



## FOCUS - L'INATTESO PEDAGOGICO NELLA CULTURA CONTEMPORANEA

### **Pedagogia della vita quotidiana in famiglia: l'inattesa rilevanza educativa delle interazioni ordinarie tra genitori e figli**

**Vittoria Colla**

PhD Student in Pedagogical Sciences | Department of Education Studies – EDU | University of Bologna (Italy) | [vittoria.colla2@unibo.it](mailto:vittoria.colla2@unibo.it)

### **Pedagogy of family everyday life: The unexpected educational relevance of ordinary parent-child interactions**

#### **Abstract**

*Contributing to an underexplored line of inquiry in pedagogical research on family life, the present study investigates the mundane and apparently banal conversations that involve parents and children in ordinary family routines. Adopting a phenomenological perspective to the study of educational events and relying on the theoretical-methodological instrument of conversation analysis, the study reveals the “implicit educational density” of ordinary family interactions. Observing family interactions as occasions for learning allows to shed light on the educational work carried out by parents in the unfolding of family everyday life, thus opening new areas of pedagogical intervention and promoting parental reflexivity and empowerment.*

#### **Keywords**

**pedagogy of everyday life, ordinary family conversations, implicit educational density, phenomenological approach, conversation analysis**

Inserendosi in un ambito scarsamente esplorato della ricerca pedagogica sulla famiglia, il presente contributo rivolge un'inedita attenzione alle conversazioni ordinarie e apparentemente banali che coinvolgono genitori e figli nella quotidianità della routine familiare. Adottando un approccio fenomenologico allo studio degli eventi educativi e applicando lo strumento teorico-metodologico dell'analisi della conversazione a un corpus di videoregistrazioni di sessioni di compiti a casa e cene in famiglia, questo studio porta alla luce la “densità educativa implicita” delle interazioni familiari quotidiane. Osservare le interazioni in famiglia come occasioni di apprendimento consente di illuminare il lavoro educativo realizzato dai genitori nello svolgersi della vita quotidiana, aprendo nuovi spazi di intervento pedagogico e promuovendo riflessività ed empowerment genitoriale.

#### **Parole chiave**

**pedagogia della vita quotidiana, conversazioni ordinarie in famiglia, densità educativa implicita, approccio fenomenologico, analisi della conversazione**

## 1. Introduzione

Sono passati più di vent'anni da quando Vanna Iori proponeva una “pedagogia fenomenologica della famiglia” (Iori, 1999), sottolineando l'importanza di elaborare una riflessione fenomenologicamente fondata sui temi, i valori, le scelte e le pratiche educative che caratterizzano le famiglie contemporanee. Da allora, la ricerca nell'ambito dell'educazione familiare e della pedagogia della famiglia è stata sviluppata enormemente (si veda ad esempio, Formenti, 2000; Milani, 2018; Gigli, 2016). Tuttavia, è possibile individuare un ambito ancora poco esplorato e meritevole di ulteriori indagini. Si tratta del vissuto quotidiano delle famiglie e della tanto pervasiva quanto invisibile rilevanza educativa delle attività e interazioni che lo caratterizzano. Il presente contributo si inserisce in questo spazio di ricerca rivolgendo un'inedita attenzione pedagogica alle interazioni ordinarie che coinvolgono genitori e figli. Adottando un approccio fenomenologico allo studio dei fenomeni educativi (Bertolini, 1988; Caronia, 2011, 2018) e collocandosi nell'ambito della “pedagogia della vita quotidiana” (Caronia, 2020), questo studio intende portare alla luce la “densità educativa implicita” (Vassallo, 2016, p. 4) delle conversazioni apparentemente banali che si realizzano nella routine familiare. Studiando le interazioni reali e spontanee attraverso cui le famiglie costantemente elaborano i propri vissuti e la propria cultura (Aronsson, 2006; Finch, 2007; Morgan, 2011), questo studio evidenzia il valore fortemente educativo del quotidiano familiare, suggerendo una rivalutazione in senso pedagogico del tempo trascorso in famiglia e indicando potenziali direzioni e spazi di intervento educativo, rivolto soprattutto a promuovere la riflessività e l'empowerment genitoriale (Fabbri, 2008; Formenti, 2000).

Il prossimo paragrafo propone i principali approcci e teorie che negli ultimi decenni hanno contribuito a porre le basi per una pedagogia della vita quotidiana familiare evidenziando la funzione educativa e “socializzante” delle interazioni spontanee tra adulti e bambini, intese come realizzazioni intersoggettive culturalmente situate e mediate dal linguaggio.

