

Comunicazione e didattica tra *affordance* e testualità

di Giorgio Lo Feudo¹

Abstract

The semiotic reading of the didactic/educational process, unfolds a rich set of theoretical spaces which provide numerous operative order facilities. Semiotics can be studied as a level so to say superordinate at all, able to provide a useful support to the linguistic and psycho/pedagogical aspects. This is because it constitutes the basic framework of any cognitive and social learning pathway aimed at increasing knowledge and skills.

The purpose of this essay is to attempt a semiotic/textual reading of a place for teaching and educational activities, paying particular attention to the notion of affordance elaborated by James Gibson (1904-1979) and the notion of “narrative schema” predisposed by A.J. Greimas (1917-1992).

Introduzione

Lo scopo di questo saggio consiste nel tentativo di compiere una lettura semiotico/testuale di un *luogo* destinato allo svolgimento di attività didattico-educativa, prestando particolare attenzione alla nozione di *affordance* elaborata da James Gibson (1904-1979).

Per raggiungere il predetto obiettivo seguiremo il seguente percorso: 1) Proporrò una breve introduzione delle nozioni di *affordance e usabilità*; 2) Successivamente illustreremo le principali competenze linguistico/comunicative che i soggetti che animano il predetto *luogo* devono necessariamente possedere; 3) Infine, effettueremo una lettura semiotica di matrice Greimasiana del suddetto ambiente focalizzando lo sguardo sia sulla sua conformazione logistico-testuale, sia sulle conseguenze comportamentali e comunicative che essa provoca nei soggetti che operano al suo interno.

1. *Affordance*, accessibilità, usabilità

Per prendere un bicchiere tra le dita dobbiamo riconoscerlo come tale, localizzarlo rispetto al nostro corpo, raggiungerlo con la mano e infine afferrarlo. Si tratta di una serie di fasi non disgiunte l'una dall'altra che costituiscono un processo la cui principale caratteristica è la coesione interna. Infatti, a livello di procedimenti mentali, il sistema motorio e le varie componenti cerebrali che concorrono a costituire le capacità percettive individuali, sono assolutamente intrecciati. Ciò significa che la mano, alla vista del bicchiere, assume la configurazione più compatibile con l'oggetto da afferrare già mentre il braccio si muove e il bicchiere è ancora distante. Dunque, un oggetto non è semplicemente tale ma è un'entità che predispone al compimento di un'azione ossia a originare una serie di atti motori. Il termine che si usa per definire tale qualità che, è bene precisarlo, appartiene a tutti gli oggetti compresi quelli immateriali e simbolici, è *affordance*. Parola introdotta da J. Gibson (1904-1979) e immessa prepotentemente nel dibattito filosofico e semiotico. Essa denota le proprietà percettive che appartengono all'oggetto e che determinano le azioni che l'individuo può compiere nel momento in cui vi entra in qualche modo in contatto; quindi, l'oggetto “...*non sarebbe che una forma preliminare d'azione, una sorta di appello ad agire che lo identifica in funzione delle possibilità motorie che esso racchiude*” (Rizzolati, Sinigaglia 2006 -pagg. 47-48). Dunque, le *affordances* delineano la praticabilità del mondo o meglio: gli oggetti dai quali promanano impongono le coordinate per così dire, testuali, del mondo, determinandone l'abitabilità².

¹ Professore aggregato di Filosofia del linguaggio, c/o Dipartimento Studi Umanistici – Unical.

² La “natura” testuale di un luogo/ambiente deriva dalla possibilità di riscontrarvi in maniera obiettiva i requisiti di coesione e coerenza ovvero, per usare due definizioni di matrice Saussuriana, un piano sintagmatico e un altro paradigmatico.

Nel caso del bicchiere le *affordances* riguardano la forma, la conformazione, il materiale di cui è fatto, ecc, insomma tutti quegli elementi che originano i movimenti che il soggetto deve compiere per afferrarlo, compresa la forza necessaria³.

La percezione di un oggetto e gli atti motori conseguenti non sono separati ma, come abbiamo già ricordato, rigidamente intrecciati.

Mutatis mutandis, la teoria delle affordance vale anche per i comportamenti che si adottano all'interno di un particolare ambiente che, sulla base della propria conformazione, invoglia ad assumere un modo di agire e di parlare particolari.

Ad esempio, i segni linguistici così come il bicchiere del quale si è appena detto, offrono/impongono all'uomo, animale simbolico, una serie di azioni verbali e comunicative. Ciò è dovuto al fatto che l'attività linguistica è senza dubbio un tipo di comportamento governato da regole. Infatti, se da un lato il nostro modo di parlare/comunicare influenza la relazione con la supposta realtà extra semiotica, dall'altro è la realtà extrasemiotica -o la primitiva originaria semiotizzazione di ciò che chiamiamo realtà ma con la quale non abbiamo mai avuto e mai avremo la possibilità d'interagire, se non a seguito della sua, appunto, originaria semiotizzazione- che ci induce ad agire in un certo modo. Le parole, nella misura in cui forniscono una serie di scelte/obblighi di azioni linguistiche e/o extra linguistiche possono essere considerate "oggetti" produttori di particolari affordances, con cui svolgere una serie di attività nell'ambito di un ben circoscritto luogo. Tuttavia, ciò determinerebbe la riconformazione di quell'ambiente/luogo già rigidamente modellato dagli elementi fisici che lo compongono o meglio, dalle affordance che da essi emergono.

I segni verbali, parafrasando Wittgenstein, sarebbero simili alle maniglie che si trovano nella cabina di una locomotiva, poiché offrono all'uomo lo strumento per agganciare la cosiddetta realtà extra-semiotica la quale assumerebbe una data configurazione in base al tipo di presa esercitata su di essa con le parole/maniglie.

Dunque il simbolico/linguistico sovrasta il naturale/oggettivo dal momento che le convenzioni verbali possono sconfessare le affordance per così dire ortodosse e induttive e spingere un soggetto a utilizzarle in modo poco consono alla loro forma⁴.

Tuttavia la conformazione di un contesto, nel nostro caso un ambiente didattico-educativo, è sì il frutto di una elaborazione simbolica che ne ha determinato le forme architettoniche fino alle più spinte stilizzazioni, ma è anche la causa di una serie di comportamenti che, adottati da chi vi transita o abita, sono ovviamente dettati anche dalle *affordances* degli oggetti presenti.

Dunque, un'aula scolastica viene conformata e arredata in un certo modo grazie alla capacità linguistico-simboliche dell'uomo il quale, come insegna Wittgenstein, può rimodellare l'ambiente sconfessando/modificando -senza esagerare- i vincoli che esso impone, e tuttavia, una volta riprogettata diviene essa stessa un "oggetto" dotato di affordances alle quali i soggetti interessati dovranno adeguarsi, almeno fino alla successiva ri-conformazione.

2. Capacità semiotiche e comunicative

Terminata questa breve introduzione della nozione di affordance, occupiamoci dei principali comportamenti comunicativi che coloro che interagiscono devono possedere. Com'è noto la comunicazione verbale si fonda su una serie di strumenti, regole e procedure tramite le quali l'individuo può approcciarsi al mondo per conoscerlo e dividerne col prossimo la forma e i contenuti. Tali strumenti e regole sono sostanzialmente costituiti da segni sia verbali che comportamentali i quali traggono origine dall'abbinamento di un fattore concreto, fenomenico e un

³ Ovviamente non verranno compiuti tutti i movimenti proposti ma solo quelli inerenti allo scopo che il soggetto vuole raggiungere (bere, spostarlo, lavarlo, romperlo, ecc.)

