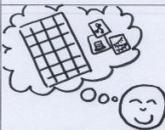
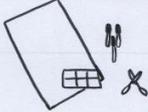
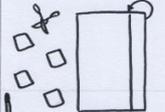
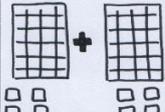
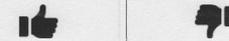
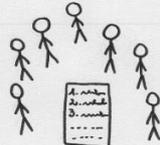
PRIMA RUBRICA VALUTATIVA	SECONDA RUBRICA VALUTATIVA	
<p>ATTIVITÀ: Costruzione del gioco relativo all'attività "Fare la spesa con Memo" PRIMA PARTE</p> <p>PER IL BAMBINO: Colora lo smile: quello a sinistra sorridente, se l'attività ti è piaciuta molto; quello a destra triste, se non ti è per niente piaciuta; quello al centro se l'attività ti è un po' piaciuta, e un po' no.</p>  <p>NOME:</p>     	 <p>NOME:</p>    	

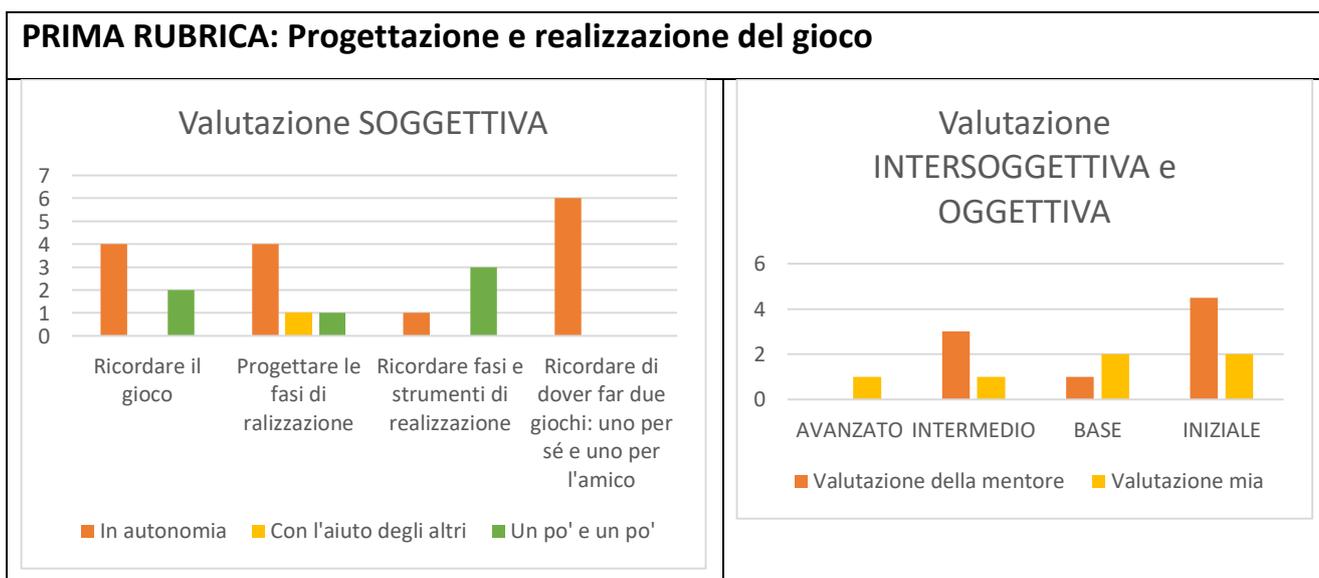
Figura 5. Rubrica valutativa adattata per i bambini

Ai bambini avevo mostrato individualmente la rubrica adattata e, di volta in volta, chiesto come si fossero sentiti in quel compito, se lo avevano svolto da soli o se erano stati aiutati. Qualcuno ha inoltre dichiarato di essere stato alternativamente aiutato e autonomo, per questo, nei successivi grafici, ho aggiunto la voce “un po’ e un po’”. Ad ognuno ho anche chiesto se si fossero sentiti di aiuto per i compagni.

Questo strumento, e il successivo confronto con la mentore, mi hanno permesso di sperimentare la pratica di valutazione, e comprendere quanto debba da un lato essere oggettiva e pertinente a quello che il bambino fa, sa e sa fare in quel momento, e dall’altro possa avere un aspetto soggettivo, che guardi al bambino, ai progressi fatti e alla volontà mostrata.

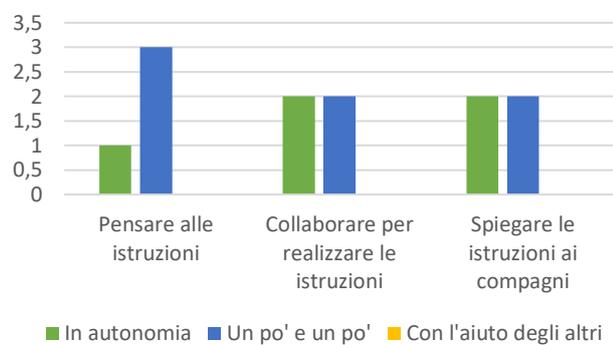
Per quanto riguarda il confronto tra valutazioni mie e della mentore, e le autovalutazioni dei bambini, ho potuto notare come alcuni bambini fossero davvero consci del lavoro fatto e delle loro prestazioni, responsabili e riflessivi; mentre altri abbiano presentato delle difficoltà autovalutative, manifeste secondo sovra o sottostima del proprio lavoro. Nonostante questo, o meglio, in virtù di questo, credo che iniziare già alla scuola dell’Infanzia a valorizzare l’autovalutazione, possa aiutare i bambini ad essere più consci di sé stessi, capaci di mostrare gioia per quanto fatto, e fiducia in quanto potrebbero ancora fare.

Mediante i seguenti grafici, riassumo quanto detto in precedenza, mostrando un confronto tra valutazione oggettiva, intersoggettiva e soggettiva.

