



Per un dialogo libero in Europa – Quadrimestrale internazionale di Pedagogia

Giuseppe Serio, *direttore scientifico*

Franco Blezza, Concetta Sirna, *condirettori*

Emilio Lastrucci, *supervisore scientifico-editoriale*

Walter Pellegrini, *direttore responsabile*

Arturo Carapella *segretario di redazione*

COMITATO SCIENTIFICO: Dietrich Benner (Università di Berlino), Franco Blezza (Università “G. d’Annunzio”, Chieti), Michele Borrelli (Università della Calabria), Luciano Corradini (Università di Roma Tre), Otto Filtzinger (Università di Mainz, Germania), Reinaldo Fleuri (Università di Florianopolis, Brasile), Lia Giancristofaro (Università “G. d’Annunzio”, Chieti), Clementina Gily (Università di Napoli “Federico II”), Cristina Ispas (Università “Eftimie Murgu, Reșița – Romania), Emilio Lastrucci (Università di Basilicata), S. Serenella Macchietti (Università di Siena), Peter Mayo (Università di La Valletta, Malta), Riccardo Mancini (Ateneo telematico E-campus), Antonio Michelin Salomon (Università di Messina), Pasquale Moliterni (Università Foro Italico Roma tre) Gaetano Mollo (Università di Perugia), Antonio Pieretti (Pro-rettore Università di Perugia), Raffaele Pisano (Università di Lille), Rosa Grazia Romano (Università di Messina), Jörg Ruhloff (Università di Wuppertal, Germania), Guenther Sander (Università di Mainz, Germania), Calin Rus (Istituto per l’Intercultura di Ostrava, Repubblica Ceca), Concetta Sirna (Università di Messina), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Giuseppe Zanniello (Università di Palermo).

COMITATO DEI REFEREEES

RESPONSABILE DEL PROCESSO: Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta)

COMPONENTI: Valerio Ferro Allodola (Ateneo telematico E-campus), Grazia Angeloni (DS, Università G. d’Annunzio”, Chieti), Sergio Angori (Università di Siena), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Carlo Borgomeo (presidente Fondazione per il Sud), Michael Byram (Università di Durham, Inghilterra), Regina Brandolini, Monica Di Clemente (Università “G. d’Annunzio”, Chieti), Carlo Nanni (rettore dell’Università salesiana, Roma), Dietrich Benner (Università di Berlino), Daniela Grieco (pedagogista libero-professionale con studio in Vicenza), Jörg Ruhloff (Università di Wuppertal, Germania).

REDAZIONE: Franco Blezza (*università “G. d’Annunzio”, Chieti*), Fiorella Paone (*università “G. d’Annunzio”, Chieti*), Antonia Rosetto Aiello (*LUMSA Caltanissetta*), Concetta Sirna (*Università di Messina*), Alessandro Prisciandaro (*Presidente nazionale APEI, Palermo*), Vincenzo Pucci, Emilio Lastrucci, Arturo Carapella (*segretario di redazione*).

REDAZIONE EUROPEA: Michele Borrelli (Università della Calabria).

Libri (per recensione) e riviste (per cambio) debbono essere inviati al direttore della rivista: Giuseppe Serio, Viale della Libertà, 33 – 87028 PRAIA A MARE (Cosenza).

Periodicità quadrimestrale – Anno XXXVI – N. 3 (settembre – dicembre 2018) – Fascicolo N. 91 Abbonamento:

annuale € 30,00 con il suppl. “*Vivere la nonviolenza*”; estero il doppio; un numero € 12,00.

Gli abbonamenti possono essere sottoscritti tramite:

- versamento su conto corrente postale n. 11747870 intestato a Luigi Pellegrini Editore – bonifico bancario Iban IT 88R0103088800000000381403 Monte dei Paschi di Siena
- assegno bancario non trasferibile intestato a Luigi Pellegrini Editore.

Gli abbonamenti decorrono dal gennaio di ciascun anno. Chi si abbona durante l’anno riceve i numeri arretrati. Gli abbonamenti non disdetti entro il 31 dicembre si intendono rinnovati per l’anno successivo. Decorso tale termine, si spediscono solo contro rimessa dell’importo.

Iscrizione R.O.C. n. 316 del 29/08/2001

ISSN: 1121-7871

Autorizzazione del tribunale di Cosenza – Iscr. Registro Nazionale della Stampa n. 00969 del 29-8-1983 *Fotocomposizione*: Pellegrini Editore

Direzione-Redazione: Viale della Libertà, 33- 87028 PRAIA A MARE

Tel. e Fax (0985) 72047

Amministrazione: Via Camposano, 41 – 87100 Cosenza – Cas. Post. 158

GRUPPO PERIODICI PELLEGRINI

Tel. 0984 795065 – Telefax 0984 792672 E-mail:

g.serio@aliceposta.it

Qualeducazione è una rivista del *Gruppo Periodici Pellegrini*: **Nuova Rassegna di Studi Meridionali, Letteratura & Società, Giornale di Storia Contemporanea, Incontri Mediterranei, La Questione Meridionale, Labirinti del Fantastico, Voci, Crocevia, Fata Morgana.**