⁴ Un efficace esempio di adattamento "simbolico" e utilizzo *contra naturam* di una precisa *affordance* è dovuto a Umberto Eco (1934-2016) laddove ha scherzosamente suggerito l'utilizzabilità di un cacciavite per far fronte a un improvviso e insopportabile prurito a un orecchio.

significato, un concetto, un'idea, un interprete, ecc.⁵

Dunque, la capacità di comunicare in modo significativo si delinea nel momento in cui un soggetto, oltre a conoscere i principi della comunicazione -e le regole sintattiche alle quali attenersi nel caso della comunicazione verbale-, scopre di essere in grado di scegliere le giuste modalità per produrre e far giungere all'interlocutore una certa dose d'informazione⁶

Cominciamo il nostro *exercus* da ciò che abbiamo definito "comportamenti comunicativi" e in particolare dal più importante, ossia dalla competenza linguistica. Per poterla definire compiutamente possiamo affermare che essa *appartiene a ciascun individuo e s'innesta sulla facoltà di linguaggio che, esclusiva dell'animale umano, consiste nella capacità di produrre, articolare e interpretare segni di tipo verbale*. Si compone della competenza fonologica (produzione e riconoscimento dei fonemi), della competenza sintattica (abbinamento di segni e parti di segni diversi seguendo un preciso e circoscritto catalogo di regole), della competenza semantica (capacità di decodificare/interpretare i segni individuando i legami -sempre indiretti- con "l'oggetto" al quale si riferiscono).

Proseguiamo con la competenza *paralinguistica* la quale consiste nell'uso di enfasi, intercalari e tratti prosodici. Si tratta di una capacità molto importante che consente di calibrare nel miglior modo possibile e sempre in relazione all'ambiente, la reciproca adattabilità/accessibilità alle circostanze comunicative. Infatti, il locutore (mittente) per potersi porre in interazione con il destinatario, deve necessariamente conoscere e maneggiare un ricco repertorio di modalità prosodiche le più importanti delle quali sono:

1. la possibilità di prevedere le risposte dell'interlocutore (ad esempio, dopo aver posto un comando, riconosciuto come tale, ci si aspetta un comportamento esecutivo);
2. la possibilità di adeguare le proprie cognizioni comunicative ai diversi contesti;
3. la possibilità d'individuare le conoscenze "potenzialmente" rilevanti per un particolare contesto e quindi adottabili in riferimento ad una precisa conversazione.

Oltre le modalità di approccio all'interlocutore che, come si è detto, fanno parte del bagaglio cognitivo di ciascun parlante e si sviluppano nel corso dell'intero arco di vita, ciascun soggetto deve altresì possedere:

- *La competenza cinesica*. La capacità, cioè, di realizzare la comunicazione anche mediante segni gestuali, ovvero essere in grado di ricorrere alla mimica, ai movimenti del volto, etc.;
- *La competenza prossemica*. La capacità di saper gestire nel miglior modo ed a fini informativi gli atteggiamenti spaziali e la distanza interpersonale. Essa è strettamente legata alle tradizioni ed ai sistemi comunicativi in uso presso un particolare gruppo sociale. Ciò significa che, se per alcuni individui una ridotta distanza interpersonale rappresenta simpatia e cordialità, per altri può indicare, viceversa, minaccia, invadenza e aggressività.
- *La competenza performativa*. La capacità di utilizzare l'atto comunicativo (linguistico o meno) per concretizzare l'intenzione di comunicare;
- *La competenza pragmatica*. La capacità di utilizzare i segni (linguistici o meno) in modo da far emergere in maniera tendenzialmente inequivocabile le intenzioni del locutore ma anche i rinvii extra linguistici;
- *La competenza socioculturale*. La capacità di inferire, partendo da alcuni segni, i ruoli sociali e le caratteristiche culturali che i componenti di una comunità rivestono.

Quanto sopra elencato presuppone una base costituita dalle indispensabili capacità linguistiche, paralinguistiche e di "agire fisico individuale" ed è condizionato dagli stadi e dalle funzioni della comunicazione. Tali funzioni, elaborate dal linguista Roman Jakobson (1896-1982) sulla scia del

⁵ Il termine da utilizzare è strettamente legato all'impianto teorico che s'intende adottare.

⁶ L'informazione è sul mondo reale o su quello proiettato, fenomenico? Ovviamente sul secondo, atteso che l'individuo ha accesso alla realtà solo a seguito della sua semiotizzazione o traduzione primordiale (cfr. Lo Feudo, 2015)

noto schema di Shannon e Weaver (1949), contribuiscono a rendere una interazione, appunto, vicendevolmente accessibile, dal momento che prendono in considerazione le variabilità e le connotazioni che essa può assumere e che dipendono dalle caratteristiche e dal tasso di discrezionalità che i soggetti mettono in campo.

Tutto questo è strettamente legato alle circostanze ed al contesto in cui la comunicazione viene realizzata. Gli stadi sono sei e, come si è detto, entrano in gioco in ogni scambio comunicativo⁷. Vediamoli uno per volta:

Emittente: Colui il quale produce il messaggio; *Codice*: Il sistema simbolico di riferimento in base al quale il messaggio risulta intelligibile; *Messaggio*: L'informazione prodotta e trasmessa secondo le regole del codice; *Contesto*: Ciò a cui il contenuto informativo del messaggio rimanda; *Canale*: Il mezzo/strumento che rende possibile la trasmissione del messaggio; *Destinatario*: Colui il quale riceve e decodifica e/o interpreta il messaggio⁸.

Com'è noto il destinatario recepisce un messaggio in quanto portatore di un significato legato per convenzione o contiguità o somiglianza a un evento (reale o astratto) nonché al contesto entro cui la comunicazione avviene⁹. Infatti, l'emissione di un contenuto informativo si avverte laddove un concetto, strutturalmente soggettivo, viene convertito in significato linguistico che come tale, diviene intelligibile e trasmissibile a uno o più interlocutori.

Per far ciò è necessario porre in essere un preciso tipo di codifica, appunto linguistica, dal momento che questo tipo d'informazione si basa su segni e sistemi segnici i quali, per funzionare correttamente devono poter contare sulla regolarità e su elevati margini di oggettiva comparabilità. Roman Jakobson, accanto agli stadi della comunicazione ha posto le cosiddette funzioni, le quali costituiscono una sorta di schema socio-cognitivo delle variabilità interpretative che tanto influenzano le interazioni fra individui dotati di mente. Si tratta, più precisamente delle funzioni: *espressiva*; *conativa*; *fatica*; *metalinguistica*; *poetica*; *referenziale*.

La funzione *espressiva* è abbinata allo stadio del mittente; la *conativa* al destinatario; la *fatica* al canale; la *poetica* al messaggio; la *referenziale* al contesto e, infine, la funzione *metalinguistica* al codice.

Soltanto in una comunicazione meccanica gli stadi, da soli, esplicitano il passaggio di una informazione da un emittente al destinatario, mentre se lo scambio ha luogo fra due menti, cioè fra due entità senzienti in grado di gestire le variabilità ed inferire comportamenti e/o fatti sottaciuti o dissimulati, da altri fatti verbali e/o comportamentali, ecc. In questi casi le funzioni divengono uno strumento fondamentale perché permettono di dar conto quanto meno della contestualizzazione e di una prima interpretazione del contenuto della comunicazione stessa. Quindi, in qualsiasi comunicazione ci sarà una funzione che predominerà sulle altre e che evidenzierà il tipo di *affordance* che il mittente aspira a far emergere dalle proprie azioni comunicative. Ad esempio, un comando o una frase imperativa verrà intesa e riconosciuta come tale solo se risulterà possibile localizzare senza ambiguità l'individuo al quale l'emittente ha inteso rivolgersi e se quest'ultimo si riconoscerà sia come legittimo destinatario del predetto atto comunicativo sia come soggetto al quale il comando risulti opportuno e pertinente. L'ambiente didattico-formativo permette, senza ovviamente esagerare, l'adozione di tale tipo di orientamento comunicativo.