## 2. La forza del linguaggio: interazioni spontanee come eventi educativi

Tra le numerose teorie che hanno evidenziato la funzione educativa delle interazioni quotidiane, la pedagogia fenomenologica (Bertolini, 1988; Caronia, 2011, 2018) ha una rilevanza fondamentale nell'ambito degli studi sull'educazione. Considerando le attività e le interazioni quotidiane come radicate nel “senso comune” (Schutz, 1967[1932]) e orientate principalmente (ma non necessariamente) alla sua riproduzione, la pedagogia di derivazione fenomenologica concepisce il parlare quotidiano come uno strumento attraverso cui il sistema di valori, le versioni canoniche di realtà e l'ordine morale degli interattanti vengono costantemente riprodotti, negoziati e trasmessi da una generazione all'altra (Caronia, 2002, 2012, 2020; Caronia, Colla, Galatolo, 2021). Nel processo pervasivo di ricostruzione e trasmissione del senso comune, il linguaggio-in-interazione svolge un ruolo centrale, costituendo lo strumento attraverso cui il mondo viene non soltanto descritto e comunicato, ma anche e soprattutto compreso e vissuto dai soggetti (Duranti, 2007). Dunque, in questa prospettiva, le conversazioni che punteggiano e sostengono la vita quotidiana acquistano un valore fortemente educativo: presupponendo e veicolando il sistema culturale e morale condiviso, esse contribuiscono a dare forma alle esperienze e gli orizzonti di senso di coloro che prendono parte all'interazione, tracciandone il percorso educativo ed esistenziale (Bertolini, 1988).

La “forza del parlare” (Duranti, 2007) riconosciuta dalla pedagogia fenomenologica è in linea con numerosi altri approcci che, a partire dall'inizio del XX secolo, hanno avanzato una concezione del linguaggio-in-interazione come risorsa fondamentale nei processi di sviluppo cognitivo e socializzazione. Tra questi spicca l'approccio socio-culturale inaugurato da Lev Vygotskij (1962[1934]), che considera l'apprendimento e il conseguente sviluppo cognitivo come il prodotto dell'interazione sociale, storicamente situata e mediata dal linguaggio. Secondo Vygotskij, è proprio l'uso del linguaggio – inteso come sistema semiotico che media tra individuo, cultura e società – a rendere possibile un apprendimento situato e co-prodotto dai partecipanti, che a sua volta dà forma al pensiero e alle strutture cognitive (Vygotskij, 1962[1934]; Wertsch, 1985). Ponendo il linguaggio-in-interazione all'origine dei processi di apprendimento e sviluppo, il pensiero di Vygotskij ha aperto la strada a una serie di studi che hanno indagato le interazioni sociali come esperienze fondative per i soggetti, veri e propri eventi educativi attraverso i quali i bambini imparano

a pensare, sentire, parlare e agire in modi culturalmente appropriati (Rogoff, 1990; Lave, Wenger, 1991; Pontecorvo, 1993, 1999; Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1991).

Un ulteriore approccio che ha contribuito all'elaborazione della concezione delle interazioni sociali spontanee come occasioni di apprendimento è il paradigma della "socializzazione linguistica" (Ochs, Schieffelin, 1983). Ponendo al centro i processi contemporanei e profondamente interrelati di socializzazione *al* linguaggio e socializzazione *attraverso* il linguaggio, questo paradigma evidenzia il legame indissolubile tra sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e socializzazione (Ochs, Schieffelin, 1983). Secondo questa prospettiva, lo sviluppo delle competenze linguistiche e interattive avviene di pari passo con l'acquisizione delle competenze culturali: i bambini interiorizzano i sistemi valoriali, gli assunti e le norme culturali quando e nella misura in cui essi sono in grado di comprendere il linguaggio usato in situazione e di partecipare in maniera competente alle interazioni sociali. Allo stesso tempo, i bambini sviluppano competenze linguistiche e interattive man a mano che si appropriano degli orizzonti valoriali presupposti e veicolati dal linguaggio (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007). Le conversazioni tra adulti e bambini e i modi in specifici in cui il linguaggio viene utilizzato negli eventi comunicativi costituiscono quindi risorse essenziali nei processi co-costitutivi di sviluppo e socializzazione, nonché il focus primario di un ambito di ricerca che mira a indagare come i bambini diventano soggetti culturalmente competenti attraverso la loro partecipazione alle attività interattive della loro comunità (Ochs, Kremer-Sadlik, 2007; Pontecorvo, Arcidiacono, 2007; Caronia, 2002, 2012, 2021).

Evidenziando il potere educativo delle interazioni ordinarie, questi approcci risultano particolarmente rilevanti per tracciare i confini di una pedagogia che concepisce l'educazione come un processo diffuso, relazionale e spontaneo (Tramma, 2009), una pedagogia che esplora le conversazioni quotidiane in famiglia come vere e proprie arene educative, illuminando così quella che è a lungo rimasta una zona grigia (o addirittura una "scatola nera", Milani, 2018) della ricerca in educazione.

