

Comunicazione didattica e sistemazione frontale in aula. Una breve analisi di alcune dinamiche interattive docente-studenti

Giorgio Lo Feudo
Università della Calabria
giorgio.lofeudo@unical.it

Abstract

The semiotic reading of a "traditional" didactic / training path in the presence, allows to carry out an overall analysis, both of the communicative components and of the more specifically behavioral ones. The signs located in a common context of coexistence in a temporary class, rigidly institutionalized and aimed at achieving a notional and cognitive enrichment of all those who participate in them, always converge towards a common interpretative, originating a didactic training process. The following essay has not only focused attention on the semiotic / communicative structure of didactic / training process, but has intended to highlight the concrete possibility of building a productive, symmetrical and serene environment in the classroom.

Keywords: communication, sign, didactic, interaction, class.

Introduzione

Un processo didattico/formativo sottende un flusso d'informazioni che, partendo da una sorgente e seguendo un percorso obbligato, approda a un destinatario e realizza una sequenza comunicativa che acquisirà significazione in relazione alle possibilità interpretative proprie dei soggetti che vi prendono parte. Per meglio esporre questa nozione è il caso di illustrare la sequenza che governa il suddetto percorso obbligato, elencando gli stadi di un "classico" processo comunicativo che, come tale, "sposta" verso un destinatario i segni originati da una sorgente-emittente (S) e produce un flusso informativo che si colloca in una struttura che gli conferisce una precisa articolazione simbolica e che s'identifica nel messaggio. Per fare in modo che quest'ultimo contenga l'informazione che la sorgente vuole far giungere al destinatario, esso dev'essere composto rispettando i criteri, appunto simbolici, previsti da un codice. Tutti gli stadi fin qui elencati riguardano l'attività della sorgente/mittente la quale non ha ancora avuto alcun contatto con il destinatario della comunicazione. Dunque, il mittente crea un messaggio a seguito di un'opera di codifica che viene operata per dare leggibilità all'informazione da diffondere. Al termine di questa prima fase ideativa, si esce dalla sfera d'azione della sorgente emittente a opera di un trasmittente (T) e si realizza un ponte con il destinatario, anche per tramite di una serie di mezzi o strumenti connessi al contesto interno ed esterno in cui si svolge la comunicazione stessa.

L'elaborazione cognitiva ma anche operativa che la sorgente emittente della comunicazione realizza sull'informazione che intende trasmettere (adottando forme di codifica consone a tale elaborazione), risente dell'influenza del mezzo di trasmissione che contribuisce a caratterizzare il tipo di scambio in atto. Successivamente, terminata l'azione del mezzo di trasmissione, si entra nella sfera del destinatario. Per far sì che ciò accada è necessaria un'attività di decodifica del messaggio finalizzata sia all'emersione del livello informativo in esso presente sia alla sua proiezione sulle conoscenze personali dei destinatari. Questa operazione presuppone, fra l'altro, il riconoscimento-condivisione del mezzo di trasmissione e del codice da parte di tutti i partecipanti alla comunicazione.

1. Dalla sequenza comunicativa alle interfacce operative

Quanto fin qui esplicitato è raffigurabile con la seguente sequenza:

S/m - cd - M - T - dcd - D

S/m = Sorgente/Mittente; cd = Codifica; M = Messaggio; T = Mezzo di trasmissione; dcd = Decodifica; D = Destinatario.

Ciò detto, proviamo a trasporre la sopra esposta sequenza comunicativa su un piano particolare in cui l'emittente venga sostituito da un'entità in grado di "stare al posto di qualcos'altro" e suscitare una serie di reazioni e interpretazioni nel soggetto che riesce a comprenderla. La nostra proposta prevede di collocare un segno al posto della sorgente, un interprete al posto del codice, una reazione/interpretazione al posto del messaggio, un significato al posto della decodifica e infine, un contesto al posto del destinatario.

(S)	(I)	(R)	(S)	(C)
Segno	Interprete	Reazione	Significato	Contesto

La concatenazione degli stadi di tale sequenza consentirà di considerare segni la maggior parte degli elementi, sia concreti che astratti, che vengono coinvolti nel processo didattico-formativo. All'Interprete potrà corrispondere l'individuo/allievo ma anche il docente, alla Reazione si assocerà l'interpretazione socio/affettiva dell'alunno, al Significato verrà abbinato il contenuto dell'azione didattica, al Contesto si abbinerà l'ambiente in cui rientrano tutti gli elementi che conformano il processo didattico/formativo, compresa la struttura architettonica entro cui si svolgono le lezioni.

