

L'ADULTO COME SPECCHIO. MODALITÀ COMUNICATIVE E APPRENDIMENTO

Elena Mignosi*

Numerose ricerche sull'infanzia condotte a partire dal secolo scorso, hanno mostrato come i bambini, fin dai primi mesi di vita, siano attivi e propositivi nella interazione con gli altri esseri umani. In una prospettiva educativa, di promozione dei processi di apprendimento e di sostegno alla costruzione di una immagine di sé positiva e fiduciosa nelle proprie potenzialità, sono di grande importanza le modalità comunicative e relazionali degli adulti significativi. A tali modalità farò riferimento nel mio contributo, soffermandomi sul rispecchiamento verbale e non verbale, nelle sue diverse forme, approfondendone le ragioni teoriche e metodologiche e riflettendo su come possa attuarsi una pedagogia dell'infanzia che si centri sull'area prossimale di sviluppo, rispettosa dei tempi e delle specificità di ogni bambino/bambina e che tenga conto del valore della dimensione emotiva ed affettiva.

Since the last century, many researches on childhood showed how children, from their first months, are active and proactive in interacting with other human beings. In an educational perspective, related to promoting learning processes and supporting the construction of a positive self-image, confident in one's potential, are very important care givers' communication and relational methods. I will refer to these modalities in my contribution, dwelling on verbal and non-verbal mirroring, in its various forms: I'll deep the theoretical and methodological reasons and I will reflect on how childhood pedagogy can be implemented focusing on the proximal area development, respecting times and specificities of each child and taking into account the value of the emotional and affective dimension.

Parole chiave: Relazione adulto-bambino; sviluppo e apprendimento; modalità comunicative in ambito educativo; corpo e linguaggio; rispecchiamento verbale e non verbale.

Key-words: *Adult-child relationship; development and learning; communication methods in the educational field; body and language; verbal and non-verbal mirroring.*

1. La dimensione sociale e psicoemotiva dell'apprendimento

È ormai assodato che gli esseri umani sono “animali sociali” e che la motivazione a entrare in contatto e in relazione è biologica ma è, parallelamente, all'origine della trasmissione culturale¹. Essi sono attivi e propositivi nei confronti del mondo fin dai primi giorni di vita, ma all'interno di un ambiente culturale e sociale che fornisce un “nutrimento” sul piano fisico, mentale e psico-emotivo, come sostenuto da molteplici ambiti teorici e di ricerca.

In particolare la prospettiva socio-costruttivista, sottolinea il ruolo fondamentale della dimensione sociale perché si realizzino le potenzialità del pensiero umano e delle facoltà di apprendimento: la predisposizione alla risoluzione dei problemi e alla

* Professore associato di *Pedagogia generale e sociale* presso l'Università degli Studi di Palermo.

¹ F. De Waal (2016), *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2016.

conoscenza è una caratteristica genetica che, come rilevato da Piaget², intreccia apprendimento e sviluppo, ma necessita di uno scambio con un altro da sé e di contesti sociali non giudicanti che offrano la possibilità e il piacere di esplorare liberamente, di sbagliare e imparare dall'errore e che diano modo di interiorizzare le regole culturali e di sviluppare le competenze linguistiche³.

Il bambino, infatti, acquisisce gradualmente la capacità di interpretare i segni convenzionali attraverso un processo interattivo con l'adulto caratterizzato da un gioco di scambio di ruoli all'interno di *routines* di azione in *format* condivisi.⁴

Il linguaggio, in particolare, viene acquisito in contesti d'uso altamente significativi da un punto di vista cognitivo ed affettivo: pur costituendo una capacità innata, necessita per il suo sviluppo di situazioni interattive in cui entrambi i partecipanti sono motivati a condividere dei significati. Il bambino impara a parlare anche per ristabilire l'esperienza di "essere con", spinto dal bisogno/desiderio di comprendere e di farsi comprendere e trova nell'adulto un interlocutore ugualmente interessato a coinvolgere e ad essere coinvolto⁵. Il linguaggio nasce quindi all'interno di una dimensione sociale e in contesti d'uso: gradualmente il bambino impara a comunicare agli altri i propri bisogni, desideri e scopi così da assicurarsi assistenza e collaborazione. È questo che costituisce l'inizio dei più elaborati atti linguistici, che si sviluppano per "far fare cose usando le parole"⁶.