A tal proposito risulta importante riflettere sulla nozione di punto di vista.

G.H. Mead (1863-1931) è lo studioso che ha sistematizzato questa la problematica sostenendo che

⁷ Roman Jakobson (Mosca, 11 settembre 1896 - Boston, 18 luglio 1982) fu un linguista statunitense di origine russa; è considerato uno dei principali iniziatori della scuola del formalismo e dello strutturalismo. A lui si deve lo studio della teoria della comunicazione linguistica. La sua teoria si basa sulle sei funzioni comunicative che si associano agli stadi che entrano in gioco in ogni comunicazione.

⁸ È uno schema reversibile e bilaterale per cui in qualsiasi momento emittente e ricevente possono scambiarsi i ruoli. Inoltre, essi sono in grado di adattarsi al contesto in cui ha luogo lo scambio comunicativo e così facendo mettono in campo le soggettive caratteristiche socioculturali e le proprie competenze interpretative.

⁹ Il legame cosiddetto per "convenzione, somiglianza, contiguità" richiama la definizione di simbolo, icona e indice introdotte da Peirce per denominare il rapporto tra segno o rappresentamen e contenuto.

per assumerlo correttamente occorra compiere una operazione definita Role Taking¹⁰, la quale si esplica seguendo tre criteri:

- Comprendere che esiste una capacità di comunicare diversa dalla propria;
- Avere la capacità di discriminare le caratteristiche specifiche dell'altro;
- Tener conto dell'approccio comunicativo che l'altro adotta e quindi compiere scelte linguistiche consone.

Dunque, la buona riuscita della comunicazione deriva da una serie di comportamenti, interpretazioni, punti di vista, ecc., che l'emittente assume più o meno inconsapevolmente e che scaturiscono anche dall'informazione di ritorno (*feed-back*) che il destinatario invia. In questo caso si tratta del cosiddetto *feed-back* esterno che consiste nel segnale verbale o non-verbale (esplicito o implicito) che il ricevente invia all'emittente e dal quale quest'ultimo deve inferire la buona o cattiva riuscita dell'interazione.

La lettura del *feed-back* esterno consente di adattare in continuazione la forma e la sostanza dell'informazione trasmessa per renderla pregnante ed efficace¹¹.

Può accadere inoltre che i soggetti colgano l'informazione contenuta in una comunicazione in maniera diversa l'uno dall'altro. Questo può dipendere dalla sensibilità personale, dall'attenzione selettiva che spinge il destinatario del messaggio ad enfatizzarne o ignorarne alcune parti, ma anche dal fatto che per mantenere elevato il proprio livello di autostima egli può decidere di scartare dal messaggio eventuali informazioni critiche o non gradite.

Inoltre è sempre presente fra gli interagenti una sorta di reciproca catalogazione, la quale si concretizza con l'individuazione di alcune caratteristiche personali, quali il sesso, l'età, il livello professionale, lo status sociale. A tali requisiti si aggiunge il tentativo volto a dedurre dall'espressione del volto o dal tono di voce la situazione emotiva nella quale si trova il parlante.

3. Verbale e non verbale

Si è detto che il locutore è in grado di esprimere valutazioni sia di sé stesso che degli altri, aiutandosi anche con gesti e con adeguate collocazioni del corpo nello spazio.

È noto infatti che la comunicazione non verbale è considerata un "linguaggio di relazione" inteso a segnalare i mutamenti di qualità nell'ambito dei rapporti interpersonali. Essa svolge anche una funzione metacomunicativa, dal momento che si integra con la comunicazione verbale fornendo a quest'ultima un rinforzo informativo tutt'altro che secondario. E' bene comunque sottolineare che la comunicazione non verbale non fornisce elementi significativi chiusi, per cui essa può risultare più o meno ambigua a coloro che ne sono destinatari¹². È importante precisare che anche le espressioni verbali coinvolgono ambiti propri della comunicazione non-verbale, dal momento che possono essere accompagnate, per esempio, da numerosi tratti soprasegmentali (intonazioni, enfasi) che, nel caso in cui dovessero godere di una certa istituzionalizzazione, originerebbero processi di significazione molto precisi.

Per quanto attiene allo spazio personale, si è detto che esso indica la zona che circonda l'individuo; viene studiato dalla prossemica ed è portatore di istanze comunicative non-verbali¹³.

A questo proposito si può attribuire un senso a tale spazio personale in relazione al livello di

¹⁰ Il *role taking* (presa/assunzione di ruolo) è un rovesciamento di prospettiva, un mettersi nei panni dell'altro, cercando di assumere un punto di vista diverso dal proprio. Mead sostiene che l'*io* sorge perché l'individuo è capace di farsi oggetto a se stesso, come fa oggetto a sé gli altri. Ciò avviene nel processo di comunicazione che consente di assumere un'infinità di atteggiamenti e di "ruoli", di comprenderli, di consolidare il proprio *io*, e di comunicare.

¹¹ Accanto al *feed-back* esterno c'è il *feed-back* cosiddetto interno. Esso fornisce all'individuo la consapevolezza fisica e cognitiva del gesto che in quel momento si sta compiendo o della frase che si sta pronunciando.

¹² Essendo sottoposta ad un minore controllo dell'emittente, la comunicazione non verbale può veicolare, senza che l'emittente stesso ne sia del tutto consapevole, contenuti profondi dell'esperienza individuale.

¹³ Edward T. Hall è lo studioso che più di tutti si è occupato di prossemica.

convenzionalità imposto dagli usi e dai costumi delle comunità cui il soggetto appartiene¹⁴. In pratica lo spazio personale varia in relazione alla cultura, all'ambiente e anche alla lingua; ha un valore strumentale perché consente agli individui di raggiungere una maggiore autonomia personale, vincolando a sé stessi, in termini ovviamente simbolici, una porzione di territorio. La diversità fra le varie tipologie d'interazione interpersonale è data proprio dalla configurazione degli spazi occupati dagli interlocutori.

Sono riscontrabili quattro diverse tipologie: *Intima; Personale; Sociale; Pubblica* (cfr. Hall).

E' statisticamente provato che l'uomo, nell'ambito dei propri rapporti personali, preferisce instaurare una maggiore vicinanza corporea con individui a lui graditi che non gli rivolgono costantemente lo sguardo. Questo accade perché una eccessiva vicinanza fisica viene interpretata in chiave etologica come una invasione del "territorio", con conseguente possibile perdita di sicurezza. Per questo motivo si tenderà di incrementare la distanza interpersonale che intercorre con persone definite ostili o con le quali esistono rapporti formali¹⁵.

Un altro indicatore spaziale del tipo d'interazione in atto è costituito dall'angolazione che due persone assumono l'una nei confronti dell'altra. La catalogazione di tali posture, effettuata dal citato Hall, evidenzia come il contatto faccia a faccia indichi un rapporto gerarchico, mentre la sistemazione di fianco mostri un approccio tendenzialmente collaborativo.