### 3. Dati e metodologia

Questo studio si basa su un corpus di 85 videoregistrazioni raccolte in 25 famiglie durante due momenti centrali della routine familiare: la cena e lo svolgimento dei compiti a casa. Le famiglie coinvolte nello studio sono composte da due genitori e almeno un figlio di età compresa tra 2 e 10 anni<sup>1</sup>. I dati sono stati raccolti nell'ambito di due ricerche di dottorato, entrambe dedicate all'esplorazione della quotidianità familiare come luogo di apprendimento e di costruzione dell'identità familiare. Il consenso dei partecipanti è stato ottenuto in ottemperanza alle leggi che regolano la gestione dei dati personali e sensibili (d.lgs. 30 giugno 2003, n. 196 – Codice in materia di protezione dei dati personali; Regolamento UE 27 aprile 2016, n. 679 – Regolamento generale sulla protezione dei dati).

Le trascrizioni e le analisi sono state realizzate in base alle convenzioni dell'analisi della conversazione (Sidnell, Stivers, 2013; per i simboli di trascrizione, si veda l'appendice). Nata e sviluppatasi nel solco della tradizione fenomenologica (Heritage, 1984), l'analisi della conversazione consente di analizzare le conversazioni spontanee individuando le pratiche linguistiche e i micro-dettagli interazionali attraverso cui i soggetti co-costruiscono il senso delle proprie esperienze, evocando e "mettendo in parola" orizzonti morali e culturali. L'analisi della conversazione risulta pertanto particolarmente efficace per far emergere la densità morale e educativa del quotidiano familiare (Caronia, 2020). In linea con gli approcci multimodali allo studio dell'interazione sociale (Goodwin, 2000), le trascrizioni sono state arricchite di informazioni visuali come la direzione degli sguardi, i gesti, l'uso degli oggetti e i movimenti del corpo, nei casi in cui questi elementi erano visibilmente utili per i partecipanti al fine di interpretare e dare senso all'interazione in corso. Per garantire l'anonimato, i nomi dei partecipanti sono stati modificati e altre informazioni che potrebbero renderli riconoscibili sono state rimosse.

Il prossimo paragrafo è dedicato all'analisi dei dati.

1 Tre famiglie sono di origine straniera. Tutte le famiglie parlano italiano durante le registrazioni.

#### 4. L'inatteso pedagogico nelle interazioni ordinarie in famiglia

Di seguito presentiamo alcuni scambi conversazionali tra genitori e figli avvenuti durante la cena e lo svolgimento dei compiti a casa. Gli episodi sono stati scelti per il loro valore esemplificativo. Infatti, come l'analisi rivela, queste interazioni del tutto quotidiane e a prima vista irrilevanti sono in realtà ricche di significati morali e quindi estremamente interessanti dal punto di vista educativo. Nello specifico, gli esempi mostrano una serie di conversazioni spontanee e non pianificate attraverso cui i bambini vengono educati a 1) il senso dell'altro (Galatolo, Caronia, 2018), 2) il valore del cibo, 3) i ruoli sociali e le relative responsabilità, 4) la gestione del tempo e il valore di diverse attività.

##### 4.1 Educare al senso dell'altro

Lo scambio interattivo nel primo esempio avviene durante una cena in famiglia e mostra come i genitori problematizzano il comportamento del bambino (Nicola), evocando l'obbligo di prendere in considerazione l'esistenza degli altri come punto di riferimento per regolare il proprio comportamento.

1	N	((appoggia la bocca sull'apertura del barattolo della panna))
2	P	^E CHE AVEVAMO,
3	P	^((spinge la testa di N e poi allontana il barattolo da N))
4	N	((guarda P))
5	P	<b>NON ^DE:VI TOCCARE CON LA TUA BOCCA LE COSE DI TUTTI</b>
6	P	^((pulisce l'apertura del barattolo))
7	N	[°non è di tutti°
8	P	[ti è già stata spiegata questa cosa qua
9	N	non è di tutti
10	P	^è di tutti ((facendo cenno di sì con la testa))
11	M	^((fa cenno di sì con la testa guardando N))
12	P	<b>è ancora la confezione che tutti useranno</b>
13	P	<b>quindi TU NON CI METTI la bocca.</b>

(Esempio 1 – “Non devi toccare con la tua bocca le cose di tutti”)

Cena – F1C2 (21.35 – 22.20)

P = Papà; M = Mamma; N = Nicola (4 anni)

L'episodio inizia nel momento in cui Nicola appoggia la propria bocca sull'apertura del barattolo di panna appoggiato sul tavolo (riga 1). Non appena si accorge di questo comportamento, il papà interviene immediatamente alzando il tono di voce (riga 2), spostando la testa del bambino e sottraendogli il barattolo (riga 3). Così facendo, il padre pone necessariamente fine al comportamento di Nicola, veicolandone la natura problematica. Dopodiché, una volta ottenuta l'attenzione del bambino (Nicola rivolge lo sguardo verso di lui, riga 4), il padre rende esplicita la regola che Nicola ha appena violato con il proprio gesto: “non devi toccare con la tua bocca le cose di tutti” (riga 5). Con questa affermazione, il padre costruisce discorsivamente il barattolo come un oggetto collettivo (“cose di tutti”) e problematizza il comportamento di Nicola che consiste di fatto nel disporre del barattolo a proprio piacimento. È interessante notare come l'uso dei possessivi “tua” e “di tutti” costruiscano discorsivamente l'opposizione tra l'individualità del bambino e la collettività familiare, rendendo così evidente l'inappropriatezza del comportamento del bambino. Durante l'enunciazione della regola, il padre pulisce l'apertura del barattolo (riga 6), azione che può essere interpretata come un account gestuale. Pulendo il barattolo, il padre veicola infatti la motivazione alla base della regola enunciata e, più in generale, del proprio intervento problematizzante: il contatto con la bocca del bambino compromette le condizioni igieniche dell'oggetto che appartiene a tutti.