Com'è noto, un sistema semiotico si configura sulla base dei rapporti tra i segni che lo compongono e sullo scopo che tale combinazione è in grado di perseguire. Pertanto, si può affermare che tutti i segni localizzabili in un contesto comune di convivenza in classe, temporanea e rigidamente istituzionalizzata, finalizzata a realizzare un arricchimento nozionistico e cognitivo di tutti coloro che vi partecipano, convergano verso un comune fine interpretativo (appunto di significazione) e originino un processo didattico formativo.

Si tratta di un sistema molto ampio che comprende numerosi altri segni non didattici che appartengono alle più svariate situazioni. Tra le tante, prendiamo subito in considerazione la conformazione architettonica entro cui ha luogo il processo di cui ci occupiamo. Esaminiamo, ad esempio il piano inclinato che a volte sostituisce le rampe di scale di un edificio scolastico. Esso è un segno ed il suo significato complessivo spazia da ambiti culturali ad aspetti economico/finanziari. Infatti, il piano inclinato sistemato al posto delle scale sottende l'abbattimento delle barriere architettoniche (dovunque, non solo in un edificio scolastico) determinando l'adozione di precisi comportamenti che concorreranno ad attuare in coloro che "usano" l'edificio, inevitabili ricadute su tutte le pratiche quotidiane. Da ciò consegue che anche l'aspetto cognitivo, fine ultimo del processo didattico/formativo, risulta in qualche modo influenzato dalla struttura architettonica del luogo in cui quest'ultimo si attua.

Giovanni Klaus Koenig dichiarava: «... se faccio vivere 10.000 persone in un quartiere da me progettato, non vi è dubbio che influisco sul comportamento di 10.000 persone» (cfr. Koenig, 1964). Umberto Eco (cfr. Eco, 1968)¹, riformulando questa nozione, affermava che si riconosce nel segno architettonico la presenza di un significante il cui significato è la funzione che esso rende possibile, per cui sono numerose le implicazioni pragmatiche originate dall'uso di un significante anziché un altro (fermo restando il perseguimento dello stesso scopo). Quindi, il "significante" piano inclinato significherà: possibilità di accedere al livello superiore anche per quegli individui che non possono usare la scala. Tuttavia, l'adozione di tale supporto determinerà in tutti i soggetti che lo utilizzeranno, l'assunzione di un preciso comportamento.

La possibilità di analizzare il processo didattico/formativo in chiave semiotica consente di individuare la contaminazione dei segni didattici con segni di diversa natura. Lo strumento teorico che potrebbe

¹ Scopri e commentò alcuni lavori di G.K. Koenig (cfr. Eco, 1968)

rivelarsi utile per rilevarlo è costituito dalla ben nota tripartizione di Charles Morris (1901-1979) che prevede una dimensione sintattica, una dimensione semantica e una dimensione pragmatica.

Vediamo, in sintesi, ciò che s'intende per dimensione sintattica, semantica e pragmatica, in riferimento alla pratica didattica della quale ci stiamo occupando.

- *Dimensione sintattica.* Rappresenta il rapporto fra i diversi tipi di segni/testi didattici (verbali, non-verbali, etc.) che compongono il sistema didattico che, com'è noto, è costituito, fra l'altro, da un insieme di spiegazioni verbali, di stimoli narrativi, di drammatizzazioni, di azioni performative vincolate al contesto, etc.;
- *Dimensione semantica.* E' il rapporto fra i segni didattici ed i contenuti formativi da portare a termine. Infatti, ogni lezione si compone dell'esposizione verbale dei concetti e di una serie di approcci volti a destare atteggiamenti apprezzativi nei destinatari;
- *Dimensione pragmatica.* Considera l'uso funzionale dei segni didattici in rapporto al mittente ed al destinatario (età, condizione culturale, etc.).
Ciò detto, sulla base all'assetto semiotico del processo didattico/formativo, sintetizzato nella sequenza S-I-R-S-C)², è possibile affermare quanto segue.
- La *dimensione sintattica* riguarderà l'analisi dei rapporti fra segni, sia astratti che concreti, spaziando dai comportamenti assunti dall'insegnante e dagli studenti al momento dell'interazione, fino alle strutture architettoniche dell'edificio, nonché il rapporto fra tali segni ed il relativo contesto;
- *L'organizzazione semantica* è riscontrabile nel rapporto fra i segni didattici (tutti) e la reazione, sia dell'allievo che dell'insegnante, nei confronti dei rinvii teorico/nozionistici da essi attivati;
- *L'organizzazione pragmatica* riguarderà il rapporto fra segni ed utenti che, com'è noto, passa anche attraverso il contesto comunicativo ma anche ambientale.

Per provare a dimostrare queste affermazioni è necessario in primo luogo realizzare un dettagliato indice delle diverse componenti e delle dinamiche di base del processo didattico/formativo. Innanzitutto, occorre ribadire che il docente e lo studente compongono un'interazione funzionale, organizzata e vincolata da regole precise, la quale promuove, di concerto con le diverse modalità linguistiche e comunicative adottate, particolari comportamenti.