Inoltre, si è portati ad attribuire un ruolo dominante ad una persona collocata più in alto rispetto al gruppo -si pensi ad esempio alla pedana su cui è posta la cattedra-, mentre in un contesto imperniato sulle differenze gerarchiche, accade il contrario: le persone di grado superiore restano sedute. Questa apparente contraddizione avviene perché nel primo caso, viene attribuito un potere maggiore agli individui collocati fisicamente più in alto, in quanto probabilmente durante l'infanzia si è portati a far coincidere la maggiore altezza dei genitori con il loro "potere" nei confronti dei piccoli.

Viceversa, nel secondo caso, il mantenimento della posizione "seduta" del superiore gerarchico enfatizza il ruolo sociale più elevato, l'indifferenza o la consuetudine nei confronti dell'ospite.

Continuando ad esporre sommariamente i comportamenti classificabili come non verbali, risulta utile sottolineare il rapporto esistente fra contesto sociale e postura. La postura, spesso, rappresenta un indizio lanciato involontariamente dai soggetti che partecipano al processo di comunicazione.

A questo riguardo, numerosi studi hanno dimostrato l'esistenza di una diretta relazione fra postura e grado di disponibilità nei confronti del ricevente. Ad esempio, l'assunzione di una postura di tipo rilassato si ritiene sottenda un accostamento positivo o comunque tranquillo nei confronti dell'altro. Viceversa, il livello estremamente basso di rilassamento viene adottato di fronte ad un interlocutore particolarmente sgradito (o temuto). Ciò è dovuto al grado di vigilanza che aumenta in relazione al timore che l'atteggiamento adottato dall'altro si riveli intrusivo, intimidatorio o di controllo¹⁶

È importante sottolineare che l'incongruenza posturale è causa di una maggiore attivazione emozionale rispetto a ciò che si verifica nel caso in cui vi è invece concordanza.

La gestualità costituisce un altro aspetto interessante della comunicazione non verbale. Ad esempio, un semplice cenno con il capo, anche se molto rapido, costituisce un importante indicatore dell'andamento dell'interazione comunicativa. Quindi, un cenno col capo fatto da chi ascolta viene percepito da colui che in quel momento parla, come un segno di attenzione verso il suo discorso.

Sono noti su questa tematica i lavori di Paul Ekman (1934)¹⁷ volti a classificare il comportamento

¹⁴ Le popolazioni urbanizzate adottano spazi personali più vasti rispetto a quelli reclamati dalle popolazioni rurali, così come le culture occidentali richiedono uno spazio fisico maggiore rispetto alle popolazioni orientali. E' chiaro quindi che, se un occidentale colloquia con un orientale, è necessario che subentri una fase di adattamento in cui entrambi i parlanti prendono atto della opportunità di rimodulare temporaneamente l'ampiezza del proprio spazio personale.

¹⁵ È evidente a tutti la differenza che sussiste fra una vicinanza affettiva (ad esempio, in casa) ed una vicinanza funzionale (in ufficio, in autobus, etc.).

¹⁶ All'interno di un rapporto interpersonale può determinarsi una incomprensione posturale, la quale può voler significare che c'è una distanza emotiva fra gli interlocutori. Essa può avere origine anche dai diversi ruoli che le parti svolgono all'interno della relazione.

¹⁷ Paul Ekman scoprì che alcune espressioni facciali e le corrispondenti emozioni, non erano culturalmente determinate, ma erano universali alla natura umana, quindi di origine biologiche, come precedentemente aveva

motorio-gestuale in cinque categorie di base:

1. Gestì simbolici o emblematici;
2. Gestì illustratori;
3. Gestì che esprimono stati emotivi;
4. Gestì regolatori dell'interazione;
5. Gestì di adattamento.

Gestì simbolici o emblematici. Si tratta di segnali emessi intenzionalmente ed aventi un significato specifico che può essere facilmente tradotto in parole (scuotere la mano per salutare, etc.).

Gestì illustratori. Movimenti realizzati nel corso della comunicazione verbale, volti a rinforzare ciò che in quel momento si sta dicendo. Alcuni di questi gestì scandiscono le parti del discorso e potrebbero essere considerati un vero e proprio sistema di punteggiatura. Variano in base a fattori culturali.

Gestì che esprimono stati emotivi. Il canale principale per la trasmissione degli stati emotivi è rappresentato dal volto. E' noto infatti che gli stati d'ansia e la tensione emotiva in genere producono una serie di evidenti mutamenti nei movimenti facciali di un individuo.

Gestì regolatori dell'interazione. Tendono a mantenere attivo il flusso della conversazione e possono indicare, in maniera molto chiara, se vi è interesse a consolidare la comunicazione in atto o viceversa se subentra la propensione ad interromperla.

Gestì di adattamento. Servono a soddisfare e controllare i bisogni, le motivazioni e le emozioni concernenti le particolari situazioni comunicative in cui un individuo viene a trovarsi. Rappresentano segnali abituali e spesso inconsapevoli.

In base alla classificazione sopra esposta, appare evidente (anche su basi statistiche) l'enorme importanza che gli atteggiamenti posturali e la collocazione dell'individuo nello spazio assumono nel corso di un'interazione sociale e, quindi, anche in occasione di un processo didattico/formativo.

Infatti, la particolare configurazione dei contesti di tipo didattico/formativo dei quali ci stiamo occupando, fa sì che i soggetti che ne fanno parte, pongano in atto un rapporto che appaia funzionale all'apprendimento/insegnamento, ma anche relazionale ed emotivamente appagante.

Alla luce di tutto ciò, risulta oltremodo significativa e utile la classificazione dei gestì appena presentata, atteso che essa permette di localizzare e tentare di riconoscere le conseguenze che possono scaturire dagli atteggiamenti posturali che i diversi soggetti che interagiscono in classe sono in grado di assumere.

Accanto a essi vi è uno spazio più o meno ampio demandato alla espressione delle emozioni le quali risultano correlate sia alle tematiche trattate sia al tipo di rapporto esistente fra gli interlocutori¹⁸.

Come già accennato, Ekman e Friesen affermano che vi sono alcune configurazioni espressive di natura non verbale comuni a tutti gli animali umani, aggiungendo che su questa presa d'atto si fonda la cosiddetta "teoria neuro-culturale" secondo cui vi è una relazione naturale fra alcune emozioni e l'attivazione di opportuni muscoli facciali che numerose esperienze sociali sono in grado di rinforzare o indebolire. Queste regole, sostengono Ekman e Friesen, sono apprese e variano nei diversi gruppi sociali¹⁹.

teorizzato Charles Darwin. Tale scoperta ora è ampiamente accettata da tutti gli scienziati. Egli sviluppò, in collaborazione con Friesen, il Sistema di Codifica delle Espressioni Facciali (FACS) per la loro classificazione.

¹⁸ Occorre identificare preliminarmente tali emozioni ricorrendo, ad esempio, alla nota classificazione che prevede otto emozioni fondamentali: *Paura; Sorpresa; Dolore; Disgusto; Felicità; Rabbia; Disprezzo; Determinazione.*

¹⁹ Ekman e Friesen hanno predisposto nel 1978 un catalogo definito F.A.C.S. - *Facial Action Coding System* (Programma di espressione facciale) che prevede l'attivazione di una serie di risposte espressive in raccordo con alcune ben delineate circostanze oggettive. Quindi, un rumore (evento non-interpersonale) o una particolare espressione (evento interpersonale) attiveranno inevitabilmente tale programma, determinando la comparsa di alcune precise espressioni, appunto, facciali. I due scienziati affermano inoltre che l'individuo, in anticipo rispetto alla circostanza attivante (l'emozione che può dare il via al programma di espressione facciale), ha la possibilità di ricorrere ad alcuni stratagemmi comportamentali in chiave protettiva. Si tratta delle quattro "regole di esibizione" le quali, catalogate dal programma di espressione facciale, sono: *Intensificazione; De-intensificazione; Neutralizzazione* (mostrare indifferenza); *Mascheramento* (dissimulare). Tramite le "regole di esibizione", l'individuo tenta di costruire un filtro di protezione nei confronti di tutti gli stimoli capaci di attivare il programma

Tirando un po' le somme di quanto finora detto, si può concludere che il rapporto faccia a faccia che normalmente ha luogo in classe evidenzia lo scopo funzionale dell'interazione ed indica la delicata situazione di *dominus* esercitata dall'insegnante²⁰

Il riequilibrio, sempre in base alla classificazione prima esposta, si attua nel momento in cui l'interazione transita dall'ambito puramente nozionistico a quello più marcatamente motivazionale e persuasivo. Ciò implica un cambio di punto di vista dal momento che l'informazione veicolata dalla comunicazione non riguarderà più i concetti da apprendere e poi condividere ma gli oggetti e/o gli argomenti dei quali si deve discutere. A questo proposito c'è da dire che questo può palesarsi secondo due modalità: la prima consiste nel mostrare fisicamente gli oggetti, enucleando gli argomenti che agli stessi risultano abbinati per rappresentarli tramite una immagine esplicativa, mentre la seconda prevede l'attribuzione di un nome a tali oggetti. Nel primo caso si porrà in essere una comunicazione di tipo ostensivo; nel secondo caso si ricorrerà a segni (convenzionali, immotivati) e quindi s'instaurerà una comunicazione simbolica.

4. Comunicazione fra interpretazione e persuasione

Fin dai primi anni del '900, molti studiosi hanno avvertito la necessità di approfondire la natura e la conformazione dei messaggi persuasivi, soprattutto al fine di individuarne i fattori che incidono sugli effetti e sull'accettazione da parte dei destinatari. Questi studi risultano afferenti, nella maggior parte dei casi, alla psicologia sociale ma non mancano analisi ed approfondimenti realizzati mediante una lettura semiotica.

Le scuole scientifiche che hanno avviato negli anni 50 e 60 del '900 gli studi e le ricerche sulla comunicazione persuasiva sono sostanzialmente due: la prima ha avuto origine dalle idee di Hovland (1953); l'altra è riconducibile al pensiero di Festinger (1957). Entrambi, insieme ad altri studiosi subentrati negli anni successivi, hanno teorizzato l'esistenza, all'interno della comunicazione, di un *flusso dell'informazione* e un *flusso dell'influenza*.

Carl Hovland ha approfondito questa problematica e ha posto l'accento sulle connessioni fra gli stimoli e le risposte inevitabilmente implicati in un processo comunicativo dotato di significazione. Egli ha analizzato le variabili presenti nel processo stesso, allo scopo di tentare di individuare le risposte di attenzione, comprensione ed accettazione, da queste determinate.

Nell'ambito dei suoi studi, Hovland ha verificato sperimentalmente l'importanza:

- delle caratteristiche della fonte (affidabilità dell'emittente);
- del contenuto del messaggio (chiarezza e livello di decifrabilità);
- delle caratteristiche dell'uditorio (personalità, ruolo e contesto).

Accanto a quanto teorizzato da Hovland, meritano la giusta attenzione altre teorie vertenti sulla comunicazione persuasiva.

Si tratta, più precisamente, delle cosiddette:

- Teoria percettiva;
- Teoria funzionalista;
- Teoria dei modelli cognitivi.

La teoria percettiva sostiene che un individuo, nel percepire una particolare informazione, attua una classificazione della stessa e decide all'istante se accettarla o rifiutarla. Vari fattori entrano in gioco per far sì che questa informazione risulti più o meno gradita. In ogni caso, secondo la teoria percettiva, si ha cambiamento di atteggiamento, solo se il messaggio e l'informazione in esso contenuta vengono accettati dal destinatario.

La teoria funzionalista afferma che il cambiamento di atteggiamento in un soggetto ricevente, dipende dal livello di pertinenza che la comunicazione persuasiva mostra rispetto ai bisogni personali o sociali.

La teoria dei modelli cognitivi sostiene che si verificherà una comunicazione persuasiva se

di espressione facciale.

²⁰ Ciò è ulteriormente sottolineato dalla tradizionale collocazione elevata della cattedra.

l'informazione recepita risulterà capace di determinare una situazione di crisi nel sistema di rapporti fra gli elementi cognitivi del ricevente.

Un ruolo molto importante è rivestito dai seguenti due parametri:

1. la fonte dell'informazione;
2. il messaggio trasmesso;

Per quanto concerne *la fonte dell'informazione*, la sua importanza dipende dalle relazioni di potere esistenti fra emittente e ricevente ma anche dall'autorevolezza degli interlocutori-docente e studente, nel caso della pratica didattica-, i quali esercitano una forte influenza sulle caratteristiche e sulla portata del messaggio persuasivo.

Riguardo al *messaggio trasmesso*, c'è da dire che in questo ambito sono stati analizzati una vasta serie di elementi e più precisamente:

1. le caratteristiche emotive o razionali del contenuto trasmesso;
2. i dispositivi stilistici usati per far apparire persuasivo un messaggio;
3. gli aspetti relativi all'organizzazione del messaggio.

Sul *contenuto trasmesso* c'è da premettere che in passato si riteneva che i discorsi ad alto contenuto emotivo fossero sostanzialmente più persuasivi rispetto a quelli razionali. Ciò continua a corrispondere al vero solo nella misura in cui la valenza emotiva risulti rigidamente circoscritta e precisata. Ad esempio, i messaggi fortemente emotivi divengono ansiogeni e inducono sospetti e incrementano nel ricevente la propensione a non accordare molto credito al mittente.

Sul versante dei *dispositivi stilistici* è stato verificato che particolari forme (codificate) espressivo/discorsive, favoriscono effettivamente l'attribuzione di maggiore efficacia al messaggio. Un ruolo particolarmente persuasivo è svolto dalle metafore (e da altre figure retoriche), in quanto il mittente, per loro tramite, evidenzia l'intenzione di aprire una parentesi simbolica all'interno del messaggio –che com'è noto, configura già una pratica simbolica-, il cui valore indiziario non è immediato ma vincolato alla enciclopedia di ciascun partecipante alla comunicazione.

È noto che *l'organizzazione non casuale degli elementi informativi* veicolati dal messaggio è fondamentale affinché tali elementi risultino persuasivi. Per questa ragione sono più convincenti le comunicazioni che usano materiali concreti piuttosto che astratti (forme grammaticali attive e comportamenti capaci di originare una relazione direttamente osservabile). Inoltre, sempre per quanto attiene all'organizzazione del messaggio, occorre porre in primo piano gli elementi che suscitano o rievocano i bisogni del ricevente e far seguire a essi tutti i supporti che appaiono in grado di soddisfarli.

È del tutto ovvio che un soggetto, nel momento in cui recepisce una comunicazione finalizzata a persuadere, tenti di collegare le informazioni che riceve alle conoscenze di cui dispone. Se da questa operazione di comparazione/assimilazione cognitiva fra nuove informazioni e conoscenze già possedute deriverà un arricchimento coerente, allora il ricevente risulterà disponibile alla persuasione.