Nel turno successivo, Nicola mostra tutta la propria competenza interazionale. Negando la classificazione del barattolo come “oggetto di tutti” (“non è di tutti”, riga 7), il bambino legittima il proprio comportamento precedente. Tuttavia, questo turno sussurrato non viene probabilmente udito dal padre, il

quale continua la sequenza di problematizzazione aggiungendo che Nicola è già stato rimproverato in precedenza per lo stesso comportamento (“ti è già stata spiegata questa cosa qua”, riga 8). Il bambino viene quindi costruito discorsivamente come doppiamente in errore, non solo per la specifica condotta inadeguata ma anche per non aver obbedito al precedente rimprovero (Sterponi, 2014).

L'affermazione di Nicola ripetuta alla riga 9 (“non è di tutti”) viene finalmente udita e unanimemente rifiutata da entrambi i genitori (righe 10 e 11). In particolare, il padre ripete le parole di Nicola con polarità opposta (“è di tutti”, riga 10), mostrando così tutto il proprio disaccordo rispetto all'affermazione del bambino. Il padre fornisce inoltre le ragioni per cui il barattolo deve essere considerato un oggetto collettivo (“è ancora la confezione che tutti useranno”, riga 12), alle quali fa seguire la formulazione della regola iniziale (“quindi TU NON CI METTI la bocca”, riga 13). È interessante notare come l'uso della congiunzione consecutiva “quindi” e l'opposizione tra i pronomi “tu” e “tutti” (righe 12 e 13) costruiscano il divieto di mettere la bocca sull'oggetto collettivo come del tutto ovvio, presentando così il comportamento del bambino come illogico e evidentemente inappropriato.

L'esempio 1 ha dunque mostrato come, a partire da un evento del tutto contingente (i.e. il bambino che appoggia la bocca sull'apertura del barattolo di panna), il genitore introduce una sequenza morale profondamente educativa. Attraverso la problematizzazione del gesto del bambino, il genitore evoca discorsivamente le norme del sistema morale di riferimento, in particolare l'obbligo di prendere in considerazione l'esistenza degli altri (“tutti”) come punto di riferimento nel regolare il proprio comportamento individuale (Galatolo, Caronia, 2018). Prendendo parte a questa interazione, il bambino – così come i suoi fratelli che assistono alla conversazione seduti accanto a lui – vengono educati a quello che Duranti (2015) ha definito il “senso dell'altro”, ovvero a un principio cardine del mondo sociale: la libertà personale deve essere esercitata tenendo in considerazione l'esistenza e le esigenze degli altri membri della comunità (Caronia, Colla, Galatolo, 2021).

#### 4.2 Educare al valore del cibo

In maniera simile all'esempio 1, l'episodio che segue mostra una sequenza di problematizzazione del comportamento del bambino durante la cena. In questo caso, l'intervento del padre consiste in una serie di richieste che veicolano l'idea che il cibo è un bene prezioso che non deve essere rovinato o sprecato.

1	P	<b>^quelle susine qua?</b>
2	P	<b>^((indica il piatto di T))</b>
3		(0.7)
4	P	<b>le ^mangiamo quelle susine:?</b> ((con tono irritato))
5	P	<b>^((toglie il contenitore di mozzarelle dalle mani di T))</b>
6	T	non le v:oglio (le) susine
7	T	(0.7) le susine non le voglio
8	P	<b>E::: allora perché le hai prese?</b>
9	T	°non le voglio° ((tocando le susine nel proprio piatto))
10	P	<b>perché le hai prese e e ^schiacciate tutte se non le vuoi- volevi?</b>
11	P	<b>^((toglie la mano di T dal piatto))</b>

(Esempio 2 – “Le mangiamo quelle susine?”)  
 Cena – F4C4 (41.09 – 41.31)  
 P = Papà; T = Tobia (2 anni e mezzo)