L'interazione sociale ha anche una fondamentale valenza sul piano psicologico nel corso dello sviluppo: dall'esperienza vissuta attraverso le vicende della comunicazione con l'ambiente, il bambino costruisce, infatti, l'immagine di sé e quindi anche un'immagine del modo in cui viene considerato e accettato. Tutto ciò è, evidentemente, strettamente connesso all'identità: come già sostenuto da tempo e da più parti anche in ambito psicoanalitico⁷, è la qualità della relazione e l'esperienza di essere visti e riconosciuti che danno luogo alla qualità della costruzione del Sé. Tanto più l'adulto è in grado di rendersi conto dello stato del bambino, tanto più la specificità del suo riconoscimento produrrà, insieme ad altri fattori, la natura e il grado di coerenza

² J. Piaget (1945), *La formazione del simbolo nel bambino*, tr.it. La Nuova Italia, Firenze, 1974; Id. (1947), *Psicologia dell'intelligenza*, tr. it. Giunti, Firenze, 2011.

³ L.S. Vygotskij (1930), *Il processo cognitivo*, tr. it., Boringhieri, Torino, 1987; Id. (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr.it., Giunti, Firenze, 1974. J.S Bruner (1986), *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Bari, 1988.

⁴ Il *format* può essere definito come una cornice all'interno della quale è possibile comprendere il significato delle parole attraverso il loro uso, grazie cioè, a schemi di azione, o routine, che si ripetono nel tempo e che seguono un ordine ben definito. Ad esempio, se uno dei due genitori prepara la pappa, seguirà una sequenza che permetterà al figlio di fare anticipazioni ed inferenze in un processo di arricchimento progressivo che è connesso anche alla capacità dell'adulto di interagire col bambino, rispecchiandolo e interpretando i suoi gesti e le sue espressioni vocali come significativi. Cfr. J. S. Bruner., (1978), "Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica" in Camaioni L., *Sviluppo del Linguaggio ed Interazione Sociale*, Il Mulino, Bologna 1978, pp.75-112; Id. (1995), "Costruzione di sé e costruzione del mondo", tr. it. in Sempio Liverta O., Marchetti A., a cura di, *Il pensiero dell'altro*, Cortina, Milano pp. 125-162.

⁵ D.N. Stern (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, tr.it., Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

⁶ J. Austin (1962), *Come fare cose con le parole*, tr.it, Marietti, Genova, 1987.

⁷ Si veda in particolare D.W. Winnicott (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, tr. it., Armando, Roma, 1974; Id. (1971), *Gioco e realtà*, tr. it. Armando, Roma, 1974. D.N. Stern (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, cit.; Id. (1995), *La costellazione materna*, tr.it., Bollati Boringhieri, Torino, 1997.

dell'esperienza infantile. Una tale capacità ha anche risvolti profondi sul piano emozionale rispetto alla possibilità affrontare ed elaborare ansie ed angosce da parte del bambino e rispetto alla possibilità stessa di “pensare i pensieri”. In una prospettiva psicoanalitica Bion ha messo l'accento sulla funzione dell'adulto di digerire simbolicamente, nel corso dell'interazione, le emozioni dei piccolissimi e di rimandarle loro in una forma accettabile e dotata di senso⁸. Le competenze e la consapevolezza nella partecipazione attiva emergono, dunque, solo all'interno di un contesto di scambi emotivi partecipati. Anche recenti ricerche nel campo delle neuroscienze⁹, hanno evidenziato che le prime esperienze di contatto emozionale e fisico dei bambini con gli adulti di riferimento, stimolano nel cervello la formazione di pattern di connessioni neuronali che hanno potenzialmente effetto per tutta la vita, dimostrando, da un lato, che corpo, mente ed emozioni sono inseparabili, dall'altro, che la qualità di tale contatto è determinante nella costruzione della propria identità e dell'immagine di sé. Relazioni significative, legami di attaccamento, intersoggettività e apprendimento sono quindi strettamente correlati e dipendono l'uno dall'altro e le dimensioni emotiva psicologica e cognitiva non sono separabili¹⁰.

Assumendo questa prospettiva, focalizzarsi sulla dimensione comunicativa e relazionale è dunque molto importante per approfondire le modalità attraverso cui l'adulto all'interno delle istituzioni educative può intenzionalmente facilitare e sostenere i processi di apprendimento dei bambini.

È possibile individuare nella capacità di essere presenti e in ascolto profondo e in un atteggiamento aperto e non valutativo, ciò che connota la qualità di una relazione educativa che accoglie, rassicura, dà fiducia e promuove l'esplorazione.¹¹

Attraverso precise strategie comunicative e relazionali, l'educatrice/educatore o l'insegnante può connettersi, infatti, alle azioni dei bambini e può arricchirle ed espanderle, operando una “promozione dall'interno”¹². Svolge cioè un ruolo di *scaffolding*, offrendo una “impalcatura” che sostiene e canalizza le esplorazioni infantili¹³ e si muove nell'area di sviluppo prossimo, cioè all'interno del potenziale di apprendimento che i bambini possono mettere in atto grazie allo scambio con qualcuno

⁸ W.R. Bion (1965), *Apprendere dall'esperienza*, tr. it., Armando, Roma, 1972.

⁹ Cfr. V. Reddy (2008), *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2010. M. Ammanniti, V. Gallese (2014), *La nascita dell'intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano.

¹⁰ V. Gallese (2015a), “Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività”, in L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Franco Angeli, Milano, pp. 105-130.

¹¹ E. Mignosi (2017), “Intersoggettività e “prospettiva in seconda persona”: una nuova cornice sulle relazioni educative nei nidi d'infanzia”, *Studi sulla Formazione*, Anno XX, n.1, Firenze University Press, 2017, pp. 201-214.

¹² A. Bondioli (2004), “Promuovere dall'interno” in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Educare la professionalità degli educatori per l'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo (Bg), pp. 61-72.

Il “promuovere dall'interno” fa sì che gli interventi dell'adulto non vengano percepiti dai bambini in termini direttivi-esterni, né in termini giudicanti e permette non solo il perdurare della motivazione e della implicazione in quello che si sta facendo, ma anche una maggiore partecipazione emozionale di tutti.

¹³ D. Wood., J.S. Bruner, G. Ross (1976), “The role of tutoring in problem solving”, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, n.17, pp. 89-100.

“più esperto”, facendo sì che essi accrescano le proprie conoscenze attraverso l’interazione sociale.¹⁴

Le esperienze di apprendimento sono complesse e variegate e possono essere individuate modalità relazionali e metodologie differenti in relazione alle attività ed alle finalità educative e didattiche; ma come tenere insieme emozioni, affetti, apprendimento attivo, in una comunicazione non valutativa? Provando a rispondere ad una tale domanda, astraendomi dai contesti e facendo una scelta di campo, nelle pagine che seguono affronterò, in particolare, la tecnica del rispecchiamento verbale e non verbale. Si tratta di una modalità di interazione di grande interesse per la sua efficacia nella comunicazione tra esseri umani in generale e anche nei processi di insegnamento/apprendimento in tutti i livelli scolastici: io mi centrerò inizialmente sui bambini a partire dalle prime fasi della vita per approfondire il ruolo del corpo e dell’analogico del linguaggio, ma proseguirò con una riflessione sul rispecchiamento che riguarda la qualità delle interazioni anche nei contesti educativi e didattici successivi.

2. Il rispecchiamento nei primi anni di vita

I primi scambi del neonato con altri esseri umani si fondano su un rispecchiamento che è di natura corporea: appena venuto al mondo il piccolo è biologicamente spinto ad entrare in relazione, ma lo scambio con l’altro avviene attraverso processi imitativi multimodali reciproci che, ripetendosi nel tempo, costruiscono la percezione della differenziazione tra sé e l’altro insieme a legami affettivi ed emozionali che permettono la sintonizzazione tra i soggetti in contatto tra loro. Tali processi presuppongono, infatti, la capacità dell’adulto di “leggere” lo stato mentale del bambino e di coglierne l’esperienza interna a partire dal comportamento e, parallelamente, la capacità del bambino di leggere la risposta manifesta dell’adulto e di rendersi conto che essa “riflette” la sua esperienza affettiva originaria¹⁵.

Fin dai primi mesi di vita l’essere umano sembra in grado di assimilare ciò che avverte nella sua esperienza presente sotto forma di “mimica cinestetica”, percependo immediatamente al proprio interno ciò che percepisce nell’azione dell’altro. Una tale “capacità di mettersi nei panni dell’altro” è stata confermata dalle recenti scoperte delle neuroscienze legate ai neuroni specchio, circuiti neuronali specifici che si attivano quando osserviamo il movimento o la mimica di un’altra persona¹⁶. Quando guardiamo qualcuno compiere un movimento finalizzato, si attivano nella nostra corteccia cerebrale le stesse aree che si attiverebbero se fossimo noi a compiere quel movimento: questo ci facilita la

¹⁴ L’area di sviluppo prossimale è costituita, secondo Vygotskij “dalla differenza tra il livello dei compiti eseguibili con l’aiuto degli adulti e il livello dei compiti che possono essere svolti con un’attività indipendente”. L.S. Vygotskij (1983), *Antologia di scritti*, a cura di L.Mecacci, tr.it. Il Mulino, Bologna, p. 255.

¹⁵ D.N. Stern (1998), *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*, tr.it. Raffaello Cortina, Milano, 1998.

¹⁶ G. Rizzolatti., C. Sinigaglia (2006), *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano. M.Ammanniti, V. Gallese (2014), *La nascita dell’intersoggettività*, cit.; V. Gallese (2015b), “Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell’intersoggettività”, in L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall’intersoggettività ai neuroni specchio*, Franco Angeli, Milano, pp. 30-51.

comprensione di ciò che sta accadendo e, conseguentemente, anche l'apprendimento attraverso la sola osservazione. Ciò che è ancora più interessante è che, al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore o della gioia altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi stessi a provare dolore o gioia.

Considerando il piano intersoggettivo, *l'intercorporeità* appare come principale fonte di conoscenza alla base della lettura della mente altrui: gli esseri umani riutilizzano i propri stati o processi mentali, rappresentati in formato corporeo, per attribuirli funzionalmente ai propri simili. È la condivisione della stessa natura situata e degli stessi scopi intenzionali che fa dell'intercorporeità un accesso privilegiato al mondo dell'altro¹⁷.

Il "corpo vissuto", ha un ruolo centrale nelle relazioni col mondo e nella costituzione del modo in cui comprendiamo il mondo degli altri, e tutto questo ha profonde implicazioni pedagogiche.

Facendo riferimento all'ambito scolastico ed educativo, la professionalità degli educatori si declina, infatti, anche su una competenza relazionale e comunicativa basata sulla consapevolezza corporea e sulla capacità di recepire le emozioni, gli stati d'animo e gli intenti dei bambini piccoli attraverso l'osservazione del movimento e della dimensione psico-corporea. Non è sufficiente, però, considerare la complessità dei canali comunicativi, ma va adottata una doppia prospettiva, poiché l'osservazione delle componenti relative al corpo ed al movimento dell'altro, non possono essere separate dall'osservazione di sé, dalla consapevolezza del proprio corpo, del proprio movimento e dello scambio sul piano non verbale. In ambito psicologico si fa ricorso al concetto di *controtransfert somatico* per riferirsi alle sensazioni corporee del terapeuta sollecitate dalla relazione col paziente e se ne sottolinea la rilevanza al fine di una migliore comprensione della "connessione empatica" tra sé e l'altro. Si tratta di una qualità di ascolto fondamentale anche in ambito educativo e presuppone la capacità di ascolto di sé e dell'altro nel qui ed ora e, parallelamente, la capacità di riflettere successivamente, trovando il tempo e il modo di ritornare sull'esperienza. Tale processo riflessivo è molto importante poiché, oltre a favorire il contatto con l'altro, permette di accrescere il livello di consapevolezza rispetto alla propria dimensione psico-corporea, dando vita ad una circolarità tra questi due diversi ambiti¹⁸. Sviluppare la conoscenza delle proprie reazioni somato-psichiche alle sollecitazioni interne ed esterne e saper riconoscere le proprie caratteristiche e preferenze gestuali e motorie è fondamentale anche per ridurre i rischi "interpretativi" e "proiettivi" legati al maggiore coinvolgimento del piano analogico, evitando di attribuire a segnali o comportamenti gestuali e motori altrui significati che hanno a che fare principalmente con se stessi e con propri pre-concetti e/o desideri ed emozioni non riconosciuti.

Tutto ciò è possibile grazie alla consapevolezza del se' corporeo ed alla capacità di osservazione e di auto-osservazione rispetto alla sfera emozionale e agli aspetti analogici, che comprendono anche la gestualità: fare attenzione alle sfumature gestuali proprie e altrui significa, infatti, affinare il proprio modo di percepire, di presentarsi, di impegnarsi nella relazione. Significa entrare nella dinamica dell'esperienza, "nelle forme dinamiche che aprono all'intersoggettività" e rimandare attenzione e comprensione a livello

¹⁷ Gallese V. (2015a), "Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività", *cit.*

¹⁸ E. Mignosi (2008), *La formazione dei formatori e la danza movimento terapia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.

profondo¹⁹. Imparare ad osservare il comportamento non verbale e ad esserne consapevoli richiede, dunque, un nuovo modo di pensare, che parta dal sentire il proprio movimento: dove nasce nel corpo, con che qualità, dove va o dove porta nello spazio, a quali stati emotivi, mentali e fisici si collega. La competenza comunicativa e relazionale relativa alla dimensione psico-corporea non si riferisce, quindi, alle attività motorie in ambito educativo, ma, in una prospettiva molto più ampia e più profonda, serve per rendere più efficace la comunicazione e la relazione e per raggiungere obiettivi di apprendimento che riguardino il soggetto nella sua “totalità somato-psichica”²⁰.