5. Semiotica, testualità e interazione in classe

Si è detto che qualsiasi interazione comunicativa, dunque anche quella docente/studente, sottende uno scambio informativo che partendo da un mittente approda a uno o più destinatari. Così concepita, questo tipo di interazione attuerà un circuito comunicativo che avrà un contenuto referenziale pertinente alle aspettative degli interlocutori, strettamente vincolato alle competenze

La metafora dell'enciclopedia la propose Umberto Eco per evidenziare la struttura interna del modello di sapere da lui teorizzata che si definisce come una rete di unità culturali tra loro interconnesse. Il modello ad enciclopedia viene contrapposto a più rigidi modelli a dizionario in cui ogni significato è semplicemente definito da una serie di unità minime autosufficienti. Eco sostiene che il funzionamento del processo cognitivo che porta all'identificazione del significato è molto più aperto ed è legato all'attivazione di porzioni del sapere culturale complessivo in ragione delle esigenze contestuali. Il significato è infatti determinato dall'uso di concetti legati alla nostra esperienza o conoscenza del mondo, a stereotipi e scenari culturalmente predefiniti che abbiamo appreso nel tempo e/o da altri testi (competenza intertestuale).

interpretative proprie dei soggetti che prendono parte al processo in parola²¹.

Il flusso comunicativo diviene informativo a seguito della sua contestualizzazione in una struttura intelligibile la quale, a partire dal suo assetto sintattico, gli conferisca un'articolazione semantica che sia riconoscibile e interpretabile dai soggetti che vi prendono parte.

Per fare in modo che il messaggio contenga l'informazione che il mittente vuole far giungere al destinatario, esso deve rispettare una serie di criteri.

Si è detto che l'ambito comunicativo umano non si basa su semplici codifiche e decodifiche bensì su più elaborate e per alcuni versi imponderabili interpretazioni inferenziali.

Uno schema in grado di illustrare le fasi che caratterizzano il piano semiotico riscontrabile, anche, in una comunicazione docente/studenti, è quello che si fonda sulle elaborazioni compiute da Algirdas Greimas (1917-1992). Egli, come si è detto in apertura di questo saggio, predispose un modello denominato "schema narrativo canonico"²² tramite il quale pose in evidenza le fasi che caratterizzano il processo di generazione del senso. Ciò che viene fuori è una griglia particolarmente versatile da poter essere applicata alle più varie tipologie contestuali (Lo feudo, 2006, E|C).

Le citate elaborazioni di Greimas sono senz'altro riferibili anche al processo didattico/formativo ed è pertanto possibile far corrispondere all'attante "Soggetto" la platea degli studenti e all'attante "Oggetto di valore" l'insieme degli argomenti e delle nozioni ai quali i primi devono congiungersi.

Com'è noto tutti i segni localizzabili in un processo didattico/formativo convergono verso un comune fine interpretativo che consiste nel tentativo di mettere gli studenti nelle condizioni di accrescere le proprie conoscenze. Allo stesso tempo, la convivenza in classe, temporanea e istituzionalizzata, orienta e circoscrive il perseguimento di tale fine.

Per chiarire meglio il concetto, prendiamo in considerazione la conformazione architettonica entro cui ha luogo il processo in esame: il fabbricato che ospita l'istituto scolastico. In base alla definizione sopra espressa, si può senz'altro affermare che il senso che esso genera sia strettamente connesso agli ambiti culturali che hanno inteso concepirlo in un dato modo; in quel particolare momento e in quel preciso luogo.

Dunque, anche la conformazione architettonica dell'istituto scolastico è un testo ed il suo significato complessivo deriva dalle pratiche simboliche che vengono svolte all'interno dell'aula e che traggono origine anche dalle *affordances* prodotte.

A questo proposito, Umberto Eco (1932-2016) affermava che si riconosce nel segno architettonico la presenza di un significante il cui significato è la funzione che esso rende possibile.

Restando sempre in ambito semiotico-linguistico, giova segnalare, accanto a Greimas, quanto affermato da Charles Morris (1901-1979) e cioè che i segni possono essere organizzati in tre dimensioni:

- Sintattica: Il segno nelle sue relazioni reciproche;
- Semantica: Il segno nelle sue relazioni con gli oggetti designati;
- Pragmatica: Il segno nelle sue relazioni con gli utenti.

Pertanto, in base all'assetto semiotico che risulta presente nel processo didattico/formativo, è possibile affermare che:

-*La dimensione sintattica* riguarderà l'analisi dei rapporti fra segni, spaziando dai comportamenti assunti dall'insegnante e dagli studenti per giungere alle strutture architettoniche dell'edificio;

-*La dimensione semantica* è riscontrabile nel rapporto esistente fra i segni (didattici e non) ed i rinvii che essi realizzano verso ambiti teorico/pratici più o meno presenti nella enciclopedia di ciascuno;

- *La dimensione pragmatica* riguarderà il rapporto fra segni ed utenti che, com'è noto, passa

²¹ La sequenza che governa il suddetto percorso ricorre agli stadi e alle funzioni del già trattato Jakobson.

²² Lo schema narrativo canonico prevede quattro fasi: manipolazione, competenza, performance e sanzione. Esso, secondo Greimas, configura i momenti che caratterizzano le dinamiche narrative alle quali i personaggi attanti (destinante, soggetto, oggetto di valore, destinatario, aiutante, oppositore) devono attenersi per costruire correttamente una qualsiasi narrazione.

attraverso il contesto e le connotazioni personali e/o di gruppo.

Per provare a dimostrare quanto testé affermato è necessario realizzare un indice delle diverse componenti ed una descrizione delle dinamiche di base proprie del processo didattico/formativo. In primo luogo occorre ribadire che il docente e lo studente compongono un'interazione funzionale, organizzata e vincolata da regole precise la quale, vista la già trattata coesione strutturale e la sua coerenza tematica, assume la fisionomia di un testo²³.

Ciò suggerisce l'opportunità di entrare nel merito delle teorie del testo sottese al processo didattico/formativo tramite il già citato schema narrativo canonico di Greimas.

Esso, come si è detto, si compone di quattro fasi: *Manipolazione; Competenza; Performanza; Sanzione*. Al fine di utilizzare tale schema come griglia per definire i "contenuti della lezione" scolastica "oggetto di valore", è opportuno tralasciare molti aspetti teorici di grande importanza e realizzare velocemente un abbozzo di quella fondamentale operazione di trasformazione degli attanti (personaggi agenti dall'identità generica ed indistinta, classificati come: soggetto, oggetto di valore, aiutante, oppositore, destinante, destinatario) in attori (soggetti dotati di identità).

A seguito di tale operazione, all'attante Soggetto corrisponderà la platea degli studenti; all'attante Oggetto, la disciplina o le nozioni oggetto di studio; al Destinante l'istituzione pubblica ossia le varie entità chiamate per ragioni sociali, culturali, economiche ad invogliare il Soggetto ad intraprendere il percorso di generazione del senso che si compie con il congiungimento all'oggetto di valore; all'attante Aiutante, i supporti didattici di vario genere e tipo che sostengono il soggetto nell'operazione di congiunzione con l'Oggetto; all'attante Oppositore, tutte le situazioni o gli episodi che in qualche misura porranno ostacoli alla predetta congiunzione.

Si è detto che l'interazione scolastica avviene in un luogo arredato con una serie di banchi, sedie, una cattedra, una lavagna ed all'interno della quale, in base allo scopo formativo proprio delle attività che vi si svolgono è possibile trovarvi numerosi altri oggetti.

Tutto questo, unito alla struttura architettonica dell'edificio, costituisce una specie di "destinante" oggettivato non antropomorfo che "lavora" in tandem con un altro destinante culturizzato (gli insegnanti) per animare l'azione formativa degli altri attori i quali si identificheranno innanzitutto nel "soggetto" (gli studenti)²⁴.

Vediamo adesso in maniera analitica le caratteristiche degli attanti e i compiti che essi svolgono nello *Schema narrativo canonico*.

L'attante che dà il via al processo testuale di generazione del senso è il Destinante che coincide, come abbiamo detto, sia con gli oggetti materiali, architettonici che "contengono" le interazioni sociali attivate in classe, sia con l'insegnante -che agisce per conto del "destinante" Stato- che avvia il percorso teorico/pratico che deve condurre alla congiunzione del soggetto -gli alunni- con l'oggetto di valore.

Dunque, un processo didattico/formativo non si esaurisce con il solo rapporto interattivo fra docente e studente ma risulta influenzato da tutti gli elementi concreti (anche architettonici) di contorno²⁵.

²³ Un'altra significativa caratteristica del processo didattico/formativo consiste nella configurazione multipla che contraddistingue la platea di destinazione. Com'è noto, l'insegnamento è attuato da un solo insegnante in un preciso arco di tempo. Al contrario, per quanto riguarda lo studente, questi non è mai solo e quindi l'insegnante non si rivolge al singolo individuo ma al gruppo/classe.

Tale entità può consistere, ad esempio, nella ragione pubblica per cui uno Stato decide di dare una formazione culturale agli studenti; nell'insegnante che per compiti d'istituto induce gli studenti ad approcciarsi ad una serie di nozioni e temi; all'edificio che ospita l'istituto scolastico che, in base alla sua conformazione architettonica, agevola o meno gli studenti che vi risiedono, a muoversi in un certo modo anziché in un altro (pensiamo ad esempio alla possibilità o meno di fare sport o di fare la ricreazione in un giardino anziché in una stanza).

²⁴ I banchi e la cattedra collocati in classe secondo un particolare ordine (ma anche la conformazione dell'aula), sono interpretabili in termini di *affordance*, dal momento che oltre a denotare un ambiente scolastico (oggettivamente caratterizzato da una platea di ascoltatori e da un unico oratore), connotano nel contempo una situazione di complementarità che deve vigere fra docente e studente. In termini Greimasiani si potrebbe dire che la conformazione dei banchi, della cattedra e dei diversi sussidi didattici, può assumere il ruolo attanziale di Aiutante ma anche quello di Oppositore.

²⁵ Nell'interazione in classe entrano in gioco una serie di rapporti segno-didattico/utente che, come nel caso del contesto architettonico, pongono in rilievo la dimensione pragmatica. A tal proposito, sul fronte più propriamente

Il Destinante dispiega la propria azione sul Soggetto imponendogli una serie di percorsi obbligati proponendogli una particolare visione culturale del mondo, fatta di teorie e di prassi volte a giustificare l'azione di "manipolazione".

Questa funzione il Destinante la compie tramite segni prevalentemente linguistici, facendo riferimento alla comunicazione verbale e non verbale che ha luogo fra docente e studente.

Il ruolo comunicativo del docente è quello di interloquire con l'altra componente dell'interazione (gli studenti) ricorrendo in primo luogo alla precisa esposizione di argomenti e nozioni ben definite. L'obiettivo è quello di invogliare questi ultimi a riconoscerli come "oggetti di valore" e persuaderli circa la convenienza di congiungersi ad essi (apprendere le nozioni impartite).

Nell'economia complessiva del processo didattico/formativo, l'oggetto di valore si concretizza nelle conoscenze che l'attante soggetto che, si è detto, si attorializza negli studenti, deve ottenere laddove gli argomenti che gli danno corpo e identità sono accomunati dallo stesso fine formativo. Tale fine viene perseguito dall'insegnante anche ricorrendo ad atteggiamenti di supporto (verbali e non-verbali) ed a particolari strumenti (meccanici ed elettronici) volti ad incrementare il livello di attenzione degli studenti.

È pertanto opportuno presentare un elenco di comportamenti regolari che l'insegnante può assumere durante l'attività didattica e che si ritiene possano influenzare l'andamento emotivo, indipendentemente dai risultati eventualmente ottenuti dei diversi soggetti coinvolti nella pratica didattica. Anche in questo caso è opportuno individuare e porre in essere un'analisi semiotica di siffatti comportamenti e di tutte le altre dinamiche comunicative che hanno luogo nel processo in parola.

- Approccio complementare anziché simmetrico²⁶ ;
- Posizioni intolleranti anziché empatiche;
- Concentrazione sulle nozioni (piano del contenuto) e non sulle modalità espositive (piano dell'espressione);
- Verticismo ed unilateralità nozionistico/metodologica, piuttosto che adeguamento alle conoscenze degli allievi.

A questo punto spostiamo l'attenzione verso ciò su cui il destinante dirige il proprio lavoro affinché si congiunga all'oggetto di valore: il *Soggetto*, ossia la platea di studenti.

Si è detto che la generazione di senso si ha sia nel momento in cui il Soggetto, adeguatamente invogliato dal destinante, si trova nelle condizioni di possedere le competenze operative e cognitive necessarie per attribuire valore all'oggetto e scegliere di congiungersi ad esso.

Si è detto altresì che a livello discorsivo l'attante Soggetto assumerà "l'identità" degli studenti che nel contesto scolastico deve tendere, se adeguatamente invogliato dal Destinante –sia da quello oggettivo (ambiente/contexto) sia da quello più propriamente culturale (insegnante)- a congiungersi all'oggetto di valore.

Il soggetto (attante) dunque si attorializza nello studente che però conserva un certo grado di indistinzione. Questo perché il bersaglio del destinante non è il singolo allievo ma l'intero

interpersonale, un rapporto pragmatico è costituito fra l'altro dal contatto fra comportamenti degli attori e conformazione della classe. Ad esempio, se all'atteggiamento autoritario che l'insegnante dovesse assumere nel corso della sua spiegazione, si abbinasse una sistemazione circolare dei banchi in classe, di fatto anche all'interno dell'interazione fra docente e studente (ma anche fra gli stessi studenti) si registrerebbe un diverso tipo di rapporto in grado di fornire una maggiore quantità di spazio al singolo allievo. Infatti, la sistemazione circolare dei banchi può contribuire a costruire una particolare convenzione che, pur denotando (oggettivamente) il ruolo, appunto, discendente, che l'uditorio continuerà a mantenere rispetto al soggetto enunciatore, connoterà la posizione centrale detenuta, non dal gruppo indistinto, ma dai singoli allievi.

²⁶ L'interazione simmetrica è caratterizzata dall'uguaglianza e dalla "minimizzazione" della differenza, mentre il processo opposto caratterizza l'interazione complementare. Un componente (in questo caso l'insegnante) assume la posizione superiore *one-up*, l'altro componente (lo studente) assume la posizione inferiore *one-down*. Spesso è il contesto culturale e sociale che stabilisce relazioni di questo tipo (è il caso del rapporto insegnante/allievo). L'insegnante non impone all'allievo una relazione complementare pretendendo la posizione *one-up*, ma entrambi, insegnante ed allievo, la presuppongono. Tutti gli scambi comunicativi sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza.

gruppo/classe e il lavoro di gruppo deve fare in modo che all'oggetto di valore (le nuove conoscenze) si congiunga tutta la classe e non soltanto alcuni componenti della stessa²⁷.

Acquisita la consapevolezza di possedere le competenze necessarie per potersi congiungere all'Oggetto, il Soggetto si avvicina alla fase della performance.

Essa si identifica con la reazione dell'allievo rispetto ai segni ed ai segnali connotati al processo didattico/formativo a cui partecipa e segnerà la messa in atto di quella fondamentale operazione che Greimas denomina Trasformazione²⁸.

I comportamenti che lo studente assume nella fase della performance possono essere classificati nel modo seguente:

- Assunzione di atteggiamenti molto partecipativi rispetto al gruppo/classe;
- Ampia condivisione del programma di studio;
- Omogeneità comportamentale rispetto al "clima" della classe;
- Attenzione e accettazione del rapporto complementare, richiesto dall'insegnante;
- Ampio coinvolgimento rispetto ai criteri comunicativi adottati dall'insegnante.

Se accadrà questo vorrà dire che la modellizzazione "testuale" dei comportamenti in classe è andata a buon fine e gli studenti sono perciò in grado di congiungersi all'oggetto di valore.

Se viceversa si riscontreranno i comportamenti opposti di seguito elencati:

- Assunzione di atteggiamenti poco partecipativi rispetto al gruppo/classe;
- Limitata condivisione del programma di studio;
- Disomogeneità comportamentale rispetto al "clima" della classe;
- Disattenzione e mancata accettazione del rapporto complementare richiesto dall'insegnante;
- Mancato coinvolgimento rispetto ai criteri comunicativi adottati dall'insegnante

significherà il fallimento della strategia per cui il Destinante, al momento della Sanzione -fase dello schema narrativo canonico nella quale si prende atto dell'avvenuta o meno congiunzione del soggetto con l'oggetto di valore-, non potrà far altro che constatare l'insuccesso del programma narrativo ossia la mancata giunzione fra studenti e "oggetto di valore" ossia: nuove conoscenze impartite in classe²⁹.

Se questo dovesse realmente accadere vorrebbe dire che il Soggetto (studenti) non era stato adeguatamente competenzializzato o che all'Oggetto (nozioni impartite) non è stato attribuito/riconosciuto il giusto valore o, ancora, che l'Opponente (ostacoli concreti e/o simbolici) ha avuto la meglio sull'Aiutante impedendo in modo particolarmente efficace il congiungimento del Soggetto all'Oggetto o che l'Aiutante³⁰ (strumenti vari) si è rivelato non del tutto efficace o che, infine, il Destinante (Insegnante + luogo fisico) non sono riusciti a motivare adeguatamente il Soggetto (gli studenti) circa la necessità di appropriarsi dell'Oggetto di valore (le nuove conoscenze).³¹

²⁷ Il problema diviene delicato laddove si dovesse, giustamente, decidere di diversificare l'insegnamento in base alle peculiarità di ciascuno allievo.

²⁸ Si ha trasformazione tutte le volte che il Soggetto, adeguatamente stimolato dal Destinante e fornito delle necessarie competenze modali, realizza un "fare" finalizzato a convertire in azioni le proprie intenzioni, ancora astratta, di congiungersi all'oggetto di valore.

²⁹ Spesso il senso dell'agire dell'allievo (per l'allievo stesso) non coincide con il senso che l'insegnante è portato a supporre. Ciò vuol dire che in questo caso l'interazione in classe, partendo da presupposti diversi, esiste solo in virtù di una convenzione istituzionalizzata ed essa, nel momento in cui si dovesse solennizzare questa assenza di corrispondenza fra il senso dell'agire dei due sopraddetti "attori", concretizzerebbe il rischio di annullare il processo di semiosi e inquadrare quello didattico/formativo come un semplice, meccanico scambio di segnali.

³⁰ L'attante Aiutante può concretizzarsi anche nelle cosiddette tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento. Esse, com'è noto, costituiscono una serie di supporti che possono fornire allo studente alcune facilitazioni, utili per acquisire competenze che lo agevolano nella conquista delle nozioni previste dal processo didattico/formativo.

³¹ Secondo il lessico di Greimas, il processo accessorio che deve entrare in gioco allo scopo di far acquisire al Soggetto (gli studenti) le competenze complementari, accessorie e però utili ad agevolare la congiunzione all'Oggetto, è denominato *Programma Narrativo d'Uso*. Esso rappresenta il percorso che il soggetto deve compiere per acquisire le competenze supplementari che gli serviranno per poter avviare il programma narrativo principale. Quest'ultimo, come si è detto, configura l'aspirazione dello stesso soggetto, se adeguatamente invogliato dal

Conclusioni

La lettura semiotica del processo didattico/educativo dispiega una ricca serie di spazi teorici i quali, se opportunamente approfonditi, forniscono numerose facilitazioni di ordine operativo. Quello semiotico può essere inteso come un livello per così dire sovraordinato, in grado cioè di fornire un utile sostegno agli aspetti linguistici e psico/pedagogici. Ciò in quanto esso costituisce l'ossatura di base di qualsiasi percorso cognitivo e socio culturale finalizzato a incrementare conoscenze e competenze.

Sappiamo infatti che la realtà oggettiva è rinvenibile dalle menti umane solo a seguito di una sorta di primordiale traduzione che ha luogo all'interno di ciascun individuo e grazie alla quale assume un formato e una comprensibilità compatibile alle facoltà mentali. Essa è dovuta all'intervento del soggetto che percepisce, ma è anche causata dagli elementi "esterni" che la provocano i quali, con le relative *affordances*, sono in grado di indirizzare le azioni e i comportamenti dei soggetti coinvolti. Ciò vale ancor di più nei contesti didattico/formativi laddove, come si è ampiamente spiegato nelle pagine precedenti, le capacità comunicative, le valorizzazioni emotive e i processi persuasivi fanno il paio sia con le conseguenze prodotte dalle strutture architettoniche all'interno delle quali si opera, sia con i concetti di usabilità, adattabilità e soprattutto *affordance* messi in atto dalle predette strutture, ma soprattutto dalle azioni didattiche proposte dall'insegnante e dagli studenti.

Questo significa che tutti gli elementi astratti e concreti sopra elencati declinano una forma testuale ampia e variegata che risulterà capace di emanare una serie di stimolazioni sistemiche tra esse correlate: si tratta di una sorta di macro-affordance che indurrà inevitabilmente i soggetti presenti a tenerne conto e agire sotto l'influenza di tale conformazione di ordine complessivo. Ragion per cui è fondamentale curare con particolare attenzione la strutturazione di ogni parte di tale eterogeneo testo che, come si è detto, spazia dalla forma dell'edificio ai criteri d'insegnamento in classe.

Bibliografia

- D'URSO V., Trentin R. "Sillabario delle emozioni", Milano, Giuffrè, 1992
ECO U. "Dire quasi la stessa cosa", Milano, Bompiani, 2003
GENSINI S. (a cura di) "Manuale della Comunicazione", Roma, Carocci, 1999
GREIMAS A.J. "Del senso 2", Milano, Bompiani, 1984
GREIMAS A.J. "Del senso", Milano, Bompiani, 1974
JAKOBSON R. "Saggi di linguistica generale", Milano, Feltrinelli, 1966
LO FEUDO G., "La realtà come traduzione. Percezione e senso delle cose", in *Filosofi(e)semiotiche*, Vol.2, n.2, 2015
MORRIS C. "Segni, linguaggio e comportamento", Milano, Longanesi, 1949
POZZATO M.P. "Semiotica del testo", Roma, Carocci, 2001
RICCI BITTI P., Zani B. "La comunicazione come processo sociale", Bologna, Il Mulino, 1983
RIZZOLATTI G., Sinigaglia C., "So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio", Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006
VOLLI U. "Manuale di Semiotica", Roma-Bari, Laterza, 2000
WITTGENSTEIN L., "Ricerche filosofiche", Torino, Einaudi, 1974