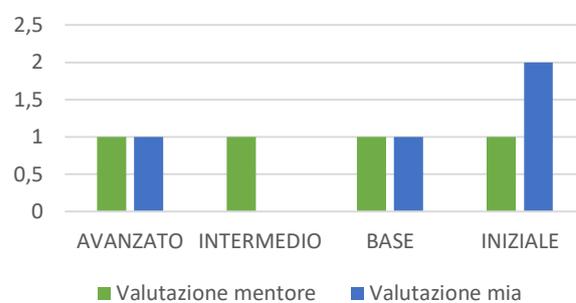


SECONDA RUBRICA: Individuazione e spiegazione istruzioni

Valutazione SOGGETTIVA



Valutazione INTERSOGGETTIVA e OGGETTIVA



2.5 La pratica del Co-insegnamento

“Il co-insegnamento per l’educazione inclusiva, inteso come pratica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione tra insegnanti che lavorano insieme con un gruppo eterogeneo di studenti che apprendono insieme e ottengono importanti traguardi di apprendimento”. Queste sono proprio le prime righe di un articolo scritto dalla professoressa Ghedin (Ghedin, Aquario, di Masi, 2013), in cui si definisce ed esplica in che cosa questa pratica consista.

Ripensando al percorso appena descritto, penso che la pratica del co-insegnamento possa essere un efficace e pertinente riassunto di quanto fatto e vissuto. Per questo qui di seguito si leggeranno quelle che secondo me sono delle parole chiave, in modo da poter anche chiarire come ho vissuto tale pratica nella mia esperienza di tirocinio:

- *Educazione inclusiva*: in questi anni di università, leggendo diversi libri, tra cui *“Adempiere la promessa di una classe differenziata”* di C.A. Tomlinson, e seguendo molteplici corsi, ho potuto approfondire secondo prospettive diverse l’idea di inclusione, e di educazione inclusiva. Per ricordarne uno sui molti, è stato il professor M. Santipolo a parlarci del *“Bespoke language teaching approach”*: con lui è stato affrontato in termini di insegnamento di una lingua straniera o seconda, ma può in generale essere vista come una metodologia di insegnamento *sartoriale*, in cui l’insegnante predispone percorsi di insegnamento e apprendimento specifici per i bambini, che abbiano l’obiettivo di far crescere e sviluppare lo studente.

- *Co-progettazione*: parlare di co-progettazione, significa condividere innanzitutto un’idea progettuale, e su quella costruire interventi di insegnamento e apprendimento coerenti con gli obiettivi e i bisogni dei bambini. E nella mia esperienza, con l’insegnante mentore, si è sempre mantenuto uno scambio e un confronto, arricchente e stimolante, puntuale per ogni giornata;

- *Co-insegnamento*: questo aspetto l’ho potuto vivere nella quotidianità scolastica, non solo con la mentore, ma anche con l’altra insegnante curricolare e l’insegnante per le attività di sostegno: tutte si sono rese disponibili, e non solo

hanno osservato le mie conduzioni, ma hanno attivamente partecipato, accompagnandomi nelle diverse fasi;

- *Co-valutazione*: anche quest'ultima fase è stata particolarmente condivisa con la mentore, specialmente mediante la rubrica valutativa: la co-valutazione è riflessione, prima che attuazione, e anche nel riflettere cosa fosse opportuno valutare o come farlo, c'è sempre stata una condivisione. Per quanto possibile, questo si è verificato anche con i bambini;

- *Gruppo eterogeneo*: svolgere il tirocinio in una sezione eterogenea, con la presenza di una bambina certificata, ha previsto il dover progettare momenti specifici per età, valutare tenendo conto delle diverse fasi di sviluppo, proporre vari materiali e modalità di conduzione, ma soprattutto saper valorizzare l'eterogeneità e vivere la diversità come ricchezza.

Capitolo 3. Riflessioni e valutazioni personali: la voglia di rifarlo

3.1 Documentazione didattica e professionale

Il processo di documentazione può essere inteso come una certificazione della valutazione attribuita allo studente e una restituzione di quanto fatto nella quotidianità scolastica. Parafrasando le parole di Galliani (2015), la documentazione si può dividere tra *ad extra*, intesa come quella utile a comunicare all'esterno quanto fatto, in termini di percorso ed esiti, e *ad intra* ossia una documentazione interna utile all'insegnante per fungere da sostegno allo studente e per svolgere anche una autovalutazione, in ottica di miglioramento della sua personalità e professionalità. Tutto questo per giungere a comunanza e comunicazione "trasparente" tra scuola-studente-famiglia (pagg. 253-254).

Nel mio progetto, la documentazione è avvenuta mediante foto scattate ai bambini all'opera, o ai loro elaborati, oltre che attraverso diari di bordo e report, e con tabelle in cui quotidianamente annotavo informazioni rispetto alle prestazioni dei bambini, in ottica anche di valutazione formativa. In particolare, sia per le osservazioni che per le conduzioni di interventi didattici, ritengo che i diari di bordo siano degli strumenti molto utili perché, in modo discorsivo e libero, ma comunque organizzato, permettono di riflettere su quelle che sono le aspettative in merito alla giornata, quali le sensazioni provate o le azioni attuate, e quali i possibili cambiamenti da apportare e punti di forza da mantenere, da valorizzare.

In termini di documentazione *ad extra*, invece, ho preparato un video riepilogativo, che mostrasse e riassume il percorso svolto, per famiglie e insegnanti.

Anche in termini di percorso professionale si può parlare di documentazione, riferendosi per esempio a corsi, libri, seminari seguiti che lo testimoniano e ne giustificano l'evoluzione. Procedendo a ritroso, dagli ultimi incontri a cui ho partecipato, mi verrebbe qui da ricordare quello avuto con il dottor Pellai, e quello con le educatrici di Ponzano Children, entrambi organizzati dall'Università di Padova.