L'episodio si apre con una richiesta di account (Sterponi, 2003) attraverso la quale il padre rende rilevanti le susine rimaste sul piatto di Tobia (“quelle susine qua?”, riga 1). Il turno del padre costruisce discorsivamente le susine sul piatto del bambino come qualcosa di problematico, che deve essere giustificato. Prima ancora che Tobia fornisca l'account richiesto, il padre gli suggerisce l'azione da realizzare con le susine, cioè mangiarle (“le mangiamo quelle susine:?”), riga 4). Suggerendo l'azione appropriata, la richiesta alla riga 4 rende esplicita la natura problematica delle susine: esse costituiscono degli avanzi e devono quindi essere mangiate. L'uso della prima persona plurale (“mangiamo”) veicola la “compartecipazione

normativa” del padre (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007), costruisce cioè anche il padre come soggetto all’obbligo di mangiare tutto il cibo che è nel piatto, dando così alla regola un valore sovraindividuale. È inoltre interessante notare come il padre tolga il contenitore di mozzarelle, che il bambino ha appena chiesto e ottenuto dalla mamma, dalle mani di Tobia (riga 5). Con questo gesto, il padre impedisce a Tobia di mangiare le mozzarelle, veicolando ulteriormente l’obbligo di mangiare le susine avanzate.

A questo punto, invece di mettere in atto l’azione suggerita dal padre, Tobia fornisce le ragioni per cui non ha mangiato le susine (righe 6 e 7). Il verbo alla prima persona singolare (“*voglio*”, righe 6 e 7) dà voce alla volontà individuale del bambino, in netta contrapposizione con la dimensione sovraindividuale evocata dal padre nel turno precedente (alla riga 4). In risposta all’affermazione di Tobia, il padre produce un’ulteriore richiesta di account (“*e::: allora perché le hai prese?*”, riga 8). Attraverso il collegamento logico esplicito con il turno del bambino (“*e::: allora*”, riga 8), il padre costruisce discorsivamente il gesto del bambino (cioè prendere le susine che non vuole mangiare) come un comportamento illogico, incomprensibile e moralmente sbagliato. Emerge così attraverso l’interazione un’ulteriore regola alla base del consumo del cibo: si prende solo ciò che si vuole mangiare.

Dopo che Tobia ha ripetuto il proprio turno (“non le voglio”) e toccato le susine (riga 9), il padre interviene con un’altra richiesta di account che problematizza ulteriormente il comportamento del bambino (“perché le hai prese e e schiacciate tutte se non le vuoi-volevi?”, riga 10). Allontanando la mano di Tobia dalle susine e descrivendo il suo gesto (cioè toccare le susine) con il termine “schiacciare” (riga 11), il padre interrompe e problematizza l’azione di Tobia, veicolando l’esistenza di un’ulteriore regola: il divieto di rovinare (“schiacciare”) il cibo che non si vuole mangiare.

In questo breve scambio, il padre problematizza gradualmente diversi aspetti del comportamento di Tobia. Attraverso lo svolgimento situato dell’interazione, a partire da dimensioni del tutto contingenti come le risposte e i gesti del bambino, il padre veicola una serie di regole che riguardano il consumo del cibo, educando così il bambino all’idea che non mangiare il cibo nel proprio piatto (righe 1, 4-5), prendere il cibo che non si vuole mangiare (riga 8) e rovinare il cibo (righe 10-11) sono azioni inaccettabili e profondamente immorali.

I prossimi episodi mostrano come queste pratiche interattive e spontanee di educazione morale possano avvenire anche in contesti caratterizzati principalmente da attività di educazione formale e intenzionale, come lo svolgimento dei compiti a casa.

#### 4.3 Educare ai ruoli sociali e alle relative responsabilità

La conversazione nell’esempio che segue avviene subito dopo che la madre ha interrogato la figlia (Tania) sulla lezione di storia per il giorno seguente. In questo scambio, madre e figlia abbandonano momentaneamente la trattazione delle tematiche dei compiti e aprono una sequenza di negoziazione di autorità, diritti e doveri attribuiti a diversi ruoli sociali, in particolare quelli di insegnanti e alunni.

1	M	allora secondo me bisogna che lo riguardi eh (.) perché
2	T	sì ma non ci può dare [all’inizio della scuola qua-]
3	<b>M</b>	[no lei può.]
4	<b>M</b>	lei può.
5	T	quattro pagine ((in tono irritato))
6	<b>M</b>	sì te ne può dare anche dieci perché lei è l’insegnante.
7	T	((avvicina il libro a sé e inizia a leggere))
8	<b>M</b>	lei può.

(Esempio 3 – “Lei può”)  
 Compiti a casa – F5H4 (12.20 – 12.45)  
 M = Mamma; T = Tania (nove anni)

Poiché Tania ha sbagliato a rispondere alla maggior parte delle domande durante l’interrogazione, nel turno alla riga 1 la madre le suggerisce di ripassare la lezione (“secondo me bisogna che lo riguardi”). Nella sua risposta, Tania accetta il suggerimento della madre (e quindi anche la valutazione negativa implicita

sulla sua preparazione), proiettando però parziale disaccordo (“sì ma”, riga 2). Nella parte restante del turno, Tania si lamenta della condotta dell’insegnante, mettendo in discussione il suo diritto di assegnare così tanti compiti “all’inizio della scuola” (riga 2). Il turno della bambina può essere considerato un’occorrenza di “ripetizione polifonica” (Bazzanella, 1993): Tania dà voce a una serie di discorsi e argomentazioni contro i compiti a casa che circolano come “routines conversazionali” all’interno della comunità culturale italiana e internazionale (si veda ad esempio Parodi, 2016). Inoltre, mettendo in dubbio la legittimità dei compiti assegnati, Tania giustifica implicitamente la propria scarsa preparazione sulla lezione di storia, attribuendone la responsabilità all’insegnante.

La critica all’operato dell’insegnante viene però nettamente rifiutata dalla madre (righe 3 e 4). Prendendo parola in sovrapposizione con Tania e iniziando a parlare non appena la bambina mette in discussione il diritto dell’insegnante di assegnare i compiti, la madre rifiuta l’affermazione di Tania in maniera esplicita (“no”) e mostra tutto il proprio disaccordo tramite la ripresa delle parole della bambina con polarità opposta (“lei può”, righe 3 e 4, *vs* “non ci può dare”, riga 2). Con questo turno, e in particolare attraverso la ripetizione dell’affermazione “lei può” (righe 3 e 4), la madre costruisce discorsivamente l’insegnante come l’unica e indiscutibile autorità epistemica e deontica rispetto ai compiti a casa (Heritage, 2013; Stevanovic, Peräkylä, 2012). Inoltre, rifiutando le giustificazioni implicitamente fornite da Tania, la madre attribuisce soltanto alla bambina la responsabilità per la sua scarsa preparazione sulla lezione di storia.

Nel turno successivo, Tania continua nella propria traiettoria di critica rispetto all’insegnante, questa volta problematizzando la quantità di compiti assegnati (“quattro pagine”, riga 5). Tuttavia, la madre rifiuta ancora una volta la critica rivolta all’insegnante (riga 6). Dopo aver confermato le proprie affermazioni precedenti (“sì”), la madre fornisce un esempio estremo (“te ne può dare anche dieci”) e un account tautologico (“perché lei è l’insegnante”), che costruiscono la condotta dell’insegnante come evidentemente appropriata e indiscutibile. Persino dopo che Tania ha abbandonato la traiettoria della critica per ripassare la lezione di storia (avvicina il libro a sé e inizia a leggere, riga 7), la madre ribadisce l’autorità dell’insegnante veicolando l’incontestabilità delle sue decisioni rispetto ai compiti (“lei può.”, riga 8).

In questo episodio, la madre rifiuta le critiche di Tania e si mette in scena come alleata dell’insegnante (in linea con quanto prescritto dall’“alleanza scuola-famiglia”, Contini, 2012; Milani, 2012). Così facendo, la madre veicola discorsivamente l’autorità dell’insegnante e l’obbligo dell’alunno di obbedire a questa autorità senza metterla in discussione. Attraverso questa e simili interazioni del tutto spontanee, i bambini come Tania vengono educati all’idea – costruita discorsivamente come evidente e indiscutibile – che esistono precisi ruoli e gerarchie sociali (e.g. insegnante e alunno) dai quali dipendono diritti, doveri e responsabilità.

Come mostra il prossimo esempio, le conversazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa sono anche luoghi privilegiati in cui i genitori possono veicolare orizzonti normativi riguardanti la gestione del tempo e il valore di diverse attività.

#### 4.4 Educare alla gestione del tempo e al valore di diverse attività

I turni presentati di seguito costituiscono il proseguimento dell’interazione analizzata nell’esempio 3. Dopo aver affermato l’autorità dell’insegnante, la madre evoca la responsabilità di Tania problematizzando la sua gestione del tempo.

7	T	(( <i>avvicina il libro a sé e inizia a leggere</i> ))
8	M	lei può.
9		(1.0)
10	M	è che <u>tu</u> ,
11	M	<b>quando vieni a casa, non ti metti a guardare i video</b>
12	M	<b>ma ti metti a studiare</b>
13	M	(.) <b>e i video li guardi quando ti vuoi rilassare.</b>

(Esempio 4 – “Quando vieni a casa ti metti a studiare”)

Compiti a casa – F5H4 (12.45 – 12.55)

M = Mamma; T = Tania (nove anni)

Se nei turni precedenti (righe 2 e 5, esempio 3) Tania aveva criticato l'insegnante, alla riga 10 la madre reindirizza la critica alla bambina ("è *che tu*", da notare l'enfasi con cui la madre pronuncia il pronome personale), costruendo discorsivamente la problematicità della sua gestione del tempo. Alle righe 11-13, la madre descrive l'organizzazione della routine pomeridiana alla quale la bambina dovrebbe attenersi. Attraverso la costruzione antitetica "*non ti metti a... , ma ti metti a...*", la madre contrappone lo svolgimento dei compiti alla visione dei video, costruendo queste attività come mutualmente esclusive e proponendo i compiti come l'attività che deve avere la priorità nella routine pomeridiana della bambina. Collocando lo svolgimento dei compiti nello *slot* temporale che segue immediatamente il ritorno da scuola ("quando vieni a casa", riga 11), la madre comunica ulteriormente la priorità e quindi il valore di questa attività. La visione dei video viene invece attribuita a un diverso *slot* temporale, quello del relax e del tempo libero ("i video li guardi quando ti vuoi rilassare.", riga 13). In questo modo, guardare i video viene costruito discorsivamente come un'attività opzionale, che si realizza in uno *slot* temporale definito in maniera vaga ("quando ti vuoi rilassare") e che può quindi costituire solamente una forma di distrazione da altre attività più importanti, prima fra tutte quella dei compiti.

Nell'imporre un'organizzazione del tempo nella quale i compiti hanno la priorità rispetto ad attività di intrattenimento (righe 11-13), la madre educa la bambina al modo "giusto", cioè culturalmente condiviso e considerato appropriato, di gestire il tempo. Questo "modo giusto" è pressoché riassumibile nel motto "prima il dovere e poi il piacere". Eppure, il valore educativo di questo breve scambio di turni va oltre la trasmissione di modelli appropriati di gestione del tempo. L'organizzazione delle attività e la loro distribuzione nei diversi *slot* temporali veicola infatti il valore relativo di quelle attività. La priorità accordata allo svolgimento dei compiti attribuisce un valore fondamentale a questa attività, educando la bambina a un orizzonte valoriale in cui fare i compiti (e più in generale svolgere attività relative alla scuola e allo studio) è più importante che dedicarsi allo svago. Questo cruciale lavoro di educazione alla gestione del tempo e al valore di diverse attività viene realizzato in e attraverso le conversazioni spontanee e situate che hanno luogo nella quotidianità familiare. Quelle conversazioni che sono rimaste tipicamente ai margini della ricerca pedagogica (Caronia, 2020).

## 5. La densità educativa implicita delle conversazioni quotidiane in famiglia: Riflessioni conclusive

Indagando un oggetto ancora poco esplorato nell'ambito della ricerca pedagogica sulla famiglia, il presente studio ha portato alla luce la "densità educativa implicita" (Vassallo, 2016) delle conversazioni ordinarie tra genitori e figli, rendendo così visibile quanto di educativo c'è nella quotidianità familiare. Rivolgendo uno sguardo fenomenologicamente orientato (Caronia, 2011, 2018) ai micro-dettagli delle interazioni sociali e ai gesti più banali e apparentemente insignificanti, questo studio ha illuminato la portata educativa inattesa delle interazioni quotidiane in famiglia.

Abbiamo mostrato come le conversazioni familiari spontanee che hanno luogo durante la cena e lo svolgimento dei compiti a casa costituiscano vere e proprie "arene morali" (Ochs, Shohet, 2006), luoghi privilegiati per (ri)affermare e trasmettere la "micro cultura" familiare (Formenti, 2001) e le culture "ampie" delle comunità di appartenenza attraverso il riferimento a regole, valori, principi, credenze e ruoli sociali. Nelle interazioni che si realizzano durante questi momenti costitutivi della routine familiare, i genitori monitorano, valutano e correggono il comportamento dei figli, collocandolo rispetto all'orizzonte morale di riferimento. Attraverso i diversi formati linguistici e interattivi utilizzati, come ad esempio le richieste di account (Sterponi, 2003), l'enunciazione della regola e gli account tautologici, i genitori evocano in maniera più o meno esplicita una serie di principi morali, norme e aspettative, educando così i bambini a concezioni culturalmente situate di giusto/sbagliato, preferibile/problematico, diritti e doveri, nonché alla dimensione ovvia e indiscutibile di questi orizzonti morali (Ochs, Kremer-Sadlik, 2007). Essendo infatti costruite su principi morali totalmente dati per scontati (e.g. "l'insegnante ha sempre ragione"), le interazioni spontanee e ordinarie tra genitori e figli non si limitano a riaffermare tali sistemi morali, ma contribuiscono anche a veicarli come assolutamente validi e 'naturali'.

Collocandosi in un ambito ancora poco indagato e illuminando la dimensione educativa del quotidiano familiare, questo e simili studi sulla "pedagogia della vita quotidiana" (Caronia, 2020) possono contribuire ad ampliare e arricchire la ricerca nell'ambito della pedagogia della famiglia e dell'educazione familiare



(Formenti, 2000; Milani, 2018). Come si è mostrato, la prospettiva di ricerca adottata in questo studio è di natura principalmente descrittiva (e non valutativa): esso non può e non intende suggerire elenchi di “*best practices*” per la buona genitorialità. Tuttavia, può essere particolarmente utile per stimolare una riflessione sul valore educativo della quotidianità. A partire dall’individuazione del pervasivo, eppure scarsamente riconosciuto, lavoro educativo svolto dai genitori nella vita quotidiana, questo studio può contribuire a promuovere “l’autoriflessività” e la “vigilanza epistemica” genitoriale (Fabbri, 2008; Caronia, 2011), aiutando i genitori a divenire maggiormente consapevoli e responsabili rispetto alle implicazioni educative delle loro attività (discorsive) quotidiane.

## 6. Appendice – Simboli di trascrizione

°parola°	parlato sottovoce
PAROLA	parlato ad alta voce
-	troncamento
[parola]	parlato in sovrapposizione
(.)	micro-pausa, inferiore a 0.2 secondi
(1.5)	pausa misurata in secondi e decimi di secondo
(parola)	dubbi sul parlato
((parola))	commenti paralinguistici o extralinguistici
^	indica il punto di inizio del gesto rispetto al parlato
<u>parola</u>	parlato pronunciato con enfasi
.	intonazione conclusiva
?	intonazione ascendente (tipica delle domande)

## Nota Bibliografia

- Aronsson K. (2006). Commentary 1. Doing family: An interactive accomplishment. *Text & Talk*, 26(4-5), pp. 619-626.
- Bazzanella C. (1993). Dialogic Repetition. In H. Loffler (Ed.), *Dyaloganalyse IV* (pp. 185-294). Tubingen: Max Niemeyer.
- Bertolini P. (1988). *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Caronia L. (2012). Texts-in-dialogues. The communicative constitution of media ideologies through family ordinary talk. *Language & Dialogue*, 2, pp. 427-448.
- Caronia L. (2018). The phenomenological turn in education: the legacy of Piero Bertolini's theory. *Ricerche di Pedagogia e Didattica/Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), pp. 1-22.
- Caronia L. (2020). Pedagogia della vita quotidiana. Ovvero: come costruiamo i mondi a cui apparteniamo. In Bruzzone D., Musi E. (Eds.), *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori* (pp. 53-62). Milano: FrancoAngeli.
- Caronia L. (Ed.) (2021). *Language and interaction at home and school*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Caronia L., Colla V., Galatolo R. (2021). Making unquestionable worlds. Morality building practices in family dinner dialogues. In L. Caronia (Ed.), *Language and Interaction at home and school* (pp. 87-120). Amsterdam/Philadelphia/New York: John Benjamins.
- Contini M.G. (Ed.) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Duranti A. (2007). *Etnopragmatica. La forza nel parlare*. Roma: Carocci.
- Duranti A. (2015). *The Anthropology of Intentions: Language in a World of Others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabbri L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 45-55.
- Finch J. (2007). Displaying families. *Sociology*, 41(1), pp. 65-81.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Formenti L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, pp. 100-110.

- Galatolo R., Caronia L. (2018). Morality at Dinnertime: The sense of the Other as a Practical Accomplishment in Family Interaction. *Discourse and Society*, 29(1), pp. 43-62.
- Gigli A. (2016). *Famiglie Evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Junior.
- Goodwin C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), pp. 1489-1522.
- Heritage J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage J. (2013). Epistemics. In J. Sidnell, T. Stivers (Eds.), *Handbook of Conversation Analysis* (pp. 370-394). Boston: Wiley-Blackwell.
- Iori V. (1999). Per una pedagogia fenomenologica della famiglia. *Encyclopaideia*, 6, pp. 115-126.
- Kremer-Sadlik T., Paugh A. (2007). Everyday Moments. Finding 'quality time' in American working families. *Time & Society*, 16(2/3), pp. 287-308.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milani P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 25-37.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Morgan D.H.J. (2011). *Rethinking family practices*. London: Palgrave Macmillan.
- Ochs E., Schieffelin B. (1983). *Acquiring Conversational Competence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ochs E., Shohet M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. In R.W. Larson, A.R. Wiley, K.R. Branscomb (Eds.), *New Directions in Child and Adolescent Development Series Number 11: Family Mealtime as a Context of Development and Socialization* (pp. 35-50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ochs E., Kremer-Sadlik T. (2007). Introduction: Morality as a Family Practice. *Discourse and Society*, 18(1), pp. 5-10.
- Parodi M. (2016). *Basta compiti! Non è così che si impara*. Milano: Sonda.
- Pontecorvo C., Arcidiacono F. (2007). *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pontecorvo C. (1993). *La Condivisione della Conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo C. (1999). *Manuale di Psicologia dell'Educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schutz A. (1967[1932]). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: Northwestern University Press.
- Sidnell J., Stivers T. (Eds.) (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden: Wiley Blackwell.
- Sterponi L. (2003). Account Episodes in Family Discourse: The making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies*, 5(1), pp. 79-100.
- Sterponi L. (2014). Caught red-handed: How Italian Parents Engage Children in Moral Discourse and Action. In C. Wainryb, H.E. Recchia (Eds.), *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development* (pp. 122-143). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevanovic M., Peräkylä A. (2012). Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose, and Decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), pp. 297-321.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Vassallo E. (2016). *Culture familiari e pratiche di vita quotidiana. Modelli educativi e culturali nelle conversazioni a tavola tra genitori e figli*. (Tesi di dottorato, Università di Bologna, 2016).
- Vygotskij L.S. (1962 [1934]). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wertsch J. (1985). *Vygotskij and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.