

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

NATHALIE TUNESI

BACHELOR OF ARTS IN PRIMARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

IL VALORE DI ASCOLTARE

**ASCOLTO ATTIVO E ALBI ILLUSTRATI ALLA SCUOLA
DELL'INFANZIA**

RELATRICE

SILVIA DEMARTINI

Ringrazio di cuore la mia relatrice, Silvia Demartini per avermi seguita e sostenuta nel corso della redazione della Tesi con professionalità, dandomi preziosi e utili consigli.

Ringrazio i bambini della Scuola dell'infanzia di Coldrerio e la docente Nathaela Bernasconi per avermi accolta calorosamente nella loro sezione, consentendomi di svolgere un'arricchente esperienza formativa, professionale e personale.

Ringrazio di cuore la mia famiglia per avermi sostenuta e incoraggiata durante questi tre anni di formazione.

Abstract

Nathalie Tunesi

Bachelor of arts in primary education

Il valore di ascoltare

Silvia Demartini

L'ascolto è un ambito di competenza difficilmente osservabile e percepibile tramite osservazione diretta. Per questo motivo, la maggior parte dei docenti tende a esercitare di più gli altri tre ambiti di competenza: leggere, scrivere e parlare. Nel corso dell'osservazione di uno specifico contesto classe di scuola dell'infanzia, è stato rilevato un bisogno concreto, ossia prendersi del tempo per ascoltare attivamente i compagni nei momenti di conversazione quotidiana. Gli allievi con l'aiuto della docente hanno co-costruito una strategia per rendere più efficace l'ascolto attivo tra pari.

L'obiettivo di questo lavoro di ricerca è di stimolare e sollecitare questa abilità di ricezione, grazie anche a uno supporto di riferimento sempre presente nella realtà della scuola dell'infanzia: gli albi narrativi.

La co-costruzione della strategia da parte dei bambini e il percorso variato sugli albi illustrati hanno permesso, in un primo momento, di rilevare un uso costante della strategia, mentre, in un secondo momento, i bambini hanno deciso spontaneamente di non farne più uso e di presentarla alle altre due sezioni della scuola dell'infanzia.

Parole chiave: ascolto attivo, albi illustrati, strategia, co-costruzione e divertimento.

Sommario

1	Introduzione.....	2
1.1	Motivazione della scelta	2
2	Quadro teorico	3
2.1	Che cosa si intende con “ascolto attivo”?.....	3
2.2	La tecnica dell’ascolto attivo	4
2.3	I tipi di ascolto	4
2.4	Le sette regole dell’arte di ascoltare	5
2.5	L’approccio “Tell me”	7
2.6	L’albo illustrato	7
2.7	L’essenzialità della prossemica	9
3	Quadro metodologico	11
3.1	Il campione di riferimento	11
3.2	Il contesto classe	11
3.3	La domanda di ricerca	11
3.4	L’ipotesi della ricerca	12
3.5	Gli strumenti della ricerca	13
4	Descrizione del percorso.....	14
4.1	Introduzione al percorso	14
4.1.1	Raccolta dati – raccolta concezioni a grande gruppo	14
4.1.2	Primo intervento	15
4.1.3	Secondo intervento	15
4.1.4	Terzo intervento.....	16
4.1.5	Quarto intervento.....	16
4.1.6	Quinto intervento.....	17

4.1.7	Sesto intervento	17
4.1.8	Settimo intervento – prima parte	17
4.1.9	Settimo intervento – seconda parte.....	18
5	Risultati.....	19
5.1	Raccolta dati	19
5.1.1	Cosa significa per voi ascoltare?	19
5.1.2	A cosa serve ascoltare?.....	19
5.1.3	Quando vi siete sentiti ascoltati?	20
5.1.4	Quando non vi siete sentiti ascoltati?	20
5.2	Primo intervento	21
5.3	Secondo intervento	22
5.4	Terzo intervento.....	23
5.5	Quarto intervento	23
5.6	Quinto intervento	24
5.7	Sesto intervento	24
5.8	Settimo intervento – prima parte	25
5.9	Settimo intervento – seconda parte.....	25
6	Discussione e bilancio finale	27
7	Conclusioni	29
	Bibliografia.....	30
	Allegati	32
	Allegato 1. Griglia di raccolta dati compilata.....	32
	Allegato 2. Griglia d’osservazione del terzo intervento	33
	Allegato 3. Griglia d’osservazione del quarto intervento.....	33
	Allegato 4. Griglia d’osservazione del sesto intervento	34

Elenco delle figure

Figura 1. Albo minimalista "Ascolta"	14
Figura 2. Silent book "L'onda"	15
Figura 3. Silent book "L'isola"	16
Figura 4. Silent book "Il ladro di polli"	16
Figura 5. Albo divergente "La sedia blu"	17
Figura 6. Mappa concettuale 1	21
Figura 7. Mappa concettuale 2	21
Figura 8. Strategia co-costruita.....	25
Figura 9. Monitoraggio della strategia	26

Elenco delle tabelle

Tabella 1 - Tavola sinottica: ascolto passivo - ascolto attivo (Sclavi, 2003, p. 99)	5
--	---

1 Introduzione

1.1 Motivazione della scelta

Il presente lavoro di tesi illustra una ricerca che collega l'ascolto attivo con gli albi illustrati. L'intento di questa proposta è di riprendere in considerazione un valore: l'ascolto, che spesso viene posto in secondo piano da alcuni docenti della scuola dell'infanzia. Le ricerche, però, mostrano il valore e la priorità di questa dimensione: ad esempio, fra i vari studi sul tema, quello di Alfred Tomatis (2001) otorinolaringoiatra, scoprì che nel grembo materno l'orecchio è il primo organo funzionale: grazie alla dimensione uditiva il bambino è in collegamento con l'ambiente esterno, già prima di nascere e immediatamente alla nascita l'udito funziona già perfettamente, diversamente da altri sensi (uno su tutti la vista). Com'è ormai condiviso nel panorama della didattica della lingua, anche nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese viene sostenuta l'importanza che riveste l'udito, infatti vengono posti sul medesimo livello tutti gli ambiti di competenza (*ascoltare, leggere, parlare e scrivere*), anche se vengono solitamente esercitati di più gli ultimi tre, trascurando il primo che sembra, meno percepibile e più sfuggente (Corno 1992 p. 18, parla di "opacità" dell'ascolto). All'ascolto deve essere, invece, attribuita la medesima valenza educativa: si tratta quindi di potenziare e valorizzare questa abilità di ricezione propedeutica a quella di produzione. La domanda che ci si pone è, allora, *Come la si può stimolare?* Una modalità per sollecitare l'ascolto potrebbe essere la lettura degli albi illustrati che consentono il coinvolgimento attivo di tutto il gruppo classe tramite la riflessione, la condivisione e la comprensione (Capetti, 2018, p. 10).

Nel corso della mia pratica professionale mi sono interrogata più volte sull'efficacia dell'ascolto attivo dei bambini e ho constatato che sono partecipi a narrare di sé, mentre, per contro, appaiono in difficoltà nel prendersi del tempo per ascoltare i compagni. Rilevato questo bisogno del gruppo classe, in accordo con la docente co-titolare ho deciso di dedicarmi a questo ambito di competenza, realizzando un itinerario, supportato da uno strumento di riferimento, sempre presente nella vita quotidiana della scuola dell'infanzia quale l'albo illustrato, che permette all'allievo di stabilire un rapporto con gli altri. Si è ritenuto rilevante co-costruire una strategia per ascoltarsi assieme ai protagonisti attivi in modo che potessero interiorizzarla mediante un'esperienza diretta. Questa strategia è servita per monitorare, in termini di aiuto, l'efficacia che riveste l'ascolto attivo nei confronti dei pari.

2 Quadro teorico

2.1 Che cosa si intende con “ascolto attivo”?

Ascoltare è il processo che a scuola, come nella vita, è più presente e si sviluppa per primo, pur essendo quello che, tradizionalmente, si esercita di meno a livello didattico, a causa delle sue intrinseche difficoltà di lavoro e di monitoraggio. Ma che cosa significa davvero ascoltare rispetto ai più semplici e naturali udire e sentire? E, in particolare, che cosa si intende con “ascolto attivo”? L’ascolto attivo è la capacità di mettersi nei panni dell’altro per comprendere il suo punto di vista, tenendo in considerazione le sue motivazioni, i suoi stati d’animo e le sue preoccupazioni, assumendo un atteggiamento non giudicante. Una volta compresi i suoi pensieri, è necessario rispondere con un accurato rispecchiamento, riassumendo quanto affermato e aggiungendo la propria opinione senza limitarsi a un semplice cenno con la testa.

L’ascolto attivo è importante a scuola, in particolare nel rapporto insegnante-bambino. Quando un docente compie l’atto di ascoltare il proprio allievo si dimostra disponibile ad ascoltare le sue idee, abituandolo a porsi in relazione con qualcuno per conoscerlo più a fondo. A quel punto, si stabilisce un rapporto di reciproca fiducia perché il bambino sa di essere ascoltato e, soprattutto, rispettato, sentendosi sicuro di potere esprimere i suoi pensieri. Questo aspetto è ritenuto il primo passo per sensibilizzare all’ascolto: se l’insegnante favorisce questa modalità di comunicazione, darà l’esempio e i mezzi agli altri componenti del gruppo.