Il dottor Pellai ci ha innanzitutto fatto pensare al funzionamento mentale come ad una casa a tre piani: "Il benessere", ha sottolineato Pellai, "è un'integrazione tra piani,

dove inizialmente è l'adulto che si deve assumere la responsabilità di integrarli e di farsi *capitano coraggioso nella tempesta*". Queste parole mi hanno particolarmente colpita perché, in un momento come quello che stiamo vivendo, dove tutti siamo in balia degli eventi e sembra che non ci siano più cose certe, l'adulto non deve perdere l'orientamento, la rotta, la via, ma deve mantenersi capitano coraggioso.

Per quanto riguarda l'incontro fatto con le educatrici di Ponzano Children, ho ritrovato molto di ciò che ci avevano presentato lo scorso anno, quando con il gruppo di tirocinio indiretto avevamo visitato il Centro. Sono rimasta particolarmente colpita da questa realtà e dal modo in cui il bambino e l'educazione vengono intesi: il bambino è soggetto attivo, protagonista della propria crescita; l'educazione gira attorno a lui, alle sue scoperte e curiosità, è al servizio del bambino e lo accompagna nella sua crescita. E questa è sicuramente una visione che mette al centro il bambino e lo fa crescere e maturare in una comunità pensante, che lo valorizza.

Infine, pensando particolarmente alle lezioni seguite, non posso non ricordare immediatamente la professoressa Lucangeli perché è con lei che ho iniziato a riflettere sul fatto che noi insegnanti, non tanto con quello che insegneremo, ma per come lo faremo, per come ci mostreremo, per come ci rivolgeremo ai nostri alunni, saremo portati a lasciare in loro un segno e, parafrasando le parole della professoressa, siccome questo segno lo lasceremo, perché non provare a lasciarne uno positivo, di gioia? È questo il motore che mi spinge tutti i giorni a continuare a cercare un modo per essere una professionista buona, competente; è questa la strada che ho deciso di intraprendere, una strada di gioia; ed è questo il fine a cui aspiro, essere un'insegnante gioiosa.

3.2 Profilo professionale emergente

In questi anni il tirocinio diretto è sempre stato accompagnato e supportato da quello indiretto: il primo ha implicato giornate a scuola, momenti di osservazione, riflessione, progettazione, conduzione, valutazione; il secondo riflessioni su momenti di osservazione, riflessione, progettazione, conduzione e valutazione. Sono stati l'uno il sostegno dell'altro.

Assieme alle compagne di tirocinio sono cresciuta e con alcune di loro è nata una vera amicizia. Quest'anno ho trovato importante il confronto con le altre ragazze che, come me, hanno svolto il tirocinio all'infanzia, perché lavorare assieme nelle diverse fasi e per i diversi elaborati, mi ha aiutata a mantenere fisso il focus sull'obiettivo, a chiarire eventuali dubbi e superare piccole problematiche.

Anche le tutor universitarie hanno rappresentato per me una guida e, nonostante molte volte mi chiedessi il perché di certe proposte, a posteriori capisco che tutto quello realizzato ha contribuito ad accrescere la mia professionalità emergente.

Proprio in riferimento alla *professionalità emergente*, durante il tirocinio indiretto di quest'anno, abbiamo svolto diversi lavori di gruppo per riflettere su ciò, e per farlo abbiamo preso a riferimento diversi modelli.

“La Piramide della professione emergente”, con le sue diverse facce, rappresenta bene cosa significhi per me essere un insegnante competente. Considera, infatti, degli aspetti più metodologico-disciplinari, organizzativi, sottolineando così come sia importante che l'insegnante abbia competenze progettuali, organizzative e gestionali, conoscenze rispetto ai contenuti che sta insegnando, e alle metodologie e strategie più efficaci da impiegare per farlo, in quell'ambiente di apprendimento, tempo, momento, gruppo classe e di colleghi, anche in ottica di co-insegnamento.

Altre aree sono dedicate a comunicazione e relazione, e ad aspetti psico-pedagogici, i quali valorizzano così l'insegnante competente come colui che sa anche relazionarsi efficacemente ed empaticamente con i diversi soggetti coinvolti in tale pratiche (studenti, colleghi, genitori, personale ATA, segreteria, Dirigente scolastico, esperti esterni ecc.), che sa gestire, in team, situazioni critiche e problematiche, che si impegna a conoscere le personalità e peculiarità, le storie degli alunni, per proporre dei

percorsi didattici che siano in linea con queste e con le loro tappe di sviluppo, e che permettano loro di crescere, entro relazioni positive e setting educativi accoglienti.

Anche l'aspetto della ricerca e dello sviluppo è considerato tra le facce di questa piramide: secondo l'attuale concetto di long life learning, ogni soggetto deve mostrarsi pronto e aperto di fronte alle sfide che la quotidianità gli riserva. Quindi anche un insegnante non potrà mai considerare conclusa la propria formazione o raggiunto il proprio traguardo professionale, ma mantenersi sempre curioso e voglioso di crescere e scoprire. Le stesse Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018) conferiscono importanza a tale aspetto, e proprio qui si legge "Dunque il "fare scuola" oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale" (pag.4).

Alla base di tale modello è infine stata posta la cosiddetta *area di qualità personologiche di base*, mostrando così come alla base del nostro insegnare ci sarà sempre il nostro vivere ed essere, e quindi che pensieri, idee e modi di fare influenzeranno il nostro stare a scuola, e dovranno sempre essere considerati ed indirizzati verso bene degli alunni.