Se nelle prime fasi della vita il rispecchiamento è prevalentemente di natura corporea e centrato sulla dimensione analogica del linguaggio, nelle fasi successive si realizza anche attraverso modalità verbali specifiche, all'interno della cornice multimodale della comunicazione²¹. Inoltre, con i bambini piccoli, in relazione alla funzione strutturante dell'interazione con l'adulto, è di fondamentale importanza promuovere la reciprocità e, quindi, accogliere le iniziative di rispecchiamento del bambino rispondendo alle sue proposte. Nelle età successive, invece, è l'insegnante che ascolta e rilancia, assumendosi la responsabilità della qualità dello scambio e utilizzando la tecnica del rispecchiamento intenzionalmente, per permettere agli alunni di ampliare e arricchire il proprio pensiero e il contatto con se stessi grazie ad una modalità interattiva non direttiva, accogliente e non valutativa.

3. Il rispecchiamento verbale e non verbale nella relazione educativa e nei processi di insegnamento/ apprendimento

La comunicazione può essere definita come il processo attraverso il quale gli individui “danzando insieme” costruiscono una realtà sociale attraverso il dialogo, prestando attenzione alle sue diverse forme, alle aspettative che esplicita, a ciò che via via emerge attraverso lo scambio²². Molto efficace è, in questo senso, la metafora utilizzata da Krippendorff che paragona la comunicazione ad una coreografia che facciamo insieme, un'estensione della nostra esperienza corporea che serve a costruire un mondo, ad avallare una comunione, ad introdurre nuovi concetti e punti di vista, coordinando il flusso di significati e azioni²³.

Concentrandosi sull'interazione, assumendo il concetto di "circularità della comunicazione"²⁴, risulta evidente come il comportamento di ciascun soggetto sia influenzato da quello dell'altro e come sia impossibile prevedere e controllare l'andamento del processo comunicativo. All'interno di uno scambio relazionale, oltre alle

¹⁹ E. Mignosi (2020), “Comunicare con i bambini per promuovere la loro crescita la prospettiva intersoggettiva ed embodied”, in *Quaderni di Intercultura*. Anno XI/2019, pp. 50-58.

²⁰ E. Mignosi (2008), *La formazione dei formatori e la danza movimento terapia*, cit.

²¹ S. Fontana, E. Mignosi (2020), “Le forme della multimodalità. Segni, gesti e parole in classe”, in Voghera M., Maturi P, Rosi F. (a cura di) *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2020, pp. 303-318.

²² U. Telfener (2013), *Apprendere i contesti. Strategie per inerirsi in nuovi ambiti di lavoro*, Raffaello Cortina, Milano.

²³ K. Krippendorff (1993), “Major metaphors of communication and some constructivist reflections on their use” in *Cybernetics § Human Knowing*, 1993, vol 2, issue 1, pp. 3-25.

²⁴ P. Watzlawick, J. Beavin, D. Jackson (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it. Astrolabio, Roma, 1971.

condizioni estrinseche hanno una parte rilevante il contesto, il rapporto interpersonale e il ruolo sociale e/o istituzionale rivestito.

In una relazione tra pari (come ad esempio tra due amici) ci si ascolta e si parla seguendo un percorso interno coniugato con la motivazione ad entrare in relazione ed a seguire l'altro, in un continuo processo di azione e retroazione e presupponendo, entrambi, la comprensione reciproca dei significati e delle intenzioni comunicative²⁵.

In un rapporto asimmetrico come quello tra docente e alunno e all'interno del contesto scolastico, l'intervento del docente ha un peso molto rilevante e, tradizionalmente, quello che ci si aspetta è che, nello scambio comunicativo "diriga" l'apprendimento attraverso l'uso di domande che richiedono risposte. Si tratta di un andamento rigido, in cui i ruoli sono fissati ed in cui è compito di chi conduce "controllare" il processo di pensiero di chi è condotto, presupponendo i suoi bisogni conoscitivi.

In una prospettiva socio-costruttivista il ruolo del docente assume una valenza del tutto diversa, egli è un mediatore tra l'alunno e i suoi apprendimenti, un facilitatore e un promotore dello scambio sociale e della motivazione alla esplorazione e allo sviluppo della consapevolezza di sé (in termini meta-cognitivi e psico-emotivi). In ambito pedagogico si usa fin dagli anni '90 la metafora del "regista", per sottolineare il ruolo fondamentale del docente nell'allestire e organizzare contesti di apprendimento e nel promuovere e coordinare la partecipazione attiva degli studenti²⁶.

In generale è necessario creare un clima caldo e disteso, ponendosi in una situazione di "ascolto attivo", non giudicante, di ricerca di autenticità rispetto al proprio modo di comunicare e di congruenza tra il contenuto verbale e le manifestazioni non verbali.

Si tratta di un comportamento capace di generare la sensazione di "essere insieme", capace di costruire quel rapporto di fiducia necessario affinché gli alunni si sentano liberi di esplorare anche dentro di sé e di articolare il loro pensiero in funzione della comprensione altrui imparando, ad un meta-livello, a decentrarsi. Il termine "ascolto attivo" è stato coniato negli anni Settanta da Thomas Gordon per indicare una modalità interattiva centrata sull'accettazione e sull'interesse per le persone con cui si è in contatto e quindi in grado di facilitare la relazione²⁷.

Focalizzandosi sulla dimensione dialogica, sul piano metodologico si fa riferimento principalmente alle indicazioni relative alla prassi psicoterapeutica del colloquio non direttivo²⁸, riprese da Gordon in ambito educativo e introdotte in Italia in funzione dei processi di insegnamento/apprendimento da Lucia Lumbelli nei primi anni '80²⁹.

Esse sono da ricondurre in gran parte al comportamento comunicativo che va sotto il termine di "rispecchiamento" o "intervento a riflesso", mutuato dalla prassi psicoterapeutica rogersiana. Si tratta di un comportamento verbale che consiste nel riprendere aspetti del discorso altrui nella forma della constatazione dubitativa, cioè in una forma che esprime un'ipotesi di comprensione. La sua valenza principale è quella di

²⁵ Goffman E. (1981), *Forme del parlare*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 1987.

²⁶ C. Pontecorvo., a cura di, (1993), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Scandicci, Firenze; E. Becchi, a cura di, (1995), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Franco Angeli, Milano.

²⁷ T. Gordon (1974), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon; pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*, tr. it Giunti, Firenze, 1991.

²⁸ C. Rogers (1951), *La terapia centrata sul cliente*, tr.it. Martinelli, Firenze, 1990.

²⁹ L. Lumbelli (1982), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino, Bologna.

manifestare attenzione ed ascolto nei confronti dell'interlocutore, evitando qualsiasi tipo di valutazione (sia negativa che positiva).

Nel corso del dialogo si cerca quindi di connettersi a quello che viene espresso via via, attraverso l'utilizzazione di precise modalità interattive e facendo attenzione all'uso dell'analogico (anche relativamente ai tratti paralinguistici), che è parte integrante del processo comunicativo e che riveste un ruolo essenziale relativamente alla dimensione emotiva ed alla manifestazione del tipo di relazione in corso³⁰.

L'insegnante, instaurando un clima di ascolto non valutativo, si focalizza sull'interlocutore, assecondandolo nei contenuti, nelle scansioni, nelle tappe e nelle forme della sua comunicazione e consentendo, così, l'attivazione di un processo dinamico e relazionale, guidato essenzialmente dall'allunno. In questo modo si rendono possibili, non solo il riconoscimento e l'elaborazione delle emozioni, ma anche approfondimenti ed ampliamenti su strade non previste.

4. Diversi tipi di rispecchiamento

A scopo esemplificativo, riporto qui di seguito le principali forme di rispecchiamento sottolineando come ciascuna di esse abbia un ruolo essenziale nel far sentire l'interlocutore ascoltato, nel rassicurarlo e spingerlo ad approfondire gli argomenti; hanno quindi una funzione sia sul piano emotivo e affettivo, sia sul piano cognitivo.

- **Rispecchiamento semplice (o "a eco")**: consiste nel riproporre all'interlocutore le ultime parole da lui usate per incoraggiarlo a continuare.

Esempio

Insegnante: Cosa hai fatto domenica scorsa?

Alunna: siamo andati dai nonni

Insegnante: Ah, dai nonni...

- **Rispecchiamento selettivo**: è un modo per focalizzare l'attenzione o per incoraggiare l'interazione ripetendo, in forma interrogativa, la parola o le parole chiave del discorso dell'interlocutore che si percepiscono significative (tale forma di rispecchiamento, come vedremo più avanti, è usata anche nelle interazioni col piccolo gruppo)

Esempio (continuando lo scambio precedente)

Alunna: si dai nonni... e c'era la gatta che aveva fatto i cuccioli, ero molto curiosa, la nonna mi ha fatto avvicinare piano piano... La gatta stava in uno scatolo dietro il divano.

Insegnante: e quindi eri molto curiosa....

- **Riformulazione**: Si riprende e si rimanda ciò che si ritiene essere il contenuto saliente del discorso ascoltato, cambiandone l'espressione verbale ma senza aggiungere nulla (è diversa, quindi dalla interpretazione o dalla richiesta di chiarificazione). In questo

³⁰ P. Watzlawick, J. Beavin, D. Jackson (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, cit.

caso è opportuna una formula dubitativa del tipo: “Mi sembra che”...“Correggimi se sbaglio...”, etc.

Esempio

Alunna: Certo, ero curiosissima! Non avevo mai visto dei gattini neonati ..., erano piccolissimi con gli occhi chiusi, non mi piacevano molto, non sapevo bene cosa fare, se avvicinarmi o andare via.

Insegnante: i gattini ti facevano un po' impressione, mi sembra, ed eri combattuta....