I collaboratori di *Qualeducazione*

Giuseppe Acone (†), Aldo Agazzi (†), Leone Agnello (†), Laura Amendola, Samuele Amendola, Grazia Angeloni, Fabrizia Antinori (†), Dario Antiseri, Karl-Otto Apel (†), Rocco Artifoni, Marinella Attinà, Ilaria Attisani, Theodor Ballauff, Imma Barbalinardo, Giuseppe Barbarino, Anna Maria Barbieri, Dietrich Benner, Armin Bernhard, Carolina Bicego, Franco Blezza, Lamberto Borghi (†), Michele Borrelli, Regina Brandolini, Wolfgang Brezinka, Anna Brigandi, Serena Brunelli, Maria Anna Burgnich, Angelo Buscema, Wilhelm Büttemeyer, Dieter Buttyes, Michael Byram, Pasquale Cammarota (†), Giandiego Carastro, Tommaso Cariati, Alessia Casoni, Bernat Castany Magraner, Pier Giuseppe Castoldi, Francesco Castronuovo (†), Giuseppe Catafamo (†), Gianfranco Cattai, Vittoria Cavallai, Manuela Cecotti, Lucia Cibirin, Emilia Ciccia, Federica Goffi, Giuseppina Colaiuda, Ignazio Dario Collari, Luciano Corradini, Piero Crispiani, Augusto Cury, Emilio D'Agostino, Guido D'Agostino, Simona D'Agostino, Fabrizio d'Aniello, Antonio D'Aquino, Elio Damiano, Angela Del Casale, Paolo De Leo, Luisa Della Ratta, Paolo De Stefani, Lorenzo Di Bartolo, Monica Di Clemente, Salvatore Di Gregorio, Walter Di Gregorio, Simona Di Paolo, Adele Diodato, Vincenzo D'Onofrio, Cristiano Depalmas, Armando Ervas, Michele Famiglietti (†), Marisa Fallico, Marcella Farina, Antonio Fazio (†), Cristina Fedrigo, Giovanni Ferrari, Gianfranco Ferraro, Otto Filtzinger, Giuseppe Fioroni, Franco Frabboni, Barbara Gaiardoni, Lauro Galzigna, Michela Galzigna, Hans-Jochen Gamm, Larry A. Hickmann, Antonino Gasparro, Roberto Gatti, Andrea Giambetti, Fatbardha Gjini, Franco Severini Giordano, Guido Giugni (†), Maria Angela Grassi, Anna Maria Graziano, Giovannella Greco, Daniela Grieco, Vincenzo Guli, Giuseppe Guzzo (†), Hartmut Von Hentig, Cleto Iafrate, Eugenio Imbriani, Nunzio Ingiusto, Massimo Introvigine, Isabel Jiménez, Fatane Hassani Jafari, Amik Kasaruho, Maria E. Koutilouka, Edmondo Labrozzi, Mauro Laeng (†), Stefania Laganaro, Marino

Lagorio, Alessandra Lamarca, Nico Lamedica, Giuseppe Lanza (†), Raffaele Laporta (†), Emilio Lastrucci, Valeria Lenzi, Isabella Loiodice, Duilio Loi, Sira Serenella Macchietti, Alessandro Manganaro, Angela Maria Manni, Giuseppe Manzato, Ugo Marchetta, Maddalena Marconi, Pasquale Marro, Paola Martino, Lucia Mason, Louis Massarenti, Giuseppe Mastroeni, Paolo Mazzanti, Giovanni Mazzillo, Nomberto Mazzoli, Mario Mencarelli (†), Pasquale Moliterni, Gaetano Mollo, Maria Monteleone, Daria Morara, Paola Bernardini Mosconi, Marina Mundula, Carlo Nanni, Walter Napoli, Gianvincenzo Nicodemo, Fabio Olivieri, Stefano Orofino, Nicola Paglietti, Stefania Paluzzi, Roberto A. Paolone, Papa Francesco, Cecilia Parisi, Angela Pascale, Anna Maria Passaseo, Luigi Pellegrini (†), Vincenza Pellegrino, Angela Pellino, Angela Perucca, Enzo Petriani (†), Rosaria Picozzi, Antonio Pieretti, Gustavo Pietropoli Charmet, Lucrezia Piraino, Gianni Pittella, Andrea Porcarelli, Livio Poldini, Clide Prestifilippo, Alessandro Prisciandaro, Vincenzo Pucci, Marco Pasqua, Maria Moro Quaresima, Francesco Raimondo, Paola Ranieri, Giusy Rao, Elena Ravazzolo, Paolo Raviolo, Andrea Rega, Micheline Rey, Gian Cesare Romagnoli, Rosa Grazia Romano, Antonia Rosetto Ajello, Elisabetta Rossini, Angelo Rovetta, Franca Ruggeri, Maria Antonietta Ruggeri, Morena Ruggeri, G. Carlo Sacchi, Elisabetta Salvini, Leonarda Rosaria Santeramo, Bruno Schettini (†), Angelo Serio, Filomena Daniela Serio, Nicola Serio, Alessandra Signorini, Andrei Simic, Concetta Sirna, Massimo Siviero, J.J. Smoliez, Angela Sorge, Giuseppe Spadafora, Gianfranco Spiazzi, Francesco Susi, Anna Pia Taormina, Ermanno Tarracchini, Tiziana Tarsia, I. Testa Bappenheim, Alessandra Tignano, Rosanna Tirelli, Mario Truscello, Elena Urso, Pierre Vayer, Angelo Vecchio Ruggeri, Alessandro Versace, Giovanni Villarossa, Antonella Colonna Vivalsi, Claudio Volpi (†), Giuseppe Zago, I. Zamberlan, Alex Zanotelli, Rosanna Zecchin, Antonino Zichichi, Corrado Ziglio.

SOMMARIO – Anno XXXVI N. 3 (settembre - dicembre 2018)

EDITORIALE

EMERGENZA EDUCATIVA, SOCIETÀ CIVILE, SOCIETÀ POLITICA

GIUSEPPE SERIO » 5

STUDI

QUANT'È DIFFICILE, MA NON IMPOSSIBILE, TESTIMONIARE LA FEDE, OGGI?

DI GIUSEPPE SERIO » 10

LA DIMENSIONE SOCIALE DELL'ANNUNCIO: LA GIOIA DEL VANGELO CHE ILLUMINA
LE NOSTRE RELAZIONI

DI GIOVANNO MAZZILLO » 19

RICERCA E INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA

IL LINGUAGGIO TEATRALE NELLA SCUOLA PRIMARIA: IN VIAGGIO SUL GIALLO
SENTIERO

DI FIORELLA PAONE » 29

VERSO UNA COMUNICAZIONE SEMPRE PIÙ EMPATICA MEDICO-PAZIENTE IN
UN'OTTICA INTERDISCIPLINARE

DI BARBARA BACCARINI » 40

LA FORMAZIONE UNIVERSITARIA DEGLI EDUCATORI PER L'INFANZIA A GARANZIA
DI UN SERVIZIO DI QUALITÀ

DI REGINA BRANDOLINI » 45

NUOVE FRONTIERE DELLE SCIENZA EDUCATIVE

L'IMPEGNO POLITICO-CIVILE NELL'IDEALE PEDAGOGICO DI DON MILANI

DI EMILIO LASTRUCCI » 49

“NEL MEZZO SECOLO FEDELE”: ISPIRAZIONI PEDAGOGICHE DELLA SCUOLA
DELL'INFANZIA A UN CINQUANTENNIO DALLA SUA ISTITUZIONE

DI EMILIO LASTRUCCI » 64

IL DIGITAL STORYTELLING. COME CONIUGARE NARRAZIONI E NUOVE TECNOLOGIE

DI ANGELA PASCALE » 79

RILANCIARE IL TEMA DELLA CITTADINANZA

DI LEONARDA ROSARIA SANTERAMO » 87

RUBRICA A.R.De.P

L'AUMENTO DELLA RICCHEZZA E DELLA DISUGUAGLIANZA

DI ROCCO ARTIFONI » 92

RUBRICA APERTA » 95

RUBRICA NOTIZIARIO » 106

RECENSIONI » 111

Il problema è, prima di tutto, la formazione di base. Chiude coerentemente la rubrica la Dottoressa Regina Brandolini con il suo studio su La formazione universitaria degli educatori per l'infanzia a garanzia di un servizio di qualità. Il sistema scolastico inizia a 0 anni, abbiamo le idee e gli strumenti per provvedervi.

Il linguaggio teatrale nella scuola primaria: *in viaggio sul giallo sentiero*

FIGORELLA PAONE

Abstract: Theatrical language in primary school: “in viaggio sul giallo sentiero” [traveling on the yellow path]

The work shows the analysis of a theatrical activity realized in a Primary School of Pescara. The experience brings out the relevance of theatrical language which allows to build teaching/learning contexts thanks to its multimodal and multidimensional proposal. The above-mentioned contexts are functional to harmonious growth of students considered as active protagonists and co-builders of their own educational path.

Keywords: theatre, active education, workshop educational activity, teaching/learning, school

Riassunto: *Il lavoro presenta, in termini riflessivi, un'attività teatrale realizzata in una scuola primaria di un Istituto di Pescara. Dall'esperienza emerge quanto il linguaggio teatrale, grazie alla multimodalità e pluridimensionalità della sua proposta, sia in grado di realizzare contesti di insegnamento/apprendimento funzionali ad una crescita armonica degli studenti e delle studentesse, considerati come protagonisti attivi e co-costruttori del proprio percorso scolastico.*

Parole Chiave: teatro, educazione attiva, didattica laboratoriale, insegnamento/apprendimento, scuola.

Le ragioni e il contesto del percorso didattico

Fosse per me, renderei
obbligatoria la pratica del teatro
in qualsiasi grado di scuola.
*F. Lorenzoni*¹

¹ <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/a-tu-per-tu-con-l-esperto/i-bambini-pensano-grande/dieci-ragioni-per-fare-teatro-nella-scuola/>

Il percorso didattico “In viaggio sul giallo sentiero” realizzato attraverso un’attività di laboratorio teatrale in una classe prima della scuola primaria (Istituto Comprensivo V, PianoT, Pescara), nasce da una richiesta di un’insegnante che lamenta forti difficoltà nel gestire la classe e nel promuovere i primi traguardi d’apprendimento.

L’insegnante imputa l’origine delle difficoltà espresse al fatto che i bambini hanno problemi nella regolazione emotiva, nella condivisione di materiali, nell’ascolto, nella produzione orale, nella lettura e nel rispetto dei turni di parola. L’insegnante rileva anche fra i bambini un clima molto conflittuale, in cui sono frequenti “prese in giro” e litigi. Dalla nostra conversazione emerge anche la sua difficoltà e impreparazione, espressamente dichiarata, ad utilizzare uno stile comunicazionale capace di creare interesse e partecipazione da parte dei bambini e la disponibilità ad utilizzare una metodologia laboratoriale e ludica.

La classe in cui si svolge l’attività è formata da bambine e bambini che frequentano a tempo pieno, cioè dalle 8.30 alle 16.30. Gli insegnanti sono tre, una si occupa dell’insegnamento di italiano, storia e geografia, un altro di matematica e scienze e un’altra di inglese.

Il setting d’aula, ossia la dotazione degli strumenti e la disposizione degli oggetti all’interno dello spazio didattico, è di tipo tradizionale con i banchi disposti su quattro linee parallele di fronte alla cattedra. Alcuni libri e alcuni giochi sono collocati in scaffali alti e non accessibili ai bambini. I materiali comuni (colori a tempera, fogli, ecc.) sono chiusi in un armadio e gestiti dall’insegnante.

Se è vero che lo spazio “insegna” (Biondi et alii, 2017) e parla della vita quotidiana di studenti e insegnanti, come testimoniano anche le ricerche INDIRE sulle architetture scolastiche², questo setting rimanda ad una modalità didattica di tipo frontale, in cui “il potere” nella gestione di materiali e “della parola” sembra tutto nelle mani dell’insegnante.

Prima di iniziare il percorso chiedo e ottengo dall’insegnante di poter osservare per due giornate le attività della classe.

La gestione del tempo mi sembra già dal primo giorno molto poco distesa. Ai bambini sono proposte numerose esercitazioni individuali che seguono a momenti di spiegazione frontale. I momenti di conversazione, lavoro di gruppo e ricerca autonoma sono molto pochi. Lo spazio per il gioco è limitato al quarto d’ora della ricreazione durante la mattina e al quarto d’ora della ricreazione previsto dopo pranzo. Entrambe si svolgono all’interno della classe, quindi in uno spazio molto ristretto. Il secondo giorno di osservazione, ho monitorato i tempi previsti per ogni proposta e dai dati raccolti emerge una modalità didattica poco variata e molto frontale³.

² <http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche>; <http://www.bdp.it/quandolospazioinsegna/>

³ *Organizzazione dei tempi*: saluti-appello: 5 min. circa; spiegazione frontale (italiano): 20 min. circa; esercitazione individuale: 45 min. circa; correzione collettiva: 15 min. circa; lettura ad alta voce dei bambini di un brano dal manuale

Decidiamo, quindi, insieme di provare a coinvolgerli con una proposta che li aiuti da una parte a mettere a fuoco le proprie emozioni e a gestire i propri comportamenti in maniera funzionale al benessere personale e del gruppo e dall'altra a sperimentare una modalità relazionale di tipo cooperativo e partecipativo. Quanto detto è coerente con quanto stabilito nelle *Indicazioni Nazionali del 2012*, nelle quali si sostiene che la scuola debba promuovere *un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé (...) mediante esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità.*

La scuola propone situazioni e contesti in cui gli alunni (...) trovano stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico, imparano ad imparare, coltivano la fantasia e il pensiero originale, si confrontano per ricercare significati e condividere possibili schemi di comprensione della realtà. (...)

Crea favorevoli condizioni di ascolto e di espressione tra coetanei e guida i ragazzi nella comprensione critica dei messaggi. (...)

Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (articolo 21) il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta. È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti.

La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità.

L'attività proposta si focalizza sulle competenze di "ascolto e parlato" in relazione ai seguenti obiettivi di apprendimento (MIUR, 2012: 33):

- *prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni;*
- *comprendere l'argomento e le informazioni principali di una proposta;*
- *ascoltare testi narrativi mostrando di saperne cogliere il senso globale e*

di italiano: 20 min. circa; discussione collettiva: 5 min. circa; ricreazione in classe: 20 min. circa; spiegazione frontale (geografia): 20 min. circa; visione filmato: 10 min. circa; lettura ad alta voce dei bambini dal sussidiario: 20 min. circa; esercitazione individuale: 20 min. circa; correzione collettiva: 10 min. circa; assegnazione dei compiti: 10 min. circa; spiegazione frontale (inglese): 15 min. circa; lavoro individuale: 30 min. circa; assegnazione compiti: 10 min. circa.

riesporli in modo comprensibile a chi ascolta;

- *comprendere semplici istruzioni su un gioco;*
- *raccontare storie fantastiche esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta.*

Le propongo di utilizzare il linguaggio teatrale in modo da coinvolgere i bambini in una proposta che li stimoli ad esprimersi attraverso il corpo, la parola e la scrittura, quindi con un approccio multimodale. L'idea dell'attività da proporre parte dagli stimoli offerti da un testo che gli studenti già conoscono per averlo affrontato nella prima parte dell'anno con la maestra: *Il Mago di Oz* di Bauss. L'insegnante ha, infatti, già realizzato un'attività di lettura ad alta voce in cui ha fatto ascoltare "a puntate" ai bambini una riduzione da lei elaborata del testo originale e ha loro fatto vedere, a conclusione della lettura, anche un cartone animato sulla storia.

Si è scelto di utilizzare una storia che gli studenti hanno già affrontato nel corso dell'anno scolastico in modo da coinvolgerli con una modalità alternativa a quella sperimentata su un contenuto già conosciuto, stimolandoli rispetto alle possibilità di creatività semiotica aperte da ogni testo.

Io stessa ho già utilizzato il testo "Il Mago di Oz" in un percorso di teatro pedagogico e intermediale realizzato in un'altra scuola e trovo interessante osservare come la stessa storia possa offrire in un nuovo contesto spunti di lavoro differenti. (Paone, 2017).

Le caratteristiche imprescindibili della proposta di percorso sono: azioni calibrate sulla capacità di attenzione del bambino e di elaborazione e di comprensione del gesto; utilizzo di ritmi complessi ricchi di variazioni e ripetizioni di tempo, in modo che il bambino possa costruire un proprio dizionario ritmico e sonoro non stereotipato; introduzione di pause e silenzi per favorire la qualità dell'ascolto e favorire la rielaborazione; sperimentazione di gesti e suoni; il contatto con e proprie emozioni e l'espressione integrale di sé.

Durante il laboratorio, la fiaba è interpretata come una trama di partenza da cui far nascere nuove domande e nuovi stimoli, come una trama che alimenti il dubbio e il gusto della ricerca, guidando l'intrecciarsi dei fili delle nostre differenti esperienze, sensibilità e professionalità con gli stimoli portati dai bambini nella tessitura di una nostra personale proposta. A questo proposito, è importante specificare sin da subito che non si vuole finalizzare l'attività alla realizzazione di un prodotto finale (come una recita) che costringa il bambino in una struttura rigida che mortificherebbe l'unicità del suo percorso esplorativo. Si vuole, invece, lavorare sulle competenze civiche, comunicative e metacomunicative del bambino a partire dal coinvolgimento del suo corpo, delle sue emozioni e delle sue idee, nutrendo quelle competenze di partecipazione attiva, metariflessione, espressione, comprensione e regolazione emotiva che sono sin da subito la base di un esercizio pieno della cittadinanza. Come scrive Lecoq, infatti, *la funzione del pedagogo consiste nel segnare le derive*

del movimento senza mai indicare che cosa fare (...), al fine di evitare di imporre anche il minimo clichè (Lecoq, 1987: 63).

Nel realizzare l'attività il setting d'aula viene trasformato: i banchi e la cattedra sono spostati lungo le pareti e al centro dell'aula si crea uno spazio vuoto in cui i bambini si siedono nelle fasi di circle-time e che utilizzano per le varie attività di movimento. I banchi, sistemati a ferro di cavallo lungo le pareti della classe vengono utilizzati nelle fasi di scrittura. Questa soluzione è progettata e attuata insieme agli stessi bambini all'inizio dell'attività, quando si è chiesta la loro disponibilità a giocare con me e la maestra al teatro. Nella presentazione dell'attività, infatti, ho detto loro che per fare teatro avremmo avuto bisogno di muoverci e usare tutto il corpo e che quindi i banchi avrebbero potuto darci fastidio. Ho chiesto loro consiglio per risolvere questo problema e ne è nata una discussione in cui sono emerse principalmente tre proposte: spostarci in giardino, utilizzare la palestra, spostare i banchi in corridoio. Rispetto alla prima soluzione la maestra si mostra un po' restia a causa della stagione fredda, rispetto alla seconda soluzione si valuta che ci possono essere dei problemi ad incastrare i miei orari con la disponibilità della palestra e rispetto alla terza proposta si valuta che lo spazio d'aula può essere adeguato, ma che spostare i banchi in corridoio può creare problemi di sicurezza. Così, un bambino, L., propone: *perché non li mettiamo di lato?* Decidiamo insieme che questa soluzione ci sembra sia la più funzionale che la più semplice da organizzare.

L'invito a giocare al teatro è fatto ai bambini attraverso il racconto di una storia. Simulo, infatti, il ritrovamento di una lettera indirizzata alla classe da parte del personaggio de leone codardo che gli chiede di raggiungerli nel regno di Oz e regalo loro una filastrocca rituale (Tognolini, 2002). La cornice narrativa facilita l'ingresso dei bambini nella dimensione ludica e sostiene il loro interesse a partecipare.

La realizzazione dell'intervento didattico

Il percorso di laboratorio si divide in quattro fasi:

lavoro di improvvisazione finalizzato alla de-strutturazione della storia (2 incontri),

- discussione e confronto collettivo finalizzato alla definizione del tema su cui elaborare una riflessione personale usando il corpo e la parola (1 incontro),
- training teatrale (1 incontro),
- realizzazione dell'improvvisazione personale (1 incontro),
- incontro di costruzione della scena finale e di condivisione conclusiva (1 incontro).

L'attività di gioco simbolico, comunque, pur seguendo una struttura ben definita, rimane aperta e capace di valorizzare quanto emerge dalla situazione di apprendimento nel rispetto delle differenze, dei tempi e degli stili di ciascun bambino, considerati come contributi che arricchiscono tutto il gruppo.

Il laboratorio teatrale proposto si basa su una concezione motoria globale che prevede l'esplorazione, l'improvvisazione, l'imitazione, il movimento ritmico, la coordinazione, l'identificazione intesi come elementi che rafforzano il processo dell'autonomia creativa.

La base senso-motoria, che è punto di partenza del processo di apprendimento, rende possibile un sentire corporeo che è immediatamente in contatto con il sé più profondo e che è base e contributo del processo di costruzione della propria identità personale e sociale e della costruzione della competenza comunicativa (Saarni, 1999; Goleman, 1995).

Il dialogo emozionale fra insegnante e bambino e fra i bambini tra di loro è la base della proposta di laboratorio, nella consapevolezza che “emozione” significhi letteralmente “mettere in movimento” (Lecoq, 1987: 62), quindi, far accadere, creare qualcosa di differente.

Ogni incontro di laboratorio ha una struttura circolare in cui l'insegnante dà avvio al gioco con una formula rituale e lo chiude con un segnale preciso. È importante, infatti, che i bambini siano messi nella condizione di capire chiaramente i segnali di inizio e fine gioco, che, come in un rito, costituiscono i segnali che permettono l'entrata e l'uscita dalla dimensione del magico. In questo modo, l'incontro è suddiviso in chiare fasi di inizio, sviluppo centrale e fine. Si utilizzano, così, gli strumenti della *ripetizione e della variazione*: la prima contiene la spontaneità, regola l'emotività e organizza l'azione in modo rassicurante e non direttivo all'interno di una struttura tranquillizzante e ricorsiva, la seconda apre ad uno spazio di rielaborazione creativa e divergente, alla possibilità personale di *problem posing* e *problem solving*.

Per quanto riguarda la struttura rituale, l'incontro si è sempre aperto con un canto (*Conta canta canta conta/ qui la storia è quasi pronta/ tutti attenti ad ascoltare/ ciò che il sentiero vuol raccontare*) che i bambini hanno imparato molto velocemente e che, dunque, viene eseguito già dal secondo appuntamento del percorso tutti insieme. Il termine “sentiero” utilizzato nel canto si riferisce al *sentiero lastricato di pietre gialle* di cui parla la storia del Regno di Oz, riferimento che è ripreso anche dal gesto rituale di estrarre una pietra dipinta di giallo da una borsa e tenerla in mano presentandosi. La pietra viene passata di bambino in bambino e ad ognuno è chiesto di tenerla in mano presentandosi dicendo agli altri il proprio nome e una cosa che piacerebbe fare o portare *nel Regno di Oz*.

Il rito finale prevede, poi, che ogni bambino a turno estraiga da una sacca una pallina di carta velina gialla (colore che ricorda quello del sentiero della storia) e la infili in una ampolla riempita per metà d'acqua. Durante il gesto ognuno è invitato a dire, se vuole, cosa gli è piaciuto o non gli è piaciuto del *viaggio* di quel giorno *nel Regno di Oz*, ossia dell'attività proposta nella parte centrale dell'incontro. Poi si recita tutti assieme la filastrocca rituale trovata nella lettera (Tognolini, 2002). Alla fine si canta tutti insieme la formula finale: *ba be bi ... il nostro viaggio finisce così*

e si agita la bottiglia di modo che l'acqua cambi colore e diventi gialla. Insieme ai bambini s'immagina di conservare nell'ampolla i ricordi dell'esperienza teatrale fatta insieme, "mescolandoli" con quelli degli altri.

Le strategie adottate nella parte centrale della prima fase (due incontri) sono legate a tecniche di narrazione di gruppo. Innanzitutto, il gruppo si impegna in un'attività collettiva che si potrebbe denominare "Puzzle". Prima di cominciare tale attività, si ripercorre con i bambini la storia e, in una situazione dialogica aperta, gli studenti stessi sono stimolati a individuare in maniera cooperativa i suoi passaggi fondamentali e i sentimenti dei protagonisti. In seguito, ogni bambino è invitato a scrivere su un post-it una parola che rappresenti un sentimento provato dal personaggio della storia che lo ha particolarmente colpito.

A questo punto, a partire da un esercizio di "Camminata nello spazio", propongo una situazione di freezing dopo la quale ogni bambino, seguendo un ordine non precedentemente concordato, condivide ad alta voce la parola scritta sul post it e propone il racconto della sequenza della storia in cui il personaggio scelto prova il sentimento selezionato. Questo gioco di scomposizione in sequenze non ordinate rende immediatamente evidente la possibilità di manipolare i nuclei narrativi della storia attraverso accostamenti personali, che devino da una narrazione lineare *sbagliando la storia*, così come suggerito da Rodari, che si augura che *sbagliando per prova / da una storia vecchia nasca una storia nuova* (Rodari, 1960). Rende anche possibile una prima de-strutturazione della storia che perde così la sua linearità.

La de-strutturazione delle storie così come presentate dai loro autori permette di evadere, come suggerisce Artaud, dalla *dittatura esclusiva della parola* e riuscire a trovare quanto implicito nella storia stessa, far emergere le sfumature nascoste, costruire il nostro senso, scoprire ciò che lo stimolo narrativo vuole dire per noi, rendere visibile l'invisibile. Come dice Eugenio Barba, infatti, *sotto la poesia dei testi, c'è la poesia vera e propria, senza forma e testo* (Barba, 1993: 195), e l'artista è colui che riesce a entrarvi in contatto al di là di un percorso codificato: *non si tratta di sopprimere la parola articolata, ma di dare alla parola stessa all'incirca l'importanza che ha nei sogni* (Barba, 1993: 209).

Questa tecnica permette anche di mettere in rilievo quali sono i passaggi narrativi che hanno particolarmente colpito i bambini e di eliminare i materiali ritenuti meno significativi. De-strutturare un testo, inoltre, aiuta a mettere a fuoco eventuali stereotipie della messa in scena, liberando il pensiero dagli automatismi culturali e creando le condizioni per nuove ipotesi e sperimentazioni.

Il lavoro di scomposizione rende esplicito quanto sostenuto da Eco (1979) a proposito del testo come *macchina pigra*. Con questa espressione Eco pone l'accento sul carattere negoziale del processo semantico e sul legame di interdipendenza e reciproca influenza che si costruisce nella relazione lettore-spettatore a partire dai loro singoli itinerari di significazione che si intrecciano in un percorso di

cooperazione interpretativa.

Il secondo gioco di de-strutturazione della storia è detto “A mano a mano”. Per prima cosa si realizza una discussione collettiva in cui mostro alcune illustrazioni che rappresentano ognuno una sequenza della storia e chiedo ai bambini di dare un titolo al disegno. Una volta assegnato il titolo appendo l’illustrazione con lo scotch carta sul bordo dei banchi in fondo all’aula, di modo da ricostruire in maniera fedele e lineare il succedersi degli episodi previsti nella trama originale della storia di Oz.

Poi, a coppie i bambini sono invitati a scegliere una qualunque delle sequenze individuate e rappresentate nei disegni, “estraendola” dalla trama globale, e a raccontare insieme e a turno in maniera lineare quanto accaduto in ognuna di esse. Ogni coppia racconta associando il movimento della mano che si sposta verso il basso lungo una corda ogni qualvolta si cede la parola per lasciare che l’altro prosegua la storia. Questo ha aiutato a definire e sostenere il ritmo dello scambio narrativo fra i partecipanti, a gestire i turni di parola e a finalizzare l’attenzione. Ogni volta che i bambini terminano il racconto di una sequenza lasciano la corda e girano l’illustrazione che la rappresenta. Poi, passano la corda alla coppia successiva. Ad ogni coppia è chiesto di scegliere la sequenza che preferisce, partendo da dove vuole, ma di non riprendere sequenze già raccontate da altri.

L’impegno dei bambini in questa fase del lavoro è stato molto serio e costante; è probabile che siano stati incuriositi e motivati dall’utilizzo di tecniche didattiche poco usuali. Attraverso i giochi proposti, infatti, il bambino è immediatamente immerso in un ambiente di apprendimento di cui il teatro si fa mediatore con i suoi codici comunicativi emozionali, con i suoi linguaggi plurali e modalità relazionali e comunicative divergenti. Il bambino agisce in prima persona, esplora quanto proposto e apprende per tentativi ed errori direttamente dall’esperienza trovando la sua modalità di ricezione e produzione verbale, assimilando e rielaborando in maniera attiva quanto conosciuto, senza essere sottoposto a richieste di performance precostituite e esecutive.