Secondo Laura Alberico (2007), l’ascolto attivo si basa sull’empatia e sull’accettazione dell’interlocutore: per questo esso permette di instaurare un collegamento tra il bambino e l’insegnante tramite la meta-comunicazione, ossia “il livello comunicativo di tipo non verbale che viene istituito per rafforzare il contenuto della comunicazione verbale” (Treccani, 2021). Il docente ha il compito di cogliere anche gli aspetti non verbali (i gesti): la mimica facciale e lo sguardo da parte del bambino al fine di ultimare un ascolto profondo mediante un dialogo autentico (una comunicazione interattiva). L’enfasi del pensiero di Alberico risiede nell’esortazione ad attuare un ascolto sia con le orecchie sia con gli occhi, osservando la comunicazione in maniera globale, così da creare un clima socio-affettivo caloroso e rassicurante.

2.2 La tecnica dell'ascolto attivo

Thomas Gordon ha proposto la tecnica dell'ascolto attivo, conosciuta anche come *rispecchiamento*, per rendere più efficiente e profonda la comunicazione (su cui Colasanti e Mastromarino, 1994). Questo procedimento comporta l'interazione con una persona, la quale riceve un *feedback* (“È interessante il tuo racconto, continua pure, ti ascolto volentieri”) come prova dell'ascolto compiuto da parte dell'altro: nel caso della scuola, “l'insegnante riflette i pensieri del bambino come uno specchio, in modo che egli possa vedersi meglio” (Gordon, 1991, p. 94).

Se si attua un tale ascolto, il bambino si sentirà “rispecchiato” e valorizzato, cosa che gli permetterà di entrare nel profondo dello scambio verbale. Gordon ritiene che questa modalità di ascolto sostenga e migliori nel loro funzionamento le discussioni anche nel gruppo classe. Le discussioni sono un mezzo stimolante, che consente di arricchire il processo di apprendimento senza giudicare, apportando benefici a livello di autostima e fiducia in sé stessi, se si tratta, in particolare quando si tratta di esternare e analizzare i propri sentimenti. Tuttavia, renderle ben funzionanti non è facile, e non solo nella scuola dell'infanzia: attenzione, passaggi di turno, sovrapposizioni... sono solo alcuni elementi critici.

2.3 I tipi di ascolto

Per poter regolare le loro scelte e le loro azioni in quest'ambito, le docenti e i docenti della scuola dell'infanzia devono essere coscienti dei quattro principali tipi di ascolto:

- l'*ascolto attivo*, prima illustrato, è un ascolto partecipativo che comporta un coinvolgimento emotivo e cognitivo sia del docente sia dell'allievo, consentendo di cogliere il messaggio tramite informazioni verbali, non verbali e paraverbali.
- l'*ascolto passivo* è definito superficiale e limitante, che si verifica quando si sentono le parole del messaggio, ma non vengono assimilate in modo attivo. Viene definito come ascolto del silenzio, nel senso che l'ascoltatore rimane esposto al messaggio in maniera prolungata, senza interrompere, e originare vera conversazione; tuttavia, non vi sarà mai un vero scambio interattivo.
- l'*ascolto riflessivo* è considerato come un ascolto globale del messaggio che viene comunicato, che consente al destinatario di riflettere sul contenuto del messaggio ricevuto dal mittente. Grazie a questo tipo di ascolto vengono chiariti e compresi i possibili problemi degli interlocutori.

- l'*ascolto selettivo* avviene quando una persona seleziona e ascolta solo quello che reputa essenziale per sé in quel determinato momento (può dunque essere molto utile in determinate circostanze, ma non in tutte, e va saputo gestire).

Leggendo l'elenco soprastante, si può notare che l'ascolto attivo è, tra i quattro tipi, uno dei più difficili da attuare, ma non impossibile, se viene allenato e affinato nella realtà quotidiana. Per questo lavoro di ricerca è stato rilevante scoprire che fra ascolto attivo e passivo ci sono importanti differenze, che ora illustreremo brevemente.

Tabella 1 - Tavola sinottica: ascolto passivo - ascolto attivo (Sclavi, 2003, p. 99)

ASCOLTO PASSIVO	ASCOLTO ATTIVO
Passivo (rispecchiamento della realtà)	Attivo (costruzione della realtà)
Statico (un'unica prospettiva giusta)	Dinamico (una pluralità di prospettive)
In controllo (incidenti di percorso e imbarazzi: negativi)	Goffo (incidenti di percorso e imbarazzi positivi)
Importanza solo alla comunicazione verbale (Oggettiva)	Né soggettivo né oggettivo (esploratore di mondi possibili)
Neutralizzare le emozioni	Dare centralità delle emozioni
Attenzione ai contenuti	Attenzione alla forma

La Tabella 1 sintetizza in maniera comparata le differenze tra i due tipi di ascolto. In particolare, sottolineiamo che, secondo Marinella Sclavi (2003) l'ascolto *attivo* o *proattivo* è “adatto a sistemi complessi” e si può mettere in atto solo quando l'insegnante propone un'idea e gli allievi controbattono, consigliando a loro volta una pluralità di idee. Concretamente, solo grazie alla collaborazione di tutti i soggetti emergerà da questo l'intelligenza collettiva, permettendo di attuare un vero ascolto da parte dei partecipanti. Questa modalità è considerata la componente principale per muoversi ed agire nella complessità, contrapponendosi all'ascolto *passivo*, da ritenersi come “un modo di connettersi e un'abitudine di pensiero adeguata alle situazioni semplici” (p. 99). Tenendo in considerazione lo stesso esempio citato, in questo caso, l'insegnante propone un'idea e subito i bambini l'accolgono senza controbattere.

2.4 Le sette regole dell'arte di ascoltare

Come precedentemente accennato, Marinella Sclavi (2003) offre una guida sul come ascoltare attivamente. Se ne riportano qui i punti chiave, poiché l'ascolto proattivo parte da un atteggiamento divergente in cui si riconoscono i conflitti, ma anche esplorativo, che prende forma mediante il

dialogo tra il docente e l'allievo. Un buon ascoltatore deve essere paziente, vale a dire rispettare i tempi, sintonizzandosi emotivamente con l'altro, avere stima di sé stesso e degli altri, ed infine mantenere uno stato di buon umore. Quest'ultima regola è ritenuta una delle più difficili da mettere in atto, poiché le nostre emozioni sono influenzate da stimoli interni (voce interiore) e esterni (espressioni e sguardi). Non è scontato trasformare un'emozione spiacevole in uno stato di buon umore, ma è fattibile se si ha una buona intelligenza meta-emotiva, cioè la capacità di comprendere il lessico emotivo dell'altro e di riconoscere la propria voce interiore.

I punti chiave dell'ascolto attivo sono i seguenti:

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dalla prospettiva in cui ti trovi. Per riuscire a vedere la tua prospettiva, devi cambiare prospettiva.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a capire come e perché.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti perché incongruenti con le proprie certezze.
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé. (Sclavi, 2003, p. 63)

In riferimento all'ultima regola chiave dell'arte di ascoltare, è fondamentale spiegare che cosa comporta adottare un approccio umoristico. Questo approccio consente di capire e di discutere nei momenti di scambio relazionale in maniera efficace, integrando i punti di vista sia dell'interlocutore sia dell'ascoltatore con le rispettive esperienze familiari, culturali e sociali. Il seguente scambio relazionale alimenta anche l'interesse e la curiosità al fine di scoprire quanto l'interlocutore ci vuole comunicare. Tuttavia, è noto che questa modalità umoristica si può allenare nel corso della giornata alla scuola dell'infanzia, ad esempio, attraverso le discussioni, in particolar modo, nei momenti di distrazione innescati da stimoli esterni. Una semplice affermazione "Non sapete cosa mi è successo questa mattina" rifocalizza l'attenzione degli allievi immediatamente, permettendo loro di calarsi nei panni dell'altro.

2.5 L'approccio "Tell me"

Vediamo ora una modalità operativa che può rivelarsi molto proficua anche per lavorare coi bambini in situazioni di ascolto. L'approccio è quello proposto da Aidan Chambers (2006) e consiste in "un atteggiamento per formulare e porre domande che ognuno di noi può adattare alla propria personalità e ai bisogni degli alunni" (p. 33); questo approccio metodologico si sviluppa attorno all'atto di leggere e comprendere un testo, e supera le più tradizionali modalità di accertamento della comprensione, che spesso possono inibire l'attivazione dei bambini.

Si parte dal presupposto di enunciare una domanda stimolante con il verbo *dimmi* (per esempio: "Dimmi, cosa ti è piaciuto in questo libro?"), al fine di giungere alla co-costruzione della comprensione, consentendo la partecipazione di tutto il gruppo classe e, allo stesso tempo, alla condivisione dell'entusiasmo, delle perplessità, delle connessioni e dei paragoni tra il mondo, le proprie esperienze e il testo.

Lo scrittore ha appurato che l'interrogativo "*Perché* ti è piaciuto il libro?" può risultare demoralizzante e, a volte, viene percepito come aggressivo, in quanto sembra richiedere una risposta chiusa, certa senza possibilità di indugi; ne consegue che il bambino risponderà spesso in maniera telegrafica, ridotta all'essenziale, anche con un "Non lo so", qualora non si sentisse certo di potersi esprimere e anche di poter sbagliare. Un consiglio dato da Chambers è, piuttosto, quello di richiedere di esporre il pensiero con la domanda "Come lo sai?". Questo approccio flessibile si contrappone al metodo tradizionale che ha lo scopo di verificarne la comprensione attraverso uno schema rigido e prestabilito mediante la proposta di domande mirate a riguardo della storia. Se il bambino risponde correttamente significa che ha compreso la storia, invece se non risponde o non lo fa in modo esaustivo possiamo dedurre che non ha capito. Un tale metodo non approfondisce, però, il motivo della "non comprensione", pertanto occorre esplorare le ragioni, modificando le modalità di verifica, ad esempio con l'ausilio di differenti supporti visivi.

2.6 L'albo illustrato

In questo lavoro di tesi gli albi illustrati hanno occupato un posto centrale, in quanto sono stati ritenuti strumenti educativi concreti e visibili che hanno supportato e stimolato le discussioni.

L'albo illustrato è un testo spesso narrativo (ma non per forza: ci sono albi che accolgono vari tipi testuali) basato su un codice verbo-visuale in cui le parole e le immagini sono integrate, quindi

strettamente connesse. Le illustrazioni hanno il compito di mostrare i contenuti veicolati da altri sistemi di segni verbali e numerici, istituendo una “*relazione diacritica*” tra di essi, data dalla differenza, dalla separazione e dalla sequenzialità (Terrusi, 2012, p. 97).

Una citazione tratta sempre da Marcella Terrusi (2012, p. 95), particolarmente efficace, spiega in maniera accurata il rapporto iconotestuale: “parola e immagini si giustappongono, si palleggiano il racconto, una omette l’altro amplifica, una descrive l’altro evoca, una specifica l’altro aggiunge, in un’alternanza perfetta capace di creare racconto arioso e dinamico per occhi, orecchie, respiro”. Le illustrazioni accompagnano il testo, esercitando a volte una funzione interpretativa, altre decorativa, altre ancora esemplificativa, accanto alle parole oppure in assenza di testo, come nei libri senza parole detti *silent books* (in essi le immagini sono le sole protagoniste degli albi).

L’albo illustrato è considerato “un’opera aperta”: da una parte vi è un’interpretazione libera del lettore, mentre dall’altra parte sono presenti caratteristiche specifiche date dal formato, dalla copertina, dalla struttura formale e comunicativa, e non solo, ma anche dalla necessità di colpire lo sguardo sia del lettore che dell’uditore immediatamente (Terrusi, 2012, p. 94).

Ora, però, una domanda che sorge spontanea è *Quale può essere il rapporto tra l’albo e l’ascolto attivo?* Come si può notare, Antonella Capetti (2018) nell’introduzione di *A scuola con gli albi*, definisce l’albo “non solo il mezzo attraverso cui insegnare e imparare, ma un compagno con cui i bambini acquistano con il tempo sempre maggior dimestichezza, praticando prima l’ascolto attivo” (p. 10). Ricordiamo che se ogni bambino avrà la fortuna di avere un docente che legge per lui, il bambino, a sua volta, avrà più probabilmente uno sguardo attento, una mente pronta e una buona capacità di ascoltare e ragionare. In particolare, sarà esposto a un linguaggio articolato, accompagnato da un lessico ricco (Capetti, 2018, p. 12): componenti che incideranno proficuamente sul suo sviluppo linguistico.

Gli albi illustrati sono stati i supporti privilegiati per lavorare sull’ascolto in questo lavoro di ricerca, in quanto ascoltare le storie suscita empatia rispetto alle emozioni e alle esperienze vissute dai personaggi. Non bisogna dimenticarsi, infatti, che l’ascolto attivo si basa proprio sull’empatia. Di conseguenza, il bambino che impara piano piano a immedesimarsi nell’altro mediante i racconti sta costruendosi un ingrediente essenziale anche per attuare un proficuo ascolto proattivo degli altri. Un ulteriore aspetto che sosteniamo sia fondamentale, concerne la volontà di offrire una pluralità di albi illustrati per permettere un ampio sguardo sulla loro varietà e, tranne dei benefici cognitivi, sociali, emotivi, creativi e strumentali. Oltre a queste funzioni, la scoperta di una varietà di albi consentirà al bambino di distaccarsi dalla routine giornaliera e di mantenere un costante interessamento verso la lettura. Nel caso di questo lavoro, la scelta dei singoli testi è stata compiuta in base a una peculiarità

comune, vale a dire una struttura narrativa che ha agevolato la costruzione delle singole attività didattiche.

Un libro illustrato può essere classificato in base alle caratteristiche strutturali, formali e contenutistiche tra le immagini e il testo e, soprattutto, in base alla struttura narrativa.

Gli albi possono essere suddivisi in minimalisti, a catena, emotivi, divergenti, silent books ed enciclopedici (Fornara, 2017, p. 67). Per il presente lavoro di tesi, sono stati adoperati principalmente *albi minimalisti*, dotati di una struttura iconica e testuale semplice, ridotta quasi all'essenziale, *silent book*, privi di testo, ma ricchi di immagini dettagliate che narrano la storia, e *albi divergenti* in cui le storie spiazzano completamente il lettore rispetto allo stereotipo e alla vicenda che ha in mente. Non da ultimo, uscendo dai supporti cartacei, sono stati usati *audiolibri*, le cui caratteristiche sono date dall'assenza di illustrazioni e dalla prevalenza della comunicazione (paraverbale). Sono state scelte le audiodischi, in particolar modo, perché attivano l'allievo a ampliare il proprio spazio mentale, costruendo le proprie immagini personali ed interiori della storia mediante l'immaginazione e la fantasia. In questo modo, l'allievo si arricchisce di nuove costruzioni mentali anche in assenza delle illustrazioni.

2.7 L'essenzialità della prossemica

Tra le molte possibili, Thomas Gordon dà questa definizione di comunicazione: “la comunicazione è un fenomeno interattivo circolare per cui ogni messaggio crea un feedback fondamentale per comprendere se l'informazione è stata realmente colta” (Gordon, 1991). La prossemica gioca un ruolo chiave nell'interattività: essa è quella branca della semiologia che indaga gesti, posture, gestione dello spazio... insomma, le varie possibilità para-verbali con cui possiamo dare feedback ai nostri interlocutori; questa disciplina studia il comportamento sociale dell'uomo, prendendo in esame il linguaggio verbale e non verbale che emerge in atto comunicativo.

Paul Watzlawick (1967) in *Pragmatica della comunicazione umana* ha definito 5 assiomi delle comunicazioni che hanno implicazioni relazionali. Il più rilevante per la ricerca qui presentata è il quarto assioma, quello che afferma come la comunicazione umana sia composta da codici detti “numerici” (ma rientrano in essa ad esempio le parole) e da componenti dette “analogiche”. La comunicazione numerica ha una sintassi logica complessa ed è idonea a esprimere i contenuti negli scambi di informazioni, mentre la comunicazione analogica stabilisce una semantica adeguata a

Il valore di ascoltare

livello di relazioni (tramite gesti, sguardi, espressioni, ecc.). Le due modalità coesistono e mirano a portare a termine una vera comunicazione.

Il modulo analogico è denominato anche comunemente *comunicazione non verbale*, e include aspetti corporei, quali la gestualità, la postura, la mimica facciale, e gli aspetti paraverbali, quali il tono, il volume, la frequenza e il ritmo della voce. Questo tipo di comunicazione veicola messaggi che catturano l'attenzione da parte del ricevente. Watzlawick ha analizzato in modo sistematico l'effetto che possiede questo tipo di comunicazione sul comportamento dell'individuo: parrebbe, per quanto concerne gli aspetti paraverbali, come ad esempio, l'eloquio della voce, che l'impatto sia circa del 38% sul comportamento dell'individuo, mentre gli aspetti corporali come pure la mimica facciale, i movimenti e le distanze relazionali ben il 55%.

Ai fini di questa ricerca di tesi, simili elementi servono a rimarcare quanto sia rilevante usufruire della comunicazione non verbale anche all'atto di ascoltare quello che ci comunica l'altro, poiché senza un ascolto profondo non esisterebbe la comunicazione e, d'altro canto, non si potrebbe instaurare un dialogo costruttivo. Ovviamente, il modulo analogico serve anche per mantenere un costante interesse attivo da parte dei bambini della scuola dell'infanzia, i quali necessitano di un certo dinamismo espressivo. Se si parlasse sempre con lo stesso eloquio e si adottasse la stessa mimica non susciterebbe né empatia e né interesse: anzi, la comunicazione apparirebbe statica; al contrario, modulando il tono della voce in base al volume, all'intensità e al ritmo, il bambino focalizzerebbe maggiormente la sua attenzione e il suo comportamento.

3 Quadro metodologico

3.1 Il campione di riferimento

Lo studio è stato svolto nella scuola dell'infanzia di Coldrerio del Canton Ticino. Il campione di riferimento preso in considerazione include bambini di fascia d'età compresa tra i 3 e 6 anni, sia maschi sia femmine. La rappresentatività del campione è circoscritta ai soli soggetti del gruppo, conosciuti in maniera analitica nel corso dell'anno scolastico, pertanto i risultati non sono generalizzabili ad altri allievi e contesti. La scelta del gruppo è stata effettuata al fine di raccogliere ed analizzare con un metodo accurato i dati mediante un campionamento direttamente osservabile e rilevabile.

3.2 Il contesto classe

Questo lavoro di tesi è stato pianificato per un primo ciclo, più nello specifico in una classe della scuola dell'infanzia di Coldrerio, composta da ventidue bambini, tra cui cinque bambini del facoltativo (F), cinque bambini dell'obbligatorio uno (O1) e dodici dell'obbligatorio due (O2) di età compresa tra i 3 e i 6 anni. L'intero gruppo classe è di madre lingua italiana, pertanto non sono presenti bambini alloglotti.

Il gruppo classe ha mostrato piacere nell'esprimersi davanti agli altri e nel narrare esperienze vissute spontaneamente durante le conversazioni, adoperando una sintassi semplice, accompagnata da elementi di linguaggio non verbale come supporto alla comunicazione verbale. Alcuni bambini sono stati risultati soliti richiedere la parola più volte allo scopo di articolare maggiormente le proprie spiegazioni oppure per fare ulteriori aggiunte; un bisogno che è stato rilevato in fase di osservazione, generalmente molto comune nelle sezioni e nelle classi scolastiche, è invece stato quello di prendersi del tempo per ascoltare l'altro.

3.3 La domanda di ricerca

Questo lavoro di ricerca è stato elaborato in funzione di due interrogativi di ricerca. La principale domanda di ricerca che è stata formulata è la seguente, volta a indagare l'evoluzione degli atteggiamenti dei bambini grazie al ricorso a una determinata strategia: *In che modo una strategia*

Il valore di ascoltare

co-costruita dai bambini dai tre ai sei anni con l'aiuto dell'adulto influisce nel rendere più efficace l'ascolto attivo tra pari?

La seconda domanda di ricerca che è stata enunciata, è invece la seguente, più orientata all'impatto delle pratiche didattiche: *Quali benefici può portare un percorso variato di ascolto di testi narrativi ai bambini della Scuola dell'infanzia?*

3.4 L'ipotesi della ricerca

Un primo elemento atteso da questa ricerca ha riguardato la manifestazione della difficoltà di ascolto da parte dei bambini: ascoltare i pari è difficile, soprattutto a causa delle varie distrazioni che riscontrano i bambini e dalle interruzioni dovute dal desiderio di esplicitare la propria opinione. In riferimento alla prima domanda di ricerca, ci si aspetta che la co-costruzione di una strategia, considerata la più efficace da parte dei bambini stessi, permetterà un utilizzo costante di essa nella prima parte degli interventi, mentre, per la parte conclusiva, se risulterà veramente proficua per risolvere la situazione problematica, non ne faranno più un uso regolare.

In merito al secondo interrogativo di ricerca, invece, uno degli elementi attesi si è riferito alla componente iconografica che potrebbe agevolare la comprensione della storia e, anche stimolare una discussione profonda data da scambi relazionali interattivi.

Il lavoro di studio presentato deriva da una ricerca-azione scaturita dal bisogno concreto dei bambini di prendersi del tempo per ascoltare i pari nei momenti quotidiani. È stata ripetuta una serie di cicli d'intervento mirati al fine di giungere alla risoluzione della situazione. Per questo motivo, gli allievi sono stati attivati a co-costruire una strategia efficace per superare questa loro difficoltà. Ovviamente, i risultati non potranno essere generalizzati, ma, al massimo, ipotizzabili come analoghi in contesti classe simili a quello che è stato preso in esame.

Il metodo di ricerca per interpretare i dati è ritenuto di tipo qualitativo, in quanto il disegno della sperimentazione è destrutturato ed è stato via via costruito nel corso della ricerca anche con la collaborazione dei bambini. Il primo obiettivo alla base è stato quello di identificare e comprendere l'efficacia della strategia, invece, il secondo, è stato quello di descrivere i benefici che può portare un percorso di ascolto di testi narrativi. Queste due variabili, vale a dire, la strategia co-costruita e il percorso sugli testi narrativi hanno influito in termini di aiuto per incentivare un ascolto attivo da parte del gruppo classe?

Gli interventi sono stati strutturati con una tempistica distribuita da gennaio a marzo 2022. Ogni settimana è stato letto un albo illustrato differente da parte dell'allieva-maestra che si è avvalsa di

alcune modalità di comunicazione e di organizzazione sociale. Questi interventi sono sempre stati accompagnati da discussioni con l'intero gruppo classe, alcuni mediante l'approccio Chambers, altri senza questo approccio. Gli interventi sono stati progettati a grande gruppo al fine di allenare allieve e allievi alla co-costruzione di significati condivisi, consentendo di prendersi del tempo per ascoltarsi l'un l'altro.

3.5 Gli strumenti della ricerca

Lo strumento di raccolta dati adoperato è una griglia d'osservazione completamente strutturata redatta in maniera sistematica e regolare nel corso degli interventi con lo scopo di rilevare un'evoluzione dei bambini rispetto all'ascolto attivo. Le unità d'osservazione sono state principalmente i bambini (vd. allegati 1, 3 e 4 per esempi di griglie d'osservazione), anche se una parte è stata dedicata anche all'osservazione della comunicazione adottata dall'allieva-maestra (vd. allegato 2 per esempio di griglia d'osservazione). Gli indicatori scelti sono stati selezionati in base alle principali difficoltà del gruppo classe: le distrazioni, il contatto visivo, le interruzioni per esplicitare l'opinione e la messa in pratica dell'ascolto attivo. Si è trattata di una co-osservazione, data da due posture, la prima è detta *partecipata*, dato che l'allieva-maestra ha interagito attivamente con i bambini durante le situazioni d'apprendimento; l'altra è denominata *distaccata*, visto che la docente titolare si è disposta in un angolo della sezione per osservare quanto stabilito. Per rilevare i dati, l'osservatrice è ricorsa all'osservazione del comportamento verbale e non verbale del gruppo classe e dei singoli.

4 Descrizione del percorso

4.1 Introduzione al percorso

Il seguente percorso è stato strutturato in due parti. La prima parte è stata di raccolta dati, mentre, la seconda ha riguardato gli interventi effettuati con l'ausilio di differenti albi illustrati. Questi ultimi hanno permesso di supportare le discussioni, momenti privilegiati in cui i bambini hanno avuto l'occasione di ascoltare attivamente l'altro. Un aspetto a cui l'allieva-maestra ha prestato particolare attenzione è stata la cura alla prossemica e alla scelta dell'organizzazione sociale nelle singole situazioni didattiche. È risaputo che questi aspetti influiscono in maniera rimarchevole sull'interesse dei bambini, sulla loro capacità ricettiva e sulla loro attenzione.

Per concludere il percorso, vista l'efficacia della strategia co-costruita per ascoltarsi, gli allievi si sono concordati per presentarla alle altre due sezioni presenti a Coldrerio. Di seguito, verrà illustrato brevemente il percorso svolto.

4.1.1 Raccolta dati – raccolta concezioni a grande gruppo

I bambini si sono disposti sul tappeto, come di consuetudine a gambe incrociate per ascoltare la lettura. Nella fase di preascolto l'allieva-maestra ha proposto a grande gruppo alcune domande mirate sul verbo ascoltare, raccogliendo le concezioni e le intuizioni spontanee dei bambini: “Cosa vuol dire ascoltare per voi?”, “A cosa serve ascoltare?”, “Quando vi siete sentiti ascoltati?” e “Quando non vi siete sentiti ascoltati?” (vd. par. 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 e 5.1.4 per esempi di risposte).

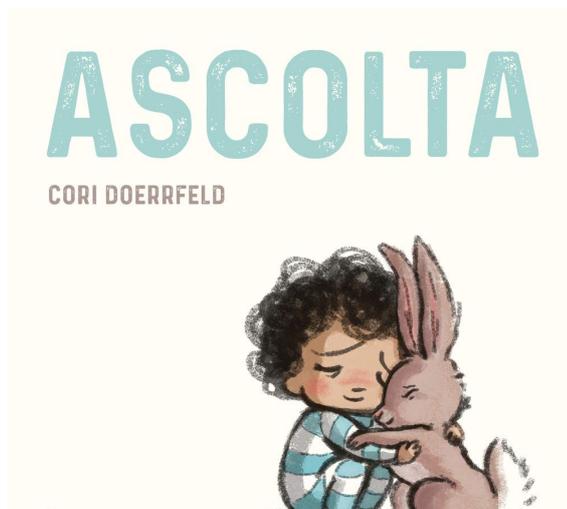


Figura 1. Albo minimalista "Ascolta"

Nella fase centrale della raccolta l'allieva-maestra si è munita dell'albo illustrato minimalista *Ascolta* di Cori Doerrfeld (2020). Il contenuto di questa storia riprende alcuni elementi di vita quotidiana della scuola dell'infanzia come la costruzione di un castello che purtroppo, è crollato, pertanto il protagonista, Timmy è triste. A quel punto, si avvicinano alcuni animali che li suggeriscono come comportarsi, anche se Timmy non ha bisogno di consigli, ma solo di qualcuno che l'ascolti.

L'albo è servito all'allieva-maestra come supporto alla narrazione, adoperando il linguaggio verbale, non verbale e paraverbale. Per concludere la raccolta dati, l'allieva-maestra ha svolto una discussione

secondo l'approccio Chambers "Dimmi" per co-costruire la comprensione della storia stessa in riferimento al verbo "ascoltare".

4.1.2 Primo intervento

In un primo momento, è stato ripreso l'argomento in questione mediante una mappa concettuale (vd. par. 5.2 per la mappa concettuale) in cui i bambini hanno verbalizzato in quali situazioni è difficile e in quali situazioni è più facile ascoltare; nel frattempo, l'allieva-maestra ha trascritto le situazioni. In un secondo momento, è emersa la volontà da parte dei bambini di co-costruire una strategia divertente per ascoltarsi (vd. par. 5.8 per la strategia).

4.1.3 Secondo intervento



Figura 2. Silent book "L'onda"

Questa volta, i bambini si sono sdraiati sul tappeto a pancia in giù per ascoltare la narrazione del silent book *L'onda* di Suzy Lee (2008). Prima di incominciare la lettura, sono state poste alcune domande stimolo per incentivare la formulazione di ipotesi narrative: "Che cosa vedete sulla copertina?" e "Secondo voi, di cosa parla questa storia?".

In conclusione, l'allieva-maestra ha messo a disposizione alcune immagini, ritenute le più rilevanti allo scopo di riordinarle in funzione della storia. La scelta di sistemare le illustrazioni è stata fatta, poiché nel corso di quest'operazione i bambini hanno comunicato il motivo della selezione, ascoltandosi.

4.1.4 Terzo intervento

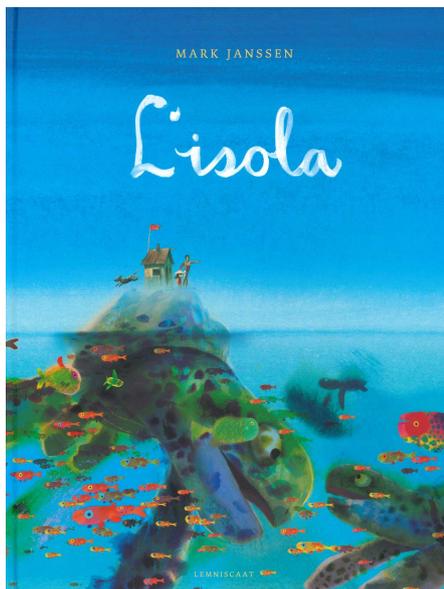


Figura 3. Silent book "L'isola"

I bambini si sono posizionati sulle ginocchia sul tappeto per ascoltare *L'isola* di Mark Janssen (2019). Inizialmente è stata nascosta la copertina con un foglio, in quanto avrebbe svelato la narrazione, per stimolare la formulazione di ipotesi narrative. Durante la lettura, l'allieva-maestra ha usato alcuni brani musicali come sottofondo per riprodurre un'atmosfera particolare, mantenendo il contatto visivo con i bambini ed esagerando con il linguaggio non verbale. Per concludere l'intervento, sono state poste alcune domande secondo l'approccio Chambers "Tell me" in relazione alle illustrazioni e alla storia.

4.1.5 Quarto intervento

In questa attività, è stata proiettata la storia *Il ladro di polli* di Béatrice Rodriguez (2011) con l'ausilio di un videoproiettore. I bambini più grandi del gruppo classe hanno inventato la narrazione mediante la tecnica del dettato all'adulto. Successivamente alcuni di loro hanno raccontato la storia, drammatizzandola davanti all'intero gruppo classe.



Figura 4. Silent book "Il ladro di polli"

4.1.6 Quinto intervento

Per questo intervento, l'allieva-maestra ha presentato ai bambini un albo divergente *La sedia blu* di Claude Boujon (2011). Inizialmente sono state poste alcune domande sulla copertina: "Chi sono i personaggi?", "Dove si trovano?" e "A cosa servirà la sedia blu?". Successivamente la storia si è interrotta nel momento cruciale con l'intento di far loro verbalizzare i possibili finali. La narrazione è stata svolta con un eloquio veloce. Dopo la verbalizzazione, gli allievi hanno avuto modo di rappresentarla graficamente e raccontarla davanti al gruppo classe.



Figura 5. Albo divergente "La sedia blu"

4.1.7 Sesto intervento

L'allieva-maestra ha proposto ai bambini un'audio storia *Il paese senza punta* di Gianni Rodari. Inizialmente si è svolta una discussione su che cos'è un'audio storia, dopodiché hanno ascoltato la storia da parte di un narratore esterno. Quest'ultimo ha modulato il tono di voce, rendendolo coinvolgente e squillante grazie al timbro e all'intensità che rispecchiavano gli stati d'animo dei personaggi. Una volta ascoltata, sono state poste alcune domande in base all'approccio Chambers per poi procedere alla drammatizzazione delle quattro illustrazioni significative scelte dall'allieva-maestra.

4.1.8 Settimo intervento – prima parte

Nel primo intervento il gruppo classe ha inventato la filastrocca, mentre nel settimo intervento i grandi hanno percepito il bisogno di trascriverla, in maniera che diventasse visibile a tutti. La filastrocca è stata accompagnata da rappresentazioni grafiche, per poi effettuare una conversazione sulla presentazione della medesima, davanti alle altre due classi presenti alla scuola dell'infanzia di Coldrerio.

Il valore di ascoltare

4.1.9 Settimo intervento – seconda parte

Gli allievi più grandi sono stati suddivisi in due gruppi e hanno presentato la strategia (vd. par 5.8 per la strategia) alle altre sezioni.

5 Risultati

Per l'interpretazione e l'analisi dei dati sono stati presi in esame tutti gli interventi al fine di dimostrare un'evoluzione lenta e progressiva dei bambini che ha consentito di sostare nel processo d'apprendimento rispetto alla strategia.

5.1 Raccolta dati

Il primo intervento è stato svolto in data 11 gennaio 2022. L'intento è stato quello di raccogliere le concezioni spontanee dei bambini sull'ambito di competenza dell'ascolto mediante una discussione a grande gruppo, favorendo un libero confronto di opinioni. Qui di seguito si riporta quanto è emerso durante la conversazione.

5.1.1 Cosa significa per voi ascoltare?

G.: Ascoltare è quando guardo una persona

E.: Ascoltare significa stare zitti

M.: Ascoltare è come guardare qualcuno in silenzio

N.: Secondo me, quando qualcuno parla si ascolta tutto quello che ha da dire

5.1.2 A cosa serve ascoltare?

Gr.: Ascoltare serve per capire quello che facciamo

L.: Ascoltare serve per imparare le cose che si fanno a scuola

C.: Dobbiamo ascoltare quello che dicono le maestre, i compagni, i fratelli, i nonni e gli zii

G.: Si deve restare zitti per ascoltare bene

E.: Se non ascolti una persona fai un disastro come quando ti cadono i fogli

Ma.: Se non ascolti non sai cosa fare e chiedi alla maestra e rimani fermo lì

Il valore di ascoltare

5.1.3 *Quando vi siete sentiti ascoltati?*

Ka.: Mi sento ascoltata quando parlo con le maestre

Ni.: Quando racconto alla mamma quello che ho fatto all'asilo

V.: Quando dico cosa ho mangiato all'asilo

5.1.4 *Quando non vi siete sentiti ascoltati?*

A.: Quando qualcuno si arrabbia e va via

E.: Ora sto parlando e L. guarda fuori

Le risposte dei bambini si basano prevalentemente sul loro vissuto personale e scolastico alla scuola dell'infanzia. Si può anche notare che sono consapevoli e sicuri di quanto hanno affermato senza mettere in dubbio o in crisi la loro opinione. Eppure, i bambini hanno compreso lo scopo dell'azione di ascoltare: se non si ascolta non ci potrà mai essere una comunicazione tra i diretti interessati, ma si continuerà a non comprendere il messaggio. Un ulteriore aspetto riscontrato concerne le loro affermazioni che rimandano quasi a un dovere dell'ascolto, come se fosse qualcosa di assoluto; effettivamente l'unica via possibile e percorribile per stabilire un confronto risiede nel rimanere in silenzio.

Rispetto all'ultima domanda posta (vd. par. 5.1.4), gli allievi hanno faticato maggiormente a esternare la loro opinione a riguardo, infatti, la loro partecipazione rispetto agli altri interventi è diminuita. Tuttavia, hanno risposto anche che se una persona non ascolta si può provare a pronunciare il suo nome, parlare gentilmente e, nel caso, spostarla di posto. Questi possibili suggerimenti appaiono prettamente scolastici e preconfezionati. Per uscire da questa visione tradizionale, è stato necessario porre i bambini davanti a un conflitto socio-cognitivo *Queste strategie se vengono ripetute più volte nel corso della discussione appaiono funzionali?*

An.: Secondo me, non vanno bene perché se si sposta sempre poi come facciamo a parlare

Ka.: Ha ragione An., è noioso uffa

Vi.: Hanno ragione loro, dopo non capisco più di cosa parliamo

Ni.: Ci penso bene

E.: Ma se qualcuno non mi ascolta, anche se parlo gentile, non ascolta

In base ai suggerimenti dati è sorta la questione che le discussioni potrebbero essere interrotte più volte; dunque, verrebbero frammentate fino a distogliere l'attenzione del gruppo, pertanto l'allieva-

maestra ha dato il tempo necessario nei giorni successivi per trovare assieme una soluzione più valida ed efficace (vd. par. 5.8 per la strategia).

Nei momenti di discussione, quattro bambini hanno distolto lo sguardo e due si sono distratti quando un pari ha verbalizzato la propria opinione sulle strategie da attuare quando qualcuno non ascolta, mentre durante la lettura alcuni bambini interrompevano per commentare le illustrazioni (vd. allegato 1 per griglia di raccolta dati).

5.2 Primo intervento

È ritenuto uno dei più significativi di questa ricerca, dal momento che gli allievi sono stati posti di fronte a una situazione problema reale, in un contesto socioculturale che ha permesso attraverso la messa in comune dei rispettivi punti di vista la co-costruzione di uno strumento cognitivo. Nelle mappe concettuali sottostanti, i bambini hanno verbalizzato le situazioni in cui è facile e difficile ascoltare, nel frattempo, l'allieva-maestra ha trascritto le loro concezioni.

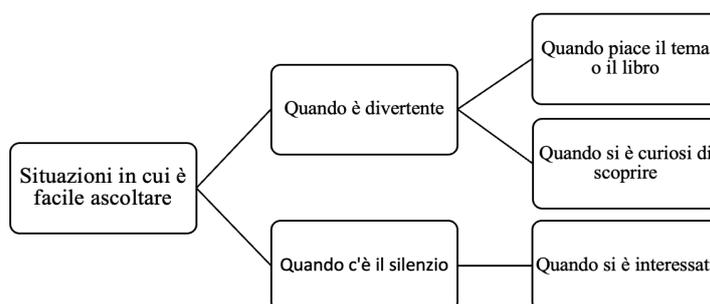


Figura 6. Mappa concettuale 1

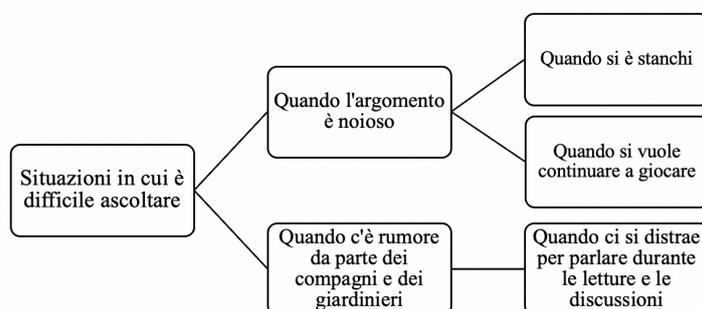


Figura 7. Mappa concettuale 2

Osservando le mappe concettuali le situazioni sono state suddivise dai bambini in base al divertimento, al silenzio, alla noia e al rumore, in quanto sono stati ritenuti come principali variabili di facilità e di difficoltà nei momenti dedicati all'ascolto.

I bambini interagendo tra di loro hanno preso la decisione di inventare una filastrocca in rima con parole considerate divertenti "Perché quando ci si diverte è facile ascoltare". Da questa affermazione si può dedurre che la motivazione ha giocato un ruolo fondamentale nelle loro concezioni. Questo elemento fa proprio leva sulla motivazione intrinseca dell'allievo che permette più facilmente di conseguire un obiettivo prestabilito grazie all'aspetto ludico.

In conclusione, a partire da queste situazioni, ben 8 bambini hanno suggerito alcune strategie per ascoltarsi: un gesto, una canzone oppure una filastrocca divertente. Le prime due modalità vengono solitamente utilizzate in maniera frequente alla scuola dell'infanzia, ritenute come rituali. L'ultima idea ha consentito ai bambini di uscire dai propri schemi quotidiani e di sperimentare una novità.

5.3 Secondo intervento

I bambini si sono sdraiati sul tappeto con la pancia in giù per sperimentare una particolare organizzazione sociale. La scelta effettuata per ascoltare la storia da parte dell'allieva-maestra è stata accolta piacevolmente, anche se alla fine è emerso che i bambini più vicini al libro riuscivano a mantenere un contatto visivo con l'albo, al contrario, di quelli più lontani, che si alzavano a volte perché non riuscivano a vedere le illustrazioni.

Nel corso del riordino delle immagini i bambini si confrontavano ed argomentavano le proposte, e proprio per questo la strategia è apparsa funzionale ed efficace; l'hanno persino utilizzata quattro volte in maniera spontanea; si può dedurre che gli allievi hanno assunto un atteggiamento esplorativo grazie all'uso della strategia. Quando un bambino osservava che qualcun altro si distraeva, incominciava a pronunciarla finché tutti non la ripetevano.

I bambini sono rimasti stupiti dal *silent book* proposto, *L'onda*, in quanto non sono mai stati confrontati con un libro senza parole. Tuttavia, chiedevano come fosse possibile leggere senza un testo. Il seguente silent book ha stimolato la discussione grazie al desiderio di scoprire e conoscere i fatti, ma si può dire anche che ha anche favorito l'ascolto attivo, creando un'atmosfera di suspense. Uno dei principali benefici in riferimento alla seconda domanda di ricerca, in questo caso, risiede nello sviluppo della curiosità, della scoperta e della sorpresa dell'allievo.

5.4 Terzo intervento

La modalità di lettura del silent book *L'isola* è apparsa accattivante e motivante per l'ascolto, infatti, alcuni allievi seguivano il ritmo delle tracce sonore con i movimenti del proprio corpo, lasciandosi cullare dalla melodia dei brani. L'ausilio dei brani e della tonalità dei colori caldi dell'albo ha consentito loro di rilassarsi e immedesimarsi nelle vicende.

L'allieva-maestra durante la narrazione si è avvalsa della comunicazione non verbale: in particolar modo, si è adottata una postura mobile e non statica, data dagli ampi movimenti del corpo (protrarsi in avanti e indietro in relazione alle onde del mare) per interpretare le vicende della storia. Questa modalità comunicativa ha permesso di mantenere l'attenzione focalizzata sulla lettura tramite il coinvolgimento espressivo e gestuale dell'allieva-maestra (vd. allegato 2 per la griglia d'osservazione).

L'organizzazione sociale, cioè disporsi sulle ginocchia, scelta sempre dall'allieva-maestra non ha previsto una posizione rilassata; infatti gli allievi si sono lamentati del male alle ginocchia. A metà narrazione hanno preferito sedersi composti a gambe incrociate sul tappeto. Dopo averla sperimentata in prima persona, si sono resi conto che risulta essere la postura più rilassata e comoda rispetto alle altre due. Le condizioni d'ascolto sono state influenzate dall'organizzazione sociale dei bambini; grazie all'uso della strategia, però, si sono rifocalizzati sulla discussione svolta alla fine.

5.5 Quarto intervento

Questo intervento è stato effettuato prendendo come campione di riferimento i soli allievi grandi del gruppo classe. Questi hanno inventato la storia, mettendosi d'accordo sul titolo, sul nome dei personaggi e sulla trama narrativa, praticando un vero e proprio ascolto attivo. In questa prima fase, i bambini hanno utilizzato spontaneamente la filastrocca due volte, rallentando l'eloquio della voce e usando i gesti. La scelta è stata fatta perché due bambini del gruppo hanno interrotto la conversazione per esplicitare una loro esperienza personale su un'immagine della storia (vd. allegato 3 per la griglia d'osservazione).

Ben 6 bambini su 12 hanno voluto raccontare la storia all'intero gruppo classe. Prima di raccontarla, si sono confrontati sull'organizzazione sociale ed è stato deciso di narrarla dal proprio posto, mentre l'allieva-maestra proiettava le immagini. Un fattore di cui si sono resi conto è stato il rapporto tra la comunicazione non verbale, paraverbale e l'ascolto. I bambini hanno osservato che l'allieva-maestra

drammatizzava i dialoghi e gli stati d'animo durante gli interventi, perciò si sono calati nei panni dei personaggi della storia, adoperando anche loro la comunicazione non verbale e paraverbale (postura in movimento per le azioni dei personaggi, espressività in base agli stati d'animo e modulazione della voce in funzione del personaggio). Nel corso della narrazione non hanno utilizzato la strategia, per il semplice motivo, che tutti i componenti del gruppo classe erano attenti all'ascolto, assumendo un atteggiamento motivante e curioso.

Grazie a questo tipo di albo illustrato, i bambini hanno potuto osservare e decodificare il messaggio veicolato dalle immagini e dalle parole per poi attingere dalle loro esperienze pregresse nel riconoscere le emozioni e le esperienze vissute dai personaggi della narrazione. Questo elemento emotivo è stato il trampolino di lancio per calarsi nei panni altrui e porsi con una postura empatica.

5.6 Quinto intervento

Questa narrazione è stata definita particolare e originale da parte del gruppo classe, in quanto sono rimasti incuriositi dall'interruzione della narrazione. Più della metà dei bambini ha scelto di presentare la sua idea sui possibili finali della storia, mosso dalla curiosità di scoprire se altri avrebbero inventato un finale analogo. Durante la presentazione, la maggior parte dei bambini ha prestato particolare attenzione al racconto del compagno perché sono stati coinvolti emotivamente e personalmente. L'aspetto emotivo ha aiutato a favorire un clima sereno di ascolto; in questo intervento è stata utilizzata solo una volta la filastrocca, velocizzando l'eloquio della voce.

Questo albo illustrato ha consentito di attivare i bambini a risolvere e reinterpretare il finale, attingendo dalle proprie esperienze personali e soprattutto, in base ai propri valori e agli esempi visti. I finali sono stati legati alla riconciliazione dei personaggi e al "vissero felici e contenti", considerati come tradizionali e canonici, mentre solo due bambini hanno spiazzato gli altri, raccontando la loro interpretazione sul possibile finale che sarebbe sfociato in un litigio.

5.7 Sesto intervento

Il narratore esterno, il Contastorie, ha narrato la storia *Il paese senza punta*. Il protagonista Giovannino Perdigiorno, viaggiatore per passione, si reca stupito nel paese senza punta in cui si svolgono delle vicende bizzarre e, pertanto, alla fine è tenuto ad allontanarsi perché non ha schiaffeggiato la guardia.

Nessuno dei componenti del gruppo classe si è annoiato, cosa che si è potuta rilevare grazie all'osservazione del loro linguaggio non verbale durante la narrazione (vd. allegato 4 per la griglia

d'osservazione). Gli allievi hanno assunto una postura rilassata e composta, mantenendo il contatto visivo direttamente nei confronti dell'allieva-maestra, come punto abituale di riferimento, altri, invece, chiudevano gli occhi per immaginarsi la storia e le illustrazioni. La storia è risultata piacevole all'udito, grazie alla voce narrante che è apparsa spiritosa per le vicende che si sono susseguite.

Al fine di monitorare l'efficacia della strategia, i bambini sono stati suddivisi in gruppetti per drammatizzare alcune scene della storia. In questo intervento non è stata utilizzata la strategia co-costruita, infatti un bambino, in particolare, si è accorto di questo fatto per poi rilanciarlo al gruppo classe. Un altro bambino, invece si è domandato se fosse il caso di non più utilizzarla perché la maggior parte ha ascoltato attivamente rispetto a prima. A quel punto, visto il successo che ha riscontrato la strategia co-costruita dai bambini, hanno preso la decisione di presentarla alle altre due sezioni, in quanto, a loro avviso, potrebbe essere utile anche a loro.

5.8 Settimo intervento – prima parte

Il gruppo dei grandi ha trascritto la filastrocca divertente mediante la tecnica del dettato da parte dell'allieva-maestra, aggiungendo delle rappresentazioni grafiche. Nel momento di discussione è stato deciso di spiegare di cosa si tratta e a cosa serve questa strategia. Successivamente hanno ritenuto importante che venisse pronunciata assieme a tutti i membri del gruppo e, al medesimo tempo, hanno voluto mostrare il testo scritto ai bambini delle altre due sezioni.

5.9 Settimo intervento – seconda parte

Nel momento di presentazione l'allieva-maestra ha accompagnato i bambini nelle due sezioni al fine di sostenerli con uno sguardo, un semplice sorriso e la sua presenza, lasciando loro la possibilità di presentare quanto deciso, visto che sono stati co-costruttori attivi della loro strategia. I bambini delle altre sezioni sono rimasti entusiasti e, allo stesso tempo, hanno accolto favorevolmente la proposta con un atteggiamento interessato e compiaciuto.

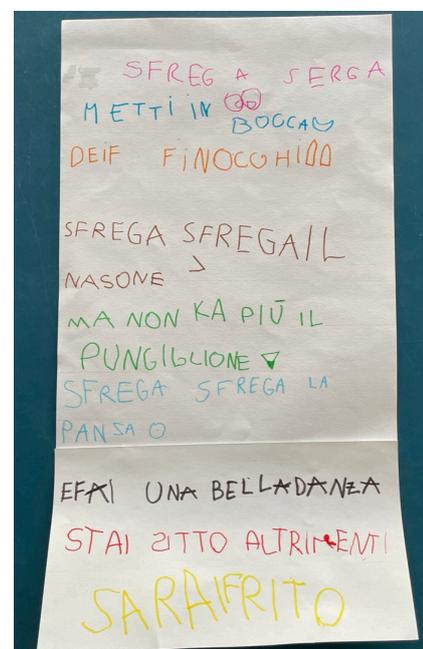


Figura 8. Strategia co-costruita

Il valore di ascoltare

Nell'istogramma sottostante, viene mostrato graficamente l'utilizzo da parte degli allievi della strategia nei vari interventi.

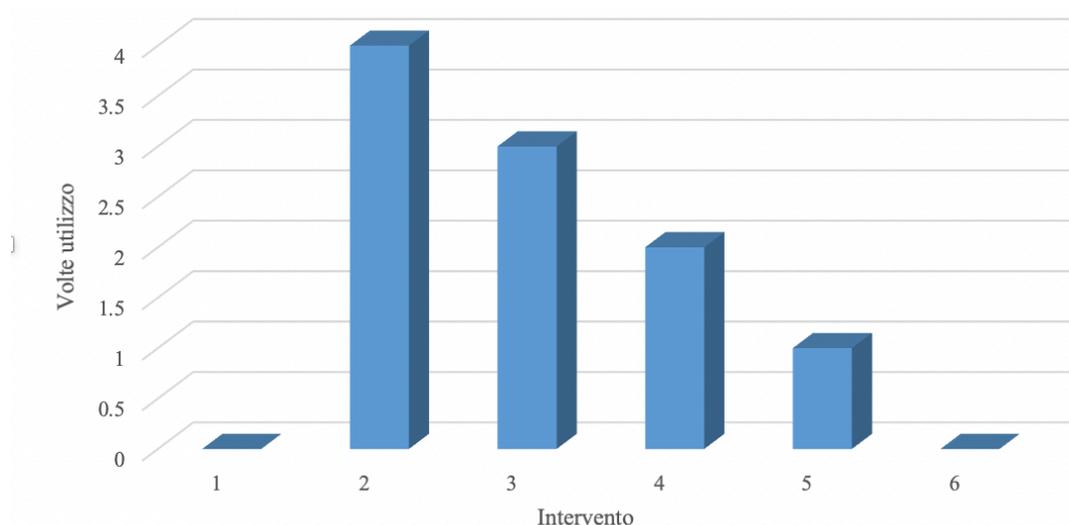


Figura 9. Monitoraggio della strategia

Il grafico in Figura 9 illustrato non ha, ovviamente, valore di rappresentazione statistica, ma agevola la lettura e l'indagine di quanto avvenuto. Come descritto in precedenza, si può notare l'evoluzione da parte dei bambini nella messa in pratica della strategia: nel primo intervento la strategia è stata co-costruita, pertanto non è stata ancora utilizzata, mentre nei successivi interventi i bambini l'hanno impiegata spontaneamente, attuando una scelta personale in base alle condizioni d'ascolto di quel momento.

Inizialmente sentivano il bisogno di utilizzarla, viste le frequenti distrazioni e interruzioni dei compagni finché piano piano sono diminuite le necessità d'uso: da 4, 3, 2, 1 a 0 volte. In alcuni momenti, alcuni bambini si sono resi conto che per catturare maggiormente l'attenzione nei momenti di interruzione e di distrazione da parte dei compagni dovevano pronunciare velocemente o lentamente la filastrocca, mentre un bambino, in particolare, ha proposto di usarla solamente con i gesti.

6 Discussione e bilancio finale

Dopo aver descritto i risultati, ora è possibile rispondere ai due interrogativi di ricerca da cui ha preso le mosse il lavoro.

In riferimento al primo (*In che modo una strategia co-costruita dai bambini dai tre ai sei anni con l'aiuto dell'adulto influisce nel rendere più efficace l'ascolto attivo tra pari?*), i bambini della scuola dell'infanzia, grazie alla co-costruzione della loro strategia considerata accattivante e divertente, hanno diminuito notevolmente le distrazioni e le interruzioni durante l'ascolto. Questo aspetto positivo ha permesso in più occasioni di attuare un ascolto attivo sia con gli occhi sia con le orecchie, in quanto gli allievi sono stati coinvolti e chiamati direttamente a risolvere i loro problemi d'ascolto, riscontrati sia dall'allieva-maestra sia dai bambini stessi. L'ascolto proattivo, si è potuto attuare, grazie alla messa in pratica di questo percorso che ha incentivato l'ascolto dinamico attraverso un mezzo stimolante che arricchisce il processo d'apprendimento: le discussioni.

In relazione al secondo interrogativo (*Quali benefici può portare un percorso variato di ascolto di testi narrativi ai bambini della Scuola dell'infanzia?*), gli albi narrativi hanno apportato differenti benefici quali il riconoscimento delle emozioni, delle esperienze vissute dai personaggi, l'arricchimento del proprio spazio mentale, della relazione affettiva docente-bambino e dell'apprendimento cognitivo. Quest'ultimo è fortemente influenzato dalle capacità empatiche che sono in stretta relazione con le caratteristiche dell'ascolto proattivo.

In realtà, *la strategia co-costruita e il percorso sugli albi narrativi hanno influito in termini di aiuto per attuare un ascolto attivo da parte del gruppo classe?* Queste due variabili, la strategia e il percorso sugli albi hanno stimolato e sollecitato l'ascolto, promuovendo il coinvolgimento dei bambini mediante la riflessione, la condivisione e la comprensione, in quanto il bambino è stato posto al centro del processo educativo.

Il seguente lavoro di ricerca è ritenuto solo l'inizio di un possibile percorso didattico sull'ascolto: infatti non è detto che i bambini non debbano più utilizzare la strategia nel corso dell'anno scolastico; potrebbero farne uso, nel momento in cui ne sentissero ancora il bisogno in futuro. Questo aspetto implicherebbe una matura e ricca consapevolezza da parte loro, in quanto avrebbero a disposizione una strategia che a lungo andare potrebbe essere ancora accantonata. Per diventare un buon

Il valore di ascoltare

ascoltatore occorre avere tempo e pazienza, ma soprattutto, bisogna svolgere un doppio ascolto: ti ascolto e mi ascolto.

A luce di quanto detto, se non si vive un'esperienza diretta e concreta in cui si verbalizzano le situazioni in cui è facile e difficile ascoltare, risulta complicato sviluppare un percorso consapevole. I bambini della scuola dell'infanzia sono stati coscienti di questa loro difficoltà, in quanto hanno vissuto in prima persona che cosa significa non essere ascoltati nel momento in cui si vuole esternare la propria opinione a riguardo ad una tematica importante.

7 Conclusioni

In merito al mio percorso formativo, mi sono resa conto di quanto sia essenziale ascoltare, cosa che al primo impatto può apparire semplice. Tuttavia, l'ascolto proattivo richiede un'attiva costruzione della realtà, ponendo l'attenzione alla forma in cui l'ascolto si realizza. Ascoltare nell'ambito scolastico comporta due fattori: la conoscenza e il sostegno del bambino. Per quanto concerne il primo fattore, è inteso come conoscere i bisogni, gli interessi e le risorse dell'altro, ma anche conoscersi come persona. Conoscere e conoscersi crea uno stretto legame affettivo tra il docente e l'allievo. Per quanto riguarda il secondo fattore, il docente sostiene il bambino nell'esplorazione e nella scoperta del mondo che lo circonda.

Grazie ai risultati ottenuti da questa ricerca, a mio avviso, si potrebbero formare i docenti sull'impatto che riveste l'ascolto attivo nei momenti quotidiani, dando la possibilità di recuperare l'arte perduta di ascoltare dapprima sé stessi con le proprie emozioni e poi di immedesimarsi nei panni dell'altro al fine di rispondere con un adeguato rispecchiamento. Sarebbe interessante promuovere dei momenti ritualizzati in cui i bambini possono narrare di sé per ascoltarsi e ascoltare i pari con l'intento di potenziare questo valore, senza essere giudicati.

In conclusione, non bisogna dimenticarsi che se il bambino viene confrontato quotidianamente con differenti albi narrativi stimolanti, la sua capacità d'ascolto verrà sollecitata, aumentando i suoi tempi di attenzione. Oltre a questo, si innescherebbero anche il piacere e l'amore per la lettura, cosa che implica il piacere della scoperta, dell'invenzione e della sorpresa.

Si certifica che il testo principale "Il valore di ascoltare" contiene 55'954 caratteri (spazi inclusi).

Bibliografia

Volumi

- Capetti, A. (2018). *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Topipittori.
- Colasanti, A. R., & Mastromarino, R., (1994). *Ascolto attivo. Elementi teorici ed esercitazioni per la conduzione del colloquio*. IFREP
- Divisione della scuola. (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Repubblica e Canton Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per genitori e studenti*. Giunti.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Torino: Bruno Mondadori.
- Chambers, A. (2006). *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*. Sonda.
- Terrusi, M. (2012). *Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci Editore.

Articoli e saggi

- Corno, D. (1992), "Scusi, può ripetere?" *Ascolto, Apprendimento, Motivazione, Interesse*, in L. Brasca e M. L. Zambelli (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, pp. 117-134.
- Converti, A.C (n.d.). *La tecnica dell'ascolto attivo (riflessivo)*.
<https://www.neuropsicomotricista.it/genitori/27-consigli/stili-educativi/71-la-tecnica-dell-ascolto-attivo-riflessivo.html>.
- Fornara, S. (2017). *Viaggi di immagini e parole. La didattica dell'italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e i silent books*. Italica Wratislaviensia, pp. 65-83.
- Gabbiellini, S. (2005). *Watzlawick e la pragmatica della comunicazione umana: un breve percorso*, pp. 9-10.
- Sergiacomo, L. (2018). *Finalità e modalità di un curriculum d'ascolto*. Giscel, pp. 2-8.
- Alberico, L. (2007). *Ascolto nella relazione educativa*. Rivista digitale della didattica.
http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_44.htm.

Sitografia

“Giornata della lettura ad alta voce”. <https://www.giornatadellalettura.ch/it/leggere-ad-alta-voce/perche-leggere-ad-alta-voce/> (marzo 2022)

Vocabolario Treccani, voci “metacomunicazione”, “prossemica” (marzo 2022)

Albi illustrati

Boujon, C. (2011). *La sedia blu*. Babalibri.

Doerrfeld, C. (2020). *Ascolta*. Editrice Il castoro.

Lee, S. (2008). *L'onda*. Corraini.

Janssen, M. (2019). *L'isola*. Lemniscaat.

Rodriguez, B. (2011). *Il ladro di polli*. Terre di Mezzo.

Allegati

Allegato 1. Griglia di raccolta dati compilata

Data: 17.01.2022

Chi osserviamo: I bambini

Intervento: Raccolta dati

INDICATORI	Mai	Quasi mai	Quasi sempre	Sempre	Osservazioni
I bambini ascoltano la narrazione, senza distrarsi con i compagni?			⊗		Non si distraggono, focalizzati sulla storia
I bambini mantengono il contatto visivo con l'albo illustrato, assumendo una posizione rilassata e composta?			⊗		Per tutta la durata della lettura
I bambini interrompono la lettura per esplicitare la propria opinione (conoscenza dell'albo illustrato, commento sull'immagine o azione)?			⊗		Alcuni bambini interrompono per commentare le immagini, soprattutto le azioni
L'organizzazione sociale risulta efficace per ottenere una buona capacità d'ascolto?			⊗		Organizzazione sociale: seduti composti a gambe incrociate
La modalità di lettura appare accattivante per stimolare l'attenzione?			⊗		Modalità frontale come da routine
I bambini trovano una strategia per "ascoltarsi"?		⊗			I bambini propongono soluzioni prettamente scolastiche in base al loro vissuto (spostamento del compagno, pronunciare il nome, parlare gentilmente)
I bambini si distraggono nel corso della discussione finale?			⊗		4 bambini hanno distolto lo sguardo
I bambini rispondono alle domande poste, ascoltando i compagni in maniera attiva?			⊗		I bambini faticano ad ascoltare le risposte dei compagni (2 bambini si sono distratti quando il compagno ha argomentato)

Allegato 2. Griglia d'osservazione del terzo intervento

Data: 11.02.2022 Chi osserviamo: Nathalie Tunesi

Attività: Terzo intervento

INDICATORI	Si	No	Osservazioni
L'allieva-maestra utilizza la comunicazione para-verbale (mimica facciale, gestualità e prosodia della voce: timbro, frequenza, intensità)?	⊗		L'allieva-maestra modula bene la voce in base all'intensità e al timbro
Durante la lettura ha gestito in maniera adeguata la sua espressività e la sua gestualità? Se sì come? Se no come?	⊗		L'allieva-maestra utilizza il linguaggio corporeo per fare dei rumori e la mimica facciale per interpretare gli stati d'animo dei protagonisti
L'allieva-maestra ha modulato la voce in modo d'attirare l'attenzione dei bambini?	⊗		Sì, ma anche la storia stessa e i brani musicali hanno catturato l'attenzione dei bambini
L'allieva-maestra ha adottato un linguaggio chiaro e comprensibile durante la lettura?	⊗		Sì
L'allieva-maestra ha mantenuto un contatto visivo con i bambini?	⊗		L'allieva-maestra racconta la storia, guardando i bambini e quasi mai il libro come se lo conoscesse a memoria
L'allieva-maestra ha trasmesso in modo corretto lo stato d'animo del personaggio?	⊗		L'allieva-maestra si è munita della mimica e della gestualità (azioni e movimenti)
L'allieva-maestra ha mostrato in maniera efficace le illustrazioni?	⊗		L'allieva-maestra ha narrato, mentre mostrava le immagini (diverso da leggere poi mostrare)
La durata della storia si è dimostrata adeguata ai bisogni della classe?	⊗		Sì

Allegato 3. Griglia d'osservazione del quarto intervento

Data: 18.02.2022

Chi osserviamo: I bambini

Intervento: Quarto intervento

INDICATORI	Mai	Quasi mai	Quasi sempre	Sempre	Osservazioni
I bambini ascoltano la narrazione, senza distrarsi con i compagni?				⊗	
I bambini mantengono il contatto visivo con l'albo illustrato, assumendo una posizione rilassata e composta?				⊗	I bambini mantengono il contatto visivo sia con l'albo sia con i compagni
I bambini interrompono la lettura per esplicitare la propria opinione (conoscenza dell'albo illustrato, commento sull'immagine o azione)?	⊗				
L'organizzazione sociale risulta efficace per ottenere una buona capacità d'ascolto?		⊗			Organizzazione sociale: seduti composti a gambe incrociate
La modalità di lettura appare accattivante per stimolare l'attenzione?	⊗				Sì
I bambini trovano una strategia per "ascoltarsi"?					Non c'è stato bisogno, la modalità è apparsa stimolante durante la lettura
I bambini si distraggono nel corso della discussione finale?	⊗				Il resto del gruppo si complimenta per l'invenzione, applaudendo e ringraziando per il divertimento
I bambini rispondono alle domande poste, ascoltando i compagni in maniera attiva?			⊗		La strategia viene utilizzata nel momento dell'invenzione della storia da parte dei grandi (2 volte)

Allegato 4. Griglia d’osservazione del sesto intervento

Data: 02.03.2022

Chi osserviamo: I bambini

Intervento: Sesto intervento

INDICATORI	Mai	Quasi mai	Quasi sempre	Sempre	Osservazioni
I bambini ascoltano la narrazione, senza distrarsi con i compagni?				☒	
I bambini mantengono il contatto visivo con l’albo illustrato, assumendo una posizione rilassata e composta?				☒	Alcuni bambini mantengono il contatto visivo con l’allieva-maestra, altri immaginano la storia, chiudendo gli occhi
I bambini interrompono la lettura per esplicitare la propria opinione (conoscenza dell’albo illustrato, commento sull’immagine o azione)?	☒				I bambini sono incuriositi e divertiti dalla narrazione (ridono)
L’organizzazione sociale risulta efficace per ottenere una buona capacità d’ascolto?				☒	Organizzazione sociale: seduti composti a gambe incrociate
La modalità di lettura appare accattivante per stimolare l’attenzione?				☒	Sì, risulta una novità
I bambini trovano una strategia per “ascoltarsi”?					I bambini non usano la filastrocca
I bambini si distraggono nel corso della discussione finale?	☒				I bambini sono focalizzati sulla discussione (Cosa ci rende piacevole un racconto?)
I bambini rispondono alle domande poste, ascoltando i compagni in maniera attiva?				☒	Parte del gruppo interagisce bene



Questa pubblicazione, Il valore di ascoltare, scritta da Nathalie Tunesi, viene rilasciata sotto licenza Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 4.0 Internazionale