- **Riepilogo:** consiste nel riassumere le parole dell'interlocutore. Con tale procedura si riorganizzano gli elementi essenziali del discorso ascoltato e li si ripropongono per incoraggiare una messa a fuoco dei temi principali. Poichè ciò che si ripropone è la propria comprensione dei fatti, gli equivoci sono sempre possibili. Anche in questo caso si ricorre ad una formula dubitativa: “Se ho capito bene...”, “Dunque mi sembra che tu volessi dire...”.

Esempio

Alunna: Mi facevano impressione ma li volevo guardare meglio. Ho chiesto alla nonna se me ne prendeva uno un attimo, mi ha risposto che erano troppo piccoli e che la mamma gatta non sarebbe stata contenta... Mi è dispiaciuto non poterli accarezzare, non lo so quando ci potrò tornare...magari ormai saranno grandi.

Insegnante: se ho capito bene avresti voluto provare ad accarezzarne uno e ci sei rimasta male di non poterlo fare, anche perché ti preoccupi di trovarli cresciuti quando tornerai dai nonni.

- **Riflesso del sentimento:** si ripropongono verbalmente all'interlocutore i sentimenti che sono sembrati sottesi alle sue parole, e che sono stati percepiti soprattutto attraverso segnali di tipo analogico (tono e intensità della voce, prosodia, espressione del volto, postura, gestualità...), anche in questo caso, naturalmente, ricorrendo a formule dubitative.

Esempio

Alunna: ogni volta è la stessa storia, quando chiedo una cosa mi fanno sempre difficoltà!

Insegnate: ti senti anche arrabbiata, non è vero?

- **Rispecchiamento corporeo, sul piano non verbale:** riguardando il piano analogico può essere veicolato in molti modi: attraverso il rispecchiamento della postura, della qualità del gesto, del tono di voce dell'interlocutore, o il sentimento tramite l'espressione facciale e lo sguardo; attraverso l'annuire, il rimandare segnali di assenso/attenzione vocale o esclamazioni (ad es. “Mmmm”, “ah”)

Passando da una situazione diadica ad una di piccolo gruppo è possibile far ricorso al **rispecchiamento selettivo** per raggiungere risultati principalmente sul piano cognitivo ma anche relativamente alle capacità argomentative.³¹

³¹ L. Lumbelli (1982), *Psicologia dell'educazione*, cit.; C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (1992), *Discutendo si impara*, NIS, Firenze.

Nell'attività in piccolo gruppo il rispecchiamento selettivo consiste, infatti, nella ripresa di una frase pronunciata da uno degli alunni per rilanciarla all'interno del gruppo al fine di favorire, attraverso l'interazione tra pari, l'avvicinamento alla "soluzione di un problema" e, quindi, "l'apprendimento attivo" da parte dei bambini stessi.

È interessante rilevare che l'utilizzazione del rispecchiamento da parte del docente permette di evitare una "comunicazione giudicante" (sia in positivo che in negativo), consentendo agli alunni una grande libertà di esplorazione sia dal punto di vista emozionale, sia dal punto di vista cognitivo.

È una strategia fondamentale di attivazione del gruppo di pari, poiché "lascia fuori" (almeno nella percezione degli alunni) il parere dell'insegnante. Non si dimentichi che in una relazione asimmetrica, come quella alunno e docente, il peso di ciò che dice quest'ultimo è sicuramente maggiore e condiziona la qualità e i contenuti dello scambio tra gli alunni.

*Esempio*³²

Seconda elementare, Firenze

Insegnante: dove viene l'acqua che esce dal rubinetto?

Andrea: dal mare

Barbara: anche

Emanuele: dal mare viene salata

Andrea: ma c'è un altro mare che non viene salata

Jessica: non esistono i mari non salati

Giulia: a Firenze l'acqua può uscire dall'Arno, e dove non c'è l'Arno da dove esce?

Insegnante: da dove può uscire?

Bernardina: io lo so, da dove ho detto io, dai pozzi, dall'acquedotto, dal mare gli levano il sale

(...)

Insegnante: Giulia ha detto "a Firenze c'è l'Arno, e dove non c'è l'Arno da dove viene"?

Sono stati riportati degli esempi per chiarire le diverse tipologie di rispecchiamento e i possibili usi: si tratta di una sorta di "grammatica" che ciascun educatore /educatrice o insegnante può utilizzare in funzione della relazione con i bambini/alunni e dell'ascolto attivo che metterà in atto nelle diverse situazioni. Tecnicamente semplice è, nella sostanza, una modalità comunicativa difficile da praticare, in quanto costringe a rivedere una qualità di interazione docente/studente, adulto/bambino consolidata nella prassi e nella tradizione, ma anche legata ad un mandato sociale e istituzionale che responsabilizza rispetto agli esiti dell'apprendimento.