Si agisce, infatti, sul superamento della linearità e consequenzialità della trama, sulla sua *minorazione* (Deleuze, 1979), che consente di non rimanere imbrigliati all’interno della struttura proposta dall’autore e ipotizzare una nuova narrazione capace di cambiare i rapporti di forza proposti dal testo in una direzione più significativa e vitale per coloro che partecipano al processo creativo. D’altronde, quando Artuad si augura che le parole *smettano di fare testo*, apre proprio a questa possibilità di trasformazione e ricerca di significati personali che è essenza stessa dell’arte come forma di vita, prima che come forma estetica.

Nella seconda fase (1 incontro), una volta terminato l’approfondimento sul testo, si avvia la discussione volta all’individuazione del tema da sviluppare. A questo scopo, è utilizzata una scheda per guidare la riflessione e favorire il confronto nel piccolo gruppo. La prima parte della scheda è divisa in tre colonne. Nella prima

colonna è riportata una lista di aggettivi che rappresentano alcune caratteristiche dei personaggi. Nella seconda colonna i bambini riportano i personaggi cui associare quella caratteristica e nella terza i bambini appuntano il titolo della sequenza cui si riferisce l'aggettivo di volta in volta riportato. Infine, nella scheda sono presenti delle righe vuote, in cui, i bambini, se lo ritengono necessario, possono riportare altre caratteristiche, personaggi e episodi. Nella seconda parte della scheda sono presenti 2 domande stimolo: *Qual'è il desiderio dei quattro protagonisti della storia (Dorothy, spaventapasseri, uomo di latta e leone)? I quattro protagonisti alla fine della loro avventura esaudiscono il loro desiderio e trovano anche il coraggio di affrontare la strega...come fanno a non averne paura?*

In una prima fase, i bambini sono divisi in 3 gruppi da cinque e due da 4 e hanno modo di riflettere insieme sulla scheda e di compilarla. Durante questa fase i bambini si sono seriamente impegnati e hanno anche chiesto spiegazioni all'insegnante su alcuni aggettivi giudicati poco chiari.

Per quanto riguarda l'ultima domanda stimolo, la risposta di ogni gruppo è:

- *perché sono insieme,*
- *perché sanno che gli amici li aiuteranno,*
- *si fidano dei loro amici,*
- *perché non stanno da soli,*
- *perché si aiutano.*

Probabilmente, la serietà riscontrata in questa fase di lavoro si deve anche al fatto che i bambini si sentono responsabilizzati dalla richiesta di selezionare un tema di loro interesse per l'improvvisazione da realizzare. Si decide, quindi, all'interno del circle-time, di sviluppare il seguente tema: *avere degli amici fa sentire più coraggiosi.*

Nella terza fase (un incontro) i bambini sono stati condotti in un training teatrale che si prefigge l'obiettivo di farli lavorare sul contatto con l'altro, la fiducia e la possibilità di sostenersi a vicenda e collaborare.

Il primo gioco proposto è stato quello detto "Lo scultore e la creta". Ad ogni bambino si chiede di scegliere un personaggio della storia e un sentimento che lo caratterizza. Spiego, poi ai bambini che il gioco si svolge a coppie e chiedo di scegliere un compagno con cui giocare. L'attività consiste nel muovere il corpo del proprio compagno fino a fargli rappresentare, come se fosse una statua di creta, la postura del personaggio scelto e l'emozione che questo prova. Ogni bambino a turno si sperimenta sia nel ruolo di "statua" che di "scultore".

Anche il gioco detto "Esploriamo il buio" si svolge a coppie, ma questa volta è la maestra che associa ogni bambino ad un suo compagno. La cornice narrativa racconta dei personaggi di Oz che durante la notte cercano di raggiungere il castello del Mago. Ogni bambino, dunque, fa l'esperienza di camminare bendato, accompagnato da un compagno, per provare a vedere come si sentono i personaggi della storia che sono costretti a viaggiare durante la notte.

Anche in questa fase gli studenti dimostrano di essere attivi e partecipi in ogni aspetto del lavoro. Al termine di ogni gioco si svolge una fase di circle-time in cui si condividono le impressioni suscitate dal gioco attraverso domande stimolo come: *Ti è piaciuto il gioco? Come ti sei sentito?*

Nell'ultima fase ogni bambino gioca a mettersi nei panni dello spaventapasseri. Porto, infatti, in classe un cappello di paglia e chiedo ai bambini come avremmo potuto usarlo. I bambini propongono subito di indossarlo per *fare finta di essere lo spaventapasseri*. Una volta indossato il cappello al bambino viene chiesto: *vuoi raccontare al leone cosa fai quando senti di perdere il tuo coraggio?*

Una volta ascoltata la risposta al bambino viene chiesto di rispondere alla seguente domanda: *cosa fai quando sei con un amico?* assumendo con il corpo una posizione e un'espressione che evocano la risposta come mimandola, come si è soliti fare nel teatro immagine.

Si procede, dunque, al montaggio della scena collettiva finale che si pone l'obiettivo di parlare del coraggio e di rappresentare, attraverso un quadro corporeo, l'amicizia. I bambini entrano in scena uno alla volta, recitano la propria frase sul coraggio e assumono la postura e l'espressione individuata a proposito dello *stare con gli amici*.

I bambini sono resi partecipi di tutte le fasi ideative e decisionali relative ai contenuti della scena finale della quale sono essi stessi gli autori. Ogni scelta è effettuata in maniera condivisa e attraverso la discussione ognuno ha modo di apportare il proprio contributo.