Anche Perrenoud, nelle "Dieci nuove competenze per insegnare", sottolinea in qualche modo l'importanza di questi aspetti, quindi vorrei qui riprenderne solo uno: "Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione". Secondo quanto sintetizzato dall'autore stesso, e in base anche alle riflessioni fatte nel corso di Etica della professione docente, insegnare è assunzione di responsabilità, è sapere che con il nostro essere, e nell'incontro con quello dei bambini, possiamo costruire sapere e che questo sapere diventerà parte dei bambini stessi. È in qualche modo anche assumersi la responsabilità di difendere i propri e altrui diritti, contrastare disuguaglianze ed ingiustizie, valorizzare le peculiarità di ognuno e valori quali la giustizia e la solidarietà; è, come sottolinea Cambi, attivare forme di sostegno, formare nella e alla libertà, mostrare sempre la cultura come IL valore (I fondamenti del codice deontologico).

3.3 Conclusioni: verso il mondo del lavoro

Secondo le competenze precedentemente citate, e guardandomi indietro in questi cinque anni di università e quattro di tirocinio, mi rendo conto di essere davvero cresciuta, sia personalmente che professionalmente, ma come ci sia ancora molto da fare.

Seguendo le dimensioni elencate nel quadro di riferimento sulle competenze professionali, e considerando la tabella di Autovalutazione utilizzata per valutarle (VEDI ALLEGATO n° V), ci sono diversi aspetti su cui ora riflettere.

In riferimento alla dimensione didattica, mi sento sicuramente migliorata sotto l'aspetto progettuale, di conduzione e valutazione: attraverso i dodici incontri svolti, ho potuto progettare, riprogettare e condurre molteplici interventi didattici, percependomi sempre più sicura e consapevole nel mio operato. Per tutti gli incontri ho sempre provveduto a predisporre una progettazione chiara e puntuale, quindi a livello organizzativo mi sentivo sempre pronta; a livello emotivo invece mi ci sono voluti alcuni incontri prima di essere tranquilla. L'ansia delle prime volte non mi ha impedito lo svolgimento delle lezioni, ma non mi ha fatto essere flessibile o accogliente di fronte alle osservazioni di insegnanti o bambini, mantenendomi sempre concentrata sul programma prestabilito. Sicuramente su questo aspetto dovrò ancora lavorare, con l'obiettivo di aderire sempre più a quella che Krumboltz (1999) definiva *casualità pianificata*: essere quindi preparata e organizzata per la giornata, ma pronta a operare delle modifiche in itinere per aderire ai bisogni dei bambini, alle loro osservazioni e curiosità.

Inoltre, anche dal punto di vista valutativo mi sento migliorata proprio perché prima di quest'anno non avevo mai attuato una vera valutazione, né tantomeno concretamente verificato la validità delle rubriche da me progettate. Mi sento quindi più consapevole sulla costruzione e utilizzo della rubrica valutativa, oltre che sulla sua potenzialità in termini di valutazione trifocale, ma c'è ancora da molto potenziare: tipica della scuola dell'infanzia è una valutazione qualitativa, basata sulle osservazioni, e sicuramente le mie capacità dovranno svilupparsi, affinché non rappresentino una semplice visione dei bambini, ma una consapevole e attenta osservazione.

Per quanto riguarda la dimensione istituzionale, non ho notato un grande miglioramento nei criteri afferenti, ma credo che questo sia in parte dovuto alle restrizioni legate all'emergenza sanitaria. Per i prossimi anni vorrei quindi cercare di migliorare ulteriormente le mie capacità relazionali e comunicative, sapendo efficacemente collaborare con colleghi, genitori, segreteria e altre figure che a diverso titolo vivono la scuola, con lo scopo primario di arricchire l'offerta formativa affinché l'esperienza scolastica di ogni bambino possa dirsi di valore. In ogni caso, credo che le relazioni sviluppate con le insegnanti di sezione e di plesso, con il personale scolastico, e con i genitori sia stato arricchente e che mi abbia aiutato a maturare le mie capacità comunicative.

Infine, considerando la dimensione professionale, ho sicuramente percepito un progresso sull'aspetto della documentazione, vedendola come una modalità di riflessione, in termini anche di autovalutazione, e socializzazione di quanto fatto, anche se non l'ho condivisa con i bambini, e questo è un aspetto su cui, in futuro, dovrò prestare maggiore attenzione. Anche sul piano riflessivo mi sento cresciuta e sempre più consapevole di quanto questa pratica debba perdurare per tutta l'azione didattica, prima, dopo e durante.

In conclusione, riprendendo la metafora utilizzata ad introduzione di tale relazione, penso che questo elaborato possa davvero testimoniare il percorso fatto, e possa esser specchio sia del più ampio percorso di questi cinque anni, sia di quello futuro che mi aspetta.

“Nobody queues for a flat roller coaster”

Nessuno si mette in fila per delle montagne russe piatte

Sicuramente delle montagne russe piatte sarebbero più tranquille, sicure, e non provocherebbero ansie o malesseri, ma non lascerebbero nemmeno la voglia di rifarle, l'adrenalina di avercela fatta, il ricordo del suo correre. Anche questi cinque anni sono stati delle montagne russe, caratterizzati da momenti di estrema gioia e altri di assoluto sconforto, ma senza di loro non sarei quella che sono oggi.

Nessuno si mette in fila per delle montagne russe piatte

Cinque anni, duecentosessanta settimane, milleottocento venticinque giorni passati immersi nello studio, tra esami e laboratori, tra organizzazioni familiari e corse per prendere il treno, tra lezioni e tirocinio, tra risate e pranzi in mensa. A raccontarlo non si può immaginare cosa un percorso simile possa racchiudere e cosa possa far vivere, né tantomeno il costante impegno richiesto. Ma rifarei tutto. È stato questo percorso a farmi crescere e capire quanto complesso, affascinante ed appassionante sia far, anzi essere un'insegnante. Ecco, questa è proprio una delle cose che ho capito: fare l'insegnante significa entrare in classe, spiegare ed uscire, correggere compiti, partecipare a delle riunioni e fare moltissime vacanze; ma essere insegnante è molto di più perché implica una formazione continua, una passione smisurata, un amore per quello che si sta facendo e per i bambini che si stanno incontrando. Essere insegnante è mettere in campo sé stessi, per le proprie peculiarità e competenze, senza aver paura di non avere la risposta, perché è la curiosità che ce la farà trovare; senza aver paura di genitori o colleghi, perché è con essi che si creerà un'alleanza educativa tale da valorizzare il ruolo di tutti senza mettere in difficoltà nessuno; senza aver paura di non essere abbastanza, perché per i bambini, se saremo veri, sinceri, accoglienti, sarà sempre abbastanza.

Bibliografia

Riferimenti teorici

- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carrocci editore.
- Castoldi, M. (2007). Lo sguardo trifocale. *L'educatore*, 4,9-11.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico: Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella editrice.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*. Brescia: Editrice La scuola
- Ghedin, E, & D'Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 157-175.
- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili: un approccio positivo all'inclusione*. Liguori:
- Krumboltz, J. D. (1999). *La casualità pianificata*. Materiale fornito dal tirocinio indiretto dell'Università degli Studi di Padova.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci editore.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino: dalla nascita ai due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Cortina Raffaello.
- Passolunghi, M. C., & Costa, H. M. (ristampa 2019). *Elefante Memo: le abilità di memoria*. Firenze: Giunti scuola.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Soresi, S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione, Le parole della disabilità e dell'inclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Tomlinson C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.
- Tonegato, P. (2017). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Materiale fornito nell'ambito del tirocinio indiretto dell'Università degli Studi di Padova.
- Wiggins, G., & Mctighe, J. (2004). *Fare progettazione: la "teoria" di un percorso didattico per la composizione significativa*. Roma: LAS.
- Zorzi, M., Giroto, V. (2016). *Manuale di psicologia generale*. Bologna: Il mulino.

Riferimenti normativi

- Raccomandazione (2018/CE 189/91) del Parlamento europeo e del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente
- L.C. 3/2000
- MIUR. (2018), "Indicazioni nazionali e Nuovi scenari"

MIUR (2012), "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"

NOTA n.1990 del 05/11/2020, dal DPCM 03/11/2020

MIUR. Prot. n. 1143 del 17/03/2020

Sitografia

Sito ideato dal Ministero dell'Istruzione, aggiornamenti in tema i Scuola e Coronavirus:
<https://www.istruzione.it/rientriamoascuola/index.html> (ultima consultazione 21 maggio 2021, ore 17:10)

Dal portale Scuola in Chiaro, il Rapporto di Autovalutazione (RAV) dell'Istituto Comprensivo di Giavera del Montello:
https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/TVIC83700A/ic-giavera-del-montello/valutazione/?jsessionid=nxgyZXeEC4JPqZVh62j9DJcB.mvlas007_2 (ultima consultazione 19 maggio 2021, ore 18.00)

Documentazione scolastica

PAI, 2018/2019

PTOF d'Istituto, 2019/2022

PROTOCOLLO SICUREZZA, 2020/2021

PATTO DI CORRESPONSABILITA' EDUCATIVA (art. 3 D.P.R. 21/11/2007 n. 235), con integrazione A.S. 2020/2021

Allegati

Allegato I. Format di progettazione

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

Comunicazione alfabetico funzionale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare

Campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

I discorsi e le parole; il corpo e il movimento

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- I discorsi e le parole: Il bambino usa la lingua italiana, precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi. Ascolta e comprende narrazioni, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.
- Il corpo e il movimento: Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo. Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo. Controlla l'esecuzione del gesto, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella comunicazione espressiva.

Ambito tematico *(di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)*

Lo sviluppo dell'abilità di memoria di lavoro (verbale e visuo-spaziale)

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi *(in relazione al traguardo indicato)*

La sezione è composta da 14 bambini (sei grandi, cinque medi e tre piccoli).

In seguito all'impiego di protocolli Erickson e Osservazioni IPDA, negli anni sono state riscontrate delle difficoltà di memoria nei bambini. Da qui nasce una programmazione annuale di plesso, nella quale il mio intervento si inserisce, che punti al potenziamento di questa e altre abilità di base.

Situazione problema *(situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

Cari bambini, l'elefantino Memo vi invita a giocare insieme a lui, e aiutarlo a risolvere alcune difficoltà, siete pronti ad aiutarlo?

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito/i autentico/i *(compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)*

Per i bambini grandi e un medio, prevedo la costruzione di uno dei giochi sperimentati durante il progetto. Tutti i bambini dovranno scegliere quale tra i giochi sperimentati è stato il loro preferito; mentre il piccolo gruppetto scelto, dovrà anche predisporre il gioco, realizzandone le diverse componenti e pensando alle relative istruzioni. Tali istruzioni dovranno poi essere raccontate ai compagni di sezione, i quali riceveranno in regalo il gioco preparato per loro dagli amici.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti *(strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale)*

- **Valutazione oggettiva:** analisi e valutazione dei prodotti fatti dai bambini e risultati ottenuti, secondo gli obiettivi prefissati;
- **Valutazione soggettiva:** autovalutazione dei bambini attraverso una scheda da compilare con i genitori, e realizzazione di disegni dove poter indagare l'apprezzamento generale;
- **Valutazione intersoggettiva:** per i bambini grandi e un bambino medio coinvolti nella realizzazione del compito autentico, confronto tra una mia valutazione, l'autovalutazione dei bambini e la valutazione delle insegnanti di sezione mediante la rubrica valutativa. Per tutti i bambini, sarà previsto il coinvolgimento dei genitori.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
2 ore e mezza	Aula e Giardino	PRIMO INCONTRO: presentazione e avvio contatti con Memo	Affermative (introduzione della giornata e spiegazione dell'attività) Attive (svolgimento del gioco da parte dei bambini) Interrogative (riflessione sulle strategie attuate e modalità di azione per svolgere al meglio il compito)	-Scatola con filastrocca e regole del gioco - Lettera per le insegnanti con il messaggio di Memo -Pezzi foto, utili ed inutili	- FASE di SINTONIZZAZIONE: recupero scatola con filastrocca di Memo e lettera del giorno, introduzione all'attività; - FASE di GIOCO e RIFLESSIONE: Gioco del detective : Memo ha inviato alla classe una sua foto, purtroppo però la sua amica Giraffa, un po' dispettosa, l'ha tagliata a pezzetti, e sparsa per il giardino della scuola. Starà ai bambini, divisi in gruppi, recuperarli tutti. Riflessione sulle strategie di memoria impiegate, e conclusione con disegno di Memo; - FASE di RACCORDO con L'ESTERNO: biglietto per i genitori, con loro valutazione e autovalutazione dei bambini
2 ore e mezza	Aula	SECONDO INCONTRO: Oggi aiuteremo Memo a ricordare come <i>riconoscere gli oggetti e i cibi, senza vederli</i>		- Scatola con filastrocca e regole del gioco - Lettera per le insegnanti con il messaggio di Memo - Oggetti vari e mystery box	- FASE di SINTONIZZAZIONE - FASE di GIOCO e RIFLESSIONE: Mystery Box : Memo ha fatto sapere alla classe che una sera aveva voglia di mela, ma, non vedendola, aveva addentato un sasso. Con questo gioco i bambini dovranno esercitarsi a riconoscere cibi/oggetti con e senza la vista, per poi consigliare all'elefantino alcune strategie utili da utilizzare a sua volta. Riflessione sulle strategie di memoria impiegate, e conclusione con il disegno del gioco da ognuno trovato e riconosciuto nella scatola; - FASE di RACCORDO con L'ESTERNO
2 ore e mezza	Aula	TERZO INCONTRO: Oggi aiuteremo Memo a ricordare come <i>collegare i suoi amici ai posti dove abitano</i>		-Scatola con filastrocca e regole del gioco - Lettera per le insegnanti con il messaggio di Memo - Tessere gioco memory e descrizioni abitazioni degli animali	- FASE di SINTONIZZAZIONE - FASE di GIOCO e RIFLESSIONE: Memory della savana : Memo ha fatto sapere ai bambini che proprio ieri pomeriggio voleva andare a trovare il suo amico Ippopotamo e la sua amica Giraffa, ma che non è riuscito perché non si ricordava più dove i due abitavano. Per superare la sua difficoltà a collegare gli amici ai posti dove abitano, i bambini lo aiuteranno giocando al memory della savana. Riflessione sulle strategie di

2 ore e mezza	Aula	<p>QUARTO INCONTRO:</p> <p>Oggi aiuteremo Memo a ricordare come <i>riconoscere l'intruso tra un gruppo di oggetti</i></p>
2 ore e mezza	Aula	<p>QUINTO INCONTRO:</p> <p>Oggi aiuteremo Memo a ricordare come <i>memorizzare movimenti e passi di danza</i></p>
2 ore e mezza	Aula	<p>SESTO INCONTRO:</p> <p>Oggi aiuteremo Memo a <i>preparare una festa</i></p>

	<p>memoria impiegate, e conclusione con gioco con le carte di memory;</p> <p>- FASE di RACCORDO con L'ESTERNO</p>
<p>-Scatola con filastrocca e regole del gioco</p> <p>- Lettera per le insegnanti con il messaggio di Memo</p> <p>- Zainetto Memo, oggetti e lista</p>	<p>- FASE di SINTONIZZAZIONE</p> <p>- FASE di GIOCO e RIFLESSIONE: Gioco dell'intruso: Memo, dopo aver ringraziato i bambini per l'aiuto datogli, ha deciso di andare in gita a trovare i suoi amici, ma ha bisogno dei bambini per preparare lo zaino con tutto l'occorrente. Riflessione sulle strategie di memoria impiegate, e conclusione con: per i grandi, disegno di quanti più oggetti ricordano; per i medi e i piccoli, disegno da colorare degli oggetti inseriti nello zaino;</p> <p>- FASE di RACCORDO con L'ESTERNO</p>
<p>- Scatola con filastrocca e regole del gioco</p> <p>- Lettera per le insegnanti con il messaggio di Memo</p> <p>- Stereo con musica e schede movimenti</p>	<p>- FASE di SINTONIZZAZIONE</p> <p>- FASE di GIOCO e RIFLESSIONE:</p> <p>Gioco con la musica: Memo ha fatto sapere alla classe di essersi iscritto ad un corso di danza, ma di avere delle difficoltà a ricordare i movimenti da fare. Con questo gioco i bambini dovranno eseguire dei semplici movimenti del corpo, e man mano che il gioco procede, ricordarli, per poi consigliare all'elefantino delle strategie per superare questa difficoltà. Riflessione sulle strategie di memoria impiegate, e conclusione con disegno sull'attività fatta;</p>
<p>-Scatola con filastrocca e regole del gioco</p> <p>- Lettera per le insegnanti con il messaggio di Memo</p> <p>- Tessere indicazioni Memo e</p>	<p>- FASE di SINTONIZZAZIONE</p> <p>- FASE di GIOCO e RIFLESSIONE:</p> <p>Percorso della spesa: Memo farà una festa per i suoi amici, ma ha bisogno dell'aiuto dei bambini per recuperare tutto il cibo necessario. Attraverso questo percorso i bambini, appunto, recupereranno il cibo, ma secondo le precise indicazioni di Memo (ES: prima la cipolla, poi le carote e infine il pane). Riflessione sulle strategie di memoria impiegate per ricordare quali cibi recuperare</p>

2 ore e mezza	Aula	SETTIMO INCONTRO: Oggi aiuteremo Memo a ricordare come <i>abbinare suoni e gesti</i>
2 ore e mezza	Aula	OTTAVO INCONTRO: Oggi aiuteremo Memo a ricordare <i>una storia</i>
2 ore e mezza+ 2 ore e mezza	Aula	NONO e DECIMO INCONTRO: Marionetta

tabellone quadrettato	prima, e quali dopo, e conclusione con disegno sull'attività fatta; - FASE di RACCORDO con L'ESTERNO
-Scatola con filastrocca e regole del gioco - Lettera per le insegnanti con il messaggio di Memo - Scheda con serie di parole, storia e cartellone	- FASE di SINTONIZZAZIONE - FASE di GIOCO e RIFLESSIONE: Serie di parole : Memo ha fatto sapere alla classe di esser loro molto grato per l'aiuto datogli, e di voler esser ora loro di aiuto, proponendo così un gioco per esercitare la memoria: in una prima fase collettiva, i bambini dovranno miagolare non appena sentono la parola "gatto"; nella seconda fase, individualmente, dovranno memorizzare e ripetere quante più parole. Riflessione sulle strategie di memoria impiegate, e conclusione con unico, grande disegno di sezione, con le parole ricordate dai bambini; - FASE di RACCORDO con L'ESTERNO
-Scatola con filastrocca e regole del gioco - Lettera per i bambini con l'ultimo messaggio di Memo -Storia e immagini	- FASE di SINTONIZZAZIONE - FASE di GIOCO e RIFLESSIONE: Cantastorie : Memo, per ringraziare i bambini degli aiuti dati, farà arrivare a scuola un libro. I bambini ascoltando la storia, da loro conosciuta, si renderanno conto che alcune parti sono sbagliate, dovranno quindi stare attenti ed aiutare così l'amico a ricostruirla correttamente, attraverso delle immagini a loro disposizione. Riflessione sulle strategie di memoria impiegate, e conclusione con disegno da colorare dei protagonisti della storia; SCELTA GIOCO PREFERITO - FASE di RACCORDO con L'ESTERNO
- Materiali per costruire la marionetta Memo	- FASE di SINTONIZZAZIONE - FASE di GIOCO e RIFLESSIONE: Costruzione marionetta - FASE di RACCORDO con L'ESTERNO

2 ore e mezza+ 2 ore e mezza	Aula	UNDICESIMO e DODICESIMO INCONTRO: Compito autentico		Regole giochi e pezzi per costruire il gioco	Costruzione del compito autentico , per grandi e un medio
------------------------------	------	--	--	--	--

Allegato II. Progettazione incontro

Data	Martedì 09 Febbraio 2021		Intervento n.	6
Durata	Due ore e mezza, dalle 9.30 alle 12.00			
Soggetti coinvolti	Alunni classe, tutor Dilva Scomparin e altre insegnanti di sezione			
Setting	Aula			
Conoscenze e abilità (perseguite attraverso la lezione)	Ascoltare e memorizzare la consegna Ricordare oggetti per la festa Recuperare in ordine gli oggetti Riflettere su strategie di memorizzazione			
Contenuti	Aiutare Memo a organizzare una festa per i suoi amici			
Metodologie (format e tecniche)	Lezione con apprendimento attivo in situazione ludica: attività strutturata			
Fase	Tempi	Attività	Tecnologie (materiali e strumenti analogici e digitali)	
ROUTINE	9.30- 10.15	Merenda		
FASE DI SINTONIZZAZIONE				
<i>1.Fase di sintonizzazione</i>	15 min	<u>IN AULA</u> Seduti attorno al tappeto verde, inizieremo a guardare la scatola e gli oggetti che contiene: la filastrocca e Memo, la sua filastrocca, le istruzioni per il gioco e la lettera del nostro amico. Memo ha scritto a un'insegnante di sezione, per raccontare ai bambini come è andata la sua gita e spiegar loro come abbia deciso di organizzare una festa con tutti i suoi amici, anche perché grazie ai bambini ora si sente anche più sicuro nel ballo.	Scatola con Memo, filastrocca, lettera	
FASE DI GIOCO				
<i>2.Fase di lancio dell'argomento</i>	10 min	Ai bambini verrà chiesto se abbiano voglia di aiutare Memo e verranno spiegate loro le regole del gioco.	Scatola con istruzioni del gioco del giorno	
<i>3.Fase di sviluppo della conoscenza</i>	50 min	Percorso della spesa: Memo ha deciso di dare una festa per i suoi amici, e ha bisogno dell'aiuto dei bambini per fare la spesa. Su un tabellone quadrettato verranno posizionati diversi oggetti, e i bambini, uno alla volta, dovranno recuperarli secondo un ordine ben preciso. Ogni bambino potrà muoversi avanti e di lato, entro quindi i quadrati, né andando indietro, né in diagonale.	Tabellone quadrettato Oggetti da recuperare Liste	

		In collaborazione con le insegnanti di sezione, monitoreremo i movimenti dei bambini e le osservazioni, supportandoli e chiarendo eventuali dubbi.	
<i>5.Fase di sintesi</i>	15 min	Disegno loro nel tabellone e oggetti che dovevano recuperare	Fogli e colori
<i>4.Fase di elaborazione cognitiva</i>	10 min	Riflessione sulle strategie di memoria impiegate per riuscire nel compito, utili suggerimenti che verranno comunicati a Memo GRANDI in biblioteca	Appunti su strategie emerse
ROUTINE	11.50	Pranzo	
FASE DI RACCORDO CON L'ESTERNO	I bambini, a fine giornata, porteranno a casa il disegno e una scheda di valutazione da compilare con i loro genitori. Ci sarà una parte autovalutativa per i bambini, dove indicheranno con uno smile il livello di gradimento dell'attività, e per i bambini grandi sarà prevista anche autovalutazione più discorsiva, mentre ai genitori verrà chiesto se secondo loro l'attività è piaciuta ai figli, e cosa possono aver imparato svolgendola.		

Allegato III. Schede di autovalutazione dei bambini e valutazione dei genitori

PER I BAMBINI PICCOLI e MEDI
PER IL BAMBINO: Colora lo smile: quello a sinistra sorridente, se l'attività ti è piaciuta molto; quello a destra triste, se non ti è per niente piaciuta; quello al centro se l'attività ti è un po' piaciuta, e un po' no.

PER I GENITORI: Credi che a tuo figlio sia piaciuta l'attività? Da cosa lo capisci? A cosa può essergli servita?
PER I BAMBINI GRANDI
PER IL BAMBINO: Colora lo smile: quello a sinistra sorridente, se l'attività ti è piaciuta molto; quello a destra triste, se non ti è per niente piaciuta; quello al centro se l'attività ti è un po' piaciuta, e un po' no.

PER IL BAMBINO: Cosa ti è piaciuto di più in questa attività? Cosa credi di aver imparato?
PER I GENITORI: Credi che a tuo figlio sia piaciuta l'attività? Da cosa lo capisci? A cosa può essergli servita?

Allegato IV. Rubriche valutative

Realizzazione del gioco utilizzato nell'attività "Fare la spesa con Memo". Oggi i bambini (grandi+ un medio), ripensando al gioco precedentemente svolto assieme, dovranno progettare e realizzare le componenti del gioco, ricordando sempre di doverne fare uno per loro e uno per gli amici (medi+ piccoli).

PRIMA RUBRICA VALUTATIVA

DIMENSIONE	CRITERI di ABILITÀ, CONOSCENZE e ATTEGGIAMENTI	INDICATORI di PRESTAZIONE	LIVELLI di PADRONANZA			
			Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
Capacità di memorizzazione (memoria verbale e visuo-spaziale)	<p>Pensare strategie di realizzazione delle componenti del gioco</p> <p>Progettare le diverse fasi per realizzare il gioco</p> <p>Realizzare il gioco</p> <p>Ricordare di realizzarne uno per il compagno</p>	<p>Ricordando lo svolgimento del gioco, pensa strategie di realizzazione delle sue componenti</p> <p>Progetta le fasi per realizzare il gioco</p> <p>Ricorda le azioni corrispondenti alle fasi operative individua</p> <p>Ricorda quali strumenti utilizzare e come usarli</p> <p>Ricorda quali tecniche impiegare e come farlo</p>	<p>Il bambino/a riesce in piena autonomia a ripensare alle modalità di svolgimento del gioco e ipotizza delle strategie di realizzazione delle diverse componenti.</p> <p>Progetta e ricorda, sempre in piena autonomia, tutte le azioni corrispondenti alle fasi operative, sapendo utilizzare e impiegare in modo adeguato ed efficace strumenti e tecniche per realizzare il gioco stesso.</p> <p>Sa essere di supporto ai compagni</p>	<p>Il bambino/a riesce in autonomia a ripensare alle modalità di svolgimento del gioco e ipotizza delle strategie di realizzazione delle diverse componenti.</p> <p>Progetta e ricorda, sempre in autonomia, le azioni corrispondenti alle fasi operative, sapendo utilizzare ed impiegare strumenti e tecniche per realizzare il gioco.</p>	<p>Il bambino/a riesce a ripensare ad alcune modalità di svolgimento del gioco e ipotizza delle strategie di realizzazione di diverse componenti.</p> <p>Ricorda le principali azioni corrispondenti alle fasi operative, e utilizza alcuni strumenti e tecniche per realizzare il gioco.</p>	<p>Il bambino/a, se supportato dall'insegnante, riesce a ripensare ad alcune modalità di svolgimento del gioco e ipotizzare delle possibili strategie di realizzazione di alcune componenti.</p> <p>Ricorda le principali azioni corrispondenti alle fasi operative, utilizzando e impiegando alcuni strumenti e tecniche per realizzare il gioco.</p>

Realizzazione del gioco utilizzato nell'attività "Fare la spesa con Memo". Oggi i bambini (grandi+ un medio), ripensando al gioco precedentemente svolto assieme, dovranno pensare e realizzare il foglio delle istruzioni del gioco. il gruppo dovrà inoltre assimilare le regole per poi poterle spiegare agli amici in sezione (medi+ piccoli) e ai familiari a casa.

SECONDA RUBRICA VALUTATIVA

DIMENSIONE	CRITERI di ABILITÀ, CONOSCENZE e ATTEGGIAMENTI	INDICATORI di PRESTAZIONE	LIVELLI di PADRONANZA			
			Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
Capacità di memorizzazione (memoria verbale e visuo-spaziale)	<p>Pensare istruzioni per il gioco</p> <p>Collaborare per realizzare foglio delle istruzioni del gioco</p> <p>Spiegare istruzioni del gioco ai compagni</p>	<p>Ricordando lo svolgimento del gioco, pensa a delle istruzioni di svolgimento</p> <p>Collaborato per realizzare il foglio delle istruzioni del gioco</p> <p>Spiega ai compagni le istruzioni del gioco</p>	<p>Il bambino/a riesce, in piena autonomia, a ripensare allo svolgimento del gioco, ipotizzando delle istruzioni per lo svolgimento.</p> <p>Ricorda, in piena autonomia, le singole istruzioni individuate, mostrando di saperle spiegare ai compagni</p>	<p>Il bambino/a riesce in autonomia a ripensare allo svolgimento del gioco, ipotizzando delle istruzioni per lo svolgimento.</p> <p>Ricorda, in autonomia, le singole istruzioni individuate, mostrando di saperle spiegare</p>	<p>Il bambino/a riesce a ripensare ad alcune modalità di svolgimento del gioco, ipotizzando delle possibili istruzioni per lo svolgimento.</p> <p>Ricorda le principali le istruzioni del gioco</p>	<p>Il bambino/a, se supportato dall'insegnante, riesce a ripensare ad alcune modalità di svolgimento del gioco e ipotizzare delle possibili istruzioni per lo svolgimento.</p> <p>Sempre se supportato, ricorda le istruzioni del gioco</p>

Allegato V. Tabella di autovalutazione relativa alle competenze professionali in formazione