Richiede inoltre la capacità di essere presenti a sé stessi e in ascolto dell'altro, sospendendo, come direbbe Bion, "memoria e desiderio".

L'utilizzazione del rispecchiamento verbale e non verbale implica allora, più in generale, un modo diverso di educare e di insegnare, in cui trova spazio la creatività e la specificità di ciascuno e la partecipazione di tutti ai processi di conoscenza.

³² Tratto da C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (1992), *Discutendo si impara*, cit., p. 87.

Riferimenti bibliografici

- Ammanniti M., Gallese V. (2014), *La nascita dell'intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano.
- Austin J. (1962), *Come fare cose con le parole*, tr.it, Marietti, Genova 1987.
- Becchi E., a cura di, (1995), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Franco Angeli, Milano.
- Bion W.R. (1965), *Apprendere dall'esperienza*, tr. it., Armando, Roma, 1972.
- Bondioli A. (2004), "Promuovere dall'interno" in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Educare la professionalità degli educatori per l'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo (Bg), pp. 61-72.
- Bruner J.S. (1978), "Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica" in Camaioni L., *Sviluppo del Linguaggio ed Interazione Sociale*, Il Mulino, Bologna 1978, pp. 75-112.
- Bruner J.S. (1986), *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Bari, 1988.
- Bruner J.S. (1995), "Costruzione di sé e costruzione del mondo", tr. it. in Sempio Liverta O., Marchetti A., a cura di, *Il pensiero dell'altro*, Cortina, Milano pp. 125-162.
- De Waal F. (2016), *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?*, tr.. it. Raffaello Cortina, Milano, 2016.
- Fontana S., Mignosi E. (2020), "Le forme della multimodalità. Segni, gesti e parole in classe", in Voghera M., Maturi P, Rosi F. (a cura di) *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2020, pp. 303-318.
- Gallese V. (2015a), "Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività", in L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Franco Angeli, Milano, pp. 105-130.
- Gallese V. (2015b), "Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell'intersoggettività", in L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Franco Angeli, Milano, pp. 30-51.
- Goffman E. (1981), *Forme del parlare*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 1987.
- Gordon T., (1974), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon; pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*, tr. it Giunti, Firenze, 1991.
- Krippendorff K. (1993), "Major metaphors of communication and some constructivist reflections on their use" in *Cybernetics § Human Knowing*, 1993, vol 2, issue 1, pp. 3-25.
- Lumbelli L. (1982), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Mignosi E. (2008), *La formazione dei formatori e la danza movimento terapia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- Mignosi E. (2017), "Intersoggettività e "prospettiva in seconda persona": una nuova cornice sulle relazioni educative nei nidi d'infanzia", *Studi sulla Formazione*, Anno XX, n.1, Firenze University Press, 2017, pp. 201-214.
- Mignosi E. (2018), "Quale curriculum formativo per le educatrici e gli educatori dei nidi d'infanzia? Ipotesi e questioni aperte", in Ulivieri S., a cura di, *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 131-139.

- Mignosi E. (2020), “Comunicare con i bambini per promuovere la loro crescita la prospettiva intersoggettiva ed embodied”, in *Quaderni di Intercultura*. Anno XI/2019, pp. 50-58.
- Piaget J. (1945), *La formazione del simbolo nel bambino*, tr.it. La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Piaget J. (1947), *Psicologia dell'intelligenza*, tr. it. Giunti, Firenze, 2011.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1992), *Discutendo si impara*, NIS, Firenze.
- Pontecorvo C., a cura di, (1993), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Scandicci, Firenze.
- Reddy V. (2008), *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2010.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rogers C. (1951), *La terapia centrata sul cliente*, tr.it. Martinelli, Firenze, 1990.
- Stern D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, tr.it., Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Stern D.N. (1995), *La costellazione materna*, tr.it., Bollati Boringhieri, Torino, 1997.
- Stern D.N. (1998), *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*, tr.it. Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- Telfener U. (2013), *Apprendere i contesti. Strategie per inerirsi in nuovi ambiti di lavoro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Vygotskij L.S. (1930), *Il processo cognitivo*, tr. it., Boringhieri, Torino, 1987.
- Vygotskij L.S. (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr.it., Giunti, Firenze, 1974.
- Vygotskij L.S. (1983), *Antologia di scritti*, a cura di L.Mecacci, tr.it. Il Mulino, Bologna.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it. Astrolabio, Roma, 1971,
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, tr. it., Armando, Roma, 1974.
- Winnicott W.D. (1971), *Gioco e realtà*, tr. it. Armando, Roma, 1974.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976), “The role of tutoring in problem solving”, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, n. 17, pp. 89-100.