Nella costruzione della scena finale siamo guidati dal principio della "generosità" secondo l'accezione di Eugenio Barba che afferma che *nel lavoro generosità vuol dire essere esigenti. Da "esigere" viene "esatto". La precisione, infatti, ha a che vedere con la generosità* (Barba, 1993: 7). È per questo che nessun dettaglio è lasciato al caso, ma anzi è curato con interesse, attenzione e meticolosità nella consapevolezza che *a livello pre-espressivo non esiste la polarità realismo non realismo, non esistono azioni naturali o innaturali, ma solo gesticolazione inutile o azioni necessarie* (Barba, 1993: 174).

Come dice Fo, dunque, *bisogna imparare a buttar via tutto il superfluo, il che significa sintesi e stile* (Fo, 1987, p. 239).

Chi legge comprende immediatamente quanto questo principio teatrale potrebbe essere rivoluzionario se divenisse criterio guida del processo di formazione del bambino in una società come quella attuale, basata sull'abbondanza e sul consumo senza freni.

Per una valutazione dell'esperienza

Alla fine dell'esperienza ho chiesto all'insegnante un incontro di confronto durante il quale sono emersi alcune riflessioni che riporto di seguito.

Secondo noi, durante l'attività tutti gli studenti si sono dimostrati molto concentrati sia sul loro compito, che sulla riuscita generale della scena, gestendo se stessi con una grande serietà e mostrandosi molto interessati. È probabile che l'impegno dei bambini si possa leggere sia alla luce dell'interesse e della curiosità rispetto ad un tema percepito come molto vicino alla loro quotidianità sia alla forza comunicativo-evocativa dello strumento teatrale proposto.

Inoltre, osserviamo quanto sia importante per gli studenti lavorare con una modalità non direttamente valutativa, cioè in cui non sia richiesto di raggiungere un risultato in funzione dell'ottenimento di un voto, ma in virtù del contributo alla realizzazione di un prodotto di gruppo (Lorenzoni, 2017).

Sulla base di quanto osservato, concordiamo sul fatto che attraverso il gioco del teatro si crei un clima di classe vivace, perché ricco di stimoli, partecipativo, perché basato sul contributo diretto e personale di ogni studente, e non giudicante, perché non basato sulle tradizionali modalità di valutazione.

Ad esempio, dal punto di vista del comportamento si costruisce un contesto in cui i bambini sono in grado di rispettare i tempi di lavoro, ascoltare, fare domande appropriate, cooperare e accogliere le opinioni dei compagni.

In secondo luogo, si raggiunge l'obiettivo di interessare gli studenti a una modalità comunicazionale che utilizza e integra diverse modalità comunicative e diversi linguaggi mediali (corpo, voce, testo e immagine).

In terzo luogo, dal punto di vista della produzione verbale e non verbale dei bambini, si riscontra un deciso miglioramento, in quanto la connotazione fortemente affettiva dovuta alla piacevolezza della situazione sperimentata, alla sorpresa e al coinvolgimento in prima persona, hanno favorito impegno e partecipazione.

Si ritiene che esperienze di questa natura potrebbero apportare una grande rivitalizzazione dei contesti scolastici e grandi benefici nella riuscita scolastica di studenti e studentessa se non fossero più intese come attività sporadiche, bensì come modalità didattiche trasversali.

Bibliografia

- Barba E., 1993: *La Canoa di Carta*, Il Mulino.
- Biondi G., Borri S., Tosi L., 2017: *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralinea edizioni, Firenze.
- Deleuze G., 1979: *Un manifeste de moins*, Les Edition de Minuit, Paris.
- Eco U., 1979: *Lector in Fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano.
- Fo D., 1987: *Manuale minimo dell'attore*, Einaudi, Torino.
- Goleman D., 1955: *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York
- Lecoq J., 1987: *Le Corps Poétique - Un enseignement de la création théâtrale*, (tr. it. 2003), Edition Actes Sud – Papiers, Arles.
- Lorenzoni F., 2018: *Dieci ragioni per fare teatro nella scuola*: <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/a->

tu-per-tu-con-l-esperto/i-bambini-pensano-grande/dieci-ragioni-per-fare-teatro-nella-scuola/

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

http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionaliinfanzia_primo_ciclo.pdf.

Paone F., *Metodologie ludiche per 'intervento sui climi di classe*, Qualeducazione, Anno XXXV, n. 3 (fascicolo n. 89): 47-62. luglio-settembre 2017

Rodari G., 1960: "Le storie nuove" in *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino.

Saarni C., 1999: *The development of emotional competence*, Guilford, New York.

Tognolini B., 2002: *Filastrocca buona contro tutte le paure*, in RIMA RIMANI. *Cinquantuno filastrocche*, Salani e RAI-ERI 2002, Nord-Sud 2007.

Verso una comunicazione sempre più empatica medico-paziente in un'ottica interdisciplinare

BARBARA BACCARINI

Abstract *This paper describes the most important phases of the emphatic communication process towards a contemporary patient centred medicine. I try to focalize attention on the great power of communication because a patient centred medicine needs of a support of the emphatic communication doctor-patient and at the same time it needs of a support of professional pedagogy, sociology, psychology towards the humanization of the contemporary medicine and toward a personalization of cures.*

Key words: emphatic communication, personalization, humanization, cure

Riassunto *Il lavoro descrive le più importanti fasi del processo di comunicazione empatica, auspicando la necessità di una medicina contemporanea che metta al centro il paziente.*

Si cerca di focalizzare l'attenzione sul grande potere della comunicazione in quanto una medicina che metta al centro il paziente necessita del supporto di una comunicazione empatica medico paziente e al contempo necessita del supporto della pedagogia professionale, sociologia, psicologia al fine di attuare un'umanizzazione della medicina contemporanea e di una personalizzazione delle cure così che la comunicazione divenga sinonimo di cura.

Parole chiave: comunicazione empatica, personalizzazione, umanizzazione, cura.

Quale branca della pedagogia generale, al fine di rispondere ai bisogni e alle problematiche di un contesto storico, socio-culturale e relazionale in continua