Un'altra significativa caratteristica del processo didattico/formativo deriva dalla configurazione multipla che contraddistingue la platea di destinazione. Com'è noto, l'insegnamento non si configura come atto prodotto coralmente dal momento che normalmente è compiuto da un solo insegnante. Al contrario, per quanto riguarda lo studente, questi non è mai solo e quindi l'insegnante non si rivolge mai al singolo individuo, bensì al gruppo/classe.

Entriamo ora nel merito delle interazioni sottese al processo didattico/formativo. Esso, come si è detto, presuppone una interazione fra docente e studenti che normalmente ha luogo in un ambiente i cui confini sono precisamente delineati. Infatti, da un punto di vista strettamente concreto (ambientale), l'interazione avviene in una stanza adibita ad aula scolastica, arredata con una serie di banchi, alcune sedie, una cattedra, una lavagna, ecc.

Tutto questo rappresenta, appunto, il contesto ambientale entro cui ha luogo la suddetta interazione che risulta più o meno condizionata, come si è detto, dall'intera struttura architettonica dell'edificio che ospita la scuola. Ad esempio, i banchi e la cattedra collocati in classe secondo un particolare ordine, sono anch'essi interpretabili in misura segnica, 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 "contrapposizione" che per "contratto" deve instaurarsi fra docente e studente. È chiaro infatti che fra studenti ed insegnante, oltre ad esistere una differenza di ruoli è presente una diversa posizione di potere poiché quest'ultimo controlla gli allievi ed è responsabile dell'ordine interno alla classe. Sempre in base alla sequenza (S-I-R-S-C) viene fuori che la sopracitata tipologia di segni didattici (indicati con la prima S della serie) detiene una posizione

² S = Segno; I = Interprete; R = Reazione; S = Significato; C = Contesto.

dominante nel processo didattico/formativo.

Ciò detto, avviamo il nostro tentativo di analisi delle interfacce operative partendo dall'ultimo stadio: il contesto.

2. Contesto comunicativo e scenario ambientale

Si è già detto che la più evidente contestualizzazione è quella che viene realizzata in riferimento agli oggetti materiali, compresi quelli architettonici, che consentono e in un certo senso contengono le interazioni sociali attivate in classe. Tali oggetti sono immediatamente localizzabili e nello stesso tempo appaiono come i tasselli formali che delineano l'aspetto complessivo di un ambiente destinato allo svolgimento di attività di gruppo in presenza. Vi sono numerosi segni, appunto architettonici che, se pur soggetti a diverse interpretazioni hanno un rapporto diretto con gli individui/utenti.

Ciò posto, proviamo ad elencare gli oggetti fisici ed architettonici nonché gli spazi comuni che contraddistinguono il contesto/scenario ambientale entro cui ha luogo il processo didattico/formativo. Cominciamo dagli oggetti e dagli spazi sia esterni che interni e proviamo ad analizzarli.

- Contesto fisico/oggettuale (esterno):
- Conformazione architettonica dell'edificio;
- Quantità di spazio "libero" circostante (cortile/giardino);
- Quantità e qualità degli accessori.
- Contesto fisico/oggettuale (interno)
- Dimensione ed ubicazione dell'aula;
- Quantità e qualità delle aperture (finestre, balconi, etc.);
- Qualità ed ubicazione dei diversi oggetti fissi (lavagna, manifesti murali, etc.);
- Disposizione dei banchi e della cattedra.

L'insieme sopra elencato attiene all'organizzazione formale del processo didattico/formativo, in considerazione del fatto che esso non si esaurisce con il solo rapporto interattivo fra docente e studente ma è influenzato da tutti gli elementi concreti (anche architettonici) di contorno.

Per meglio inquadrare questa estesa configurazione è opportuna un'attenta lettura dei diversi segni didattici che intervengono nel processo in esame il quale, inteso in chiave sistematica e istituzionalizzata, assume inevitabilmente una chiara fisionomia testuale. Pertanto, tali segni didattici avranno rapporti sintagmatici con altri elementi e rinverranno a significati e a numerose implicazioni cognitive e pragmatiche. Per attuare l'analisi dei segni architettonici e provare a leggere i codici che in relazione alle tre dimensioni (sintattica, semantica e pragmatica) possono emergere, promuoviamo una sorta di viaggio virtuale tra i diversi oggetti sopra elencati.

Abbiamo detto che l'edificio, con le sue forme architettoniche, impone una serie di percorsi che originano una serie di comportamenti. Tenendo conto dell'elenco precedentemente illustrato, cerchiamo ora d'individuare e visionare in chiave segnica i diversi oggetti che costituiscono la struttura del sistema "scuola". Una posizione predominante spetta alla dimensione dell'aula ed è fondamentale considerare attentamente la capienza che essa può garantire.

Un altro ruolo determinante è demandato alla quantità e all'ubicazione dei punti luce naturali presenti all'interno della stessa, ma anche al tipo di arredo presente in classe. Di solito si tratta dei banchi, della cattedra, della lavagna, di un armadio e di varie suppellettili che vengono organizzate discrezionalmente dall'insegnante (manifesti, cartelloni esplicativi che vengono affissi sulle pareti dell'aula, ecc.). Queste ultime sono semplici sussidi didattici che indirettamente fanno sì che le intere pareti diventino il luogo dove collocare la maggior parte delle sperimentazioni grafiche e simboliche realizzate dagli allievi.

Riveste grande importanza lo spazio esterno che, per la ragione sopra indicata, implica una serie di comportamenti leggibili anche in chiave segnica.

Proseguendo in questo percorso ideale che ci consente di descrivere ciò che incontriamo muovendoci dall'aula, giungiamo nelle strutture comuni. Si tratta delle scale e degli ascensori. Normalmente questi

ultimi non sono presenti negli edifici scolastici e nei casi in cui risultino installati, l'uso viene spesso precluso agli studenti. Le scale sono nella maggior parte dei casi le uniche modalità per spostarsi su piani diversi e uscire dall'edificio. Giungiamo quindi all'ingresso della scuola che normalmente è ubicato in un ampio vano che funge da vera e propria *hall*. L'ingresso principale ci consente di entrare/uscire e accedere agli spazi esterni e comuni. Questa eventualità è molto importante, in quanto la presenza o l'assenza di un giardino o di un cortile origina alcuni comportamenti/significati estremamente importanti, dovuti al fatto che gli allievi fruiscono di tali spazi esterni (qualora esistano) in circostanze di *relax*³. È molto importante la strutturazione di tali spazi esterni (playground) nella misura in cui è all'esterno e, soprattutto, durante il periodo di ricreazione (*play-time*) che gli allievi adottano atteggiamenti molto significativi da un punto di vista pro-sociale. Infatti, durante il periodo di ricreazione si consolidano ruoli e reti di alleanze fra studenti e sono visibili con maggiore evidenza quei comportamenti conflittuali che in molti casi rendono difficile il lavoro scolastico.

A questo punto, consideriamo conclusa questa rapida, parziale, panoramica di ciò che abbiamo definito contesto fisico oggettuale (sia esterno che interno) e andiamo avanti nell'analisi degli altri stadi che compongono la sequenza comunicativa (S-I-R-S-C).

Procedendo secondo un andamento lineare, dopo il contesto (C) troviamo il primo stadio della stessa sequenza: il segno didattico.

3. Segni didattici dissimulati e/o negati

Con la definizione di segni didattici si indicano esclusivamente gli elementi minimi su cui si basano gli scambi comunicativi (e di significazione) che hanno luogo nell'interazioni fra docente e studente. Com'è noto, il fondamentale ruolo del docente è quello di attuare un contatto finalizzato all'insegnamento con l'altra componente dell'interazione (gli studenti), da realizzare tramite l'esposizione di argomenti afferenti ad ambiti disciplinari diversi. Tali argomenti, pur risultando fra loro sganciati, sottendono un preciso legame informativo che li colloca all'interno di un unico paradigma, appunto, formativo che viene perseguito dall'insegnante tramite comportamenti formalmente autoritari (verbali e non-verbali), ma anche mediante una serie di strumenti elettronici volti a incrementare il livello di attenzione del destinatario. Pertanto è opportuno presentare un elenco di comportamenti che l'insegnante può assumere durante l'attività didattica che possono caratterizzare l'andamento emotivo (indipendentemente dai risultati eventualmente ottenuti) dei diversi soggetti coinvolti nella pratica didattica. Anche in questo caso proviamo a individuare e porre in essere un'analisi semiotica di tali comportamenti e di tutte le altre dinamiche comunicative che hanno luogo nel processo in parola.

Comportamenti individuali dell'insegnante:

- Approccio diretto ed autoritario;
- Posizioni egoiste anziché altruiste;
- Concentrazione sulle nozioni (piano del contenuto) e non sulla spiegazione (piano dell'espressione);
- Verticismo ed unilateralità nozionistico/metodologica piuttosto che adeguamento alle conoscenze degli allievi.

Cominciamo dall'approccio diretto ed autoritario che l'insegnante può adottare nei confronti dell'allievo. Preliminarmente occorre precisare che l'adozione in classe di alcuni comportamenti di questa natura è in parte necessaria. Essi risultano conseguenziali se non connaturati alla pratica didattico/formativa svolta in classe, in quanto l'azione discorsiva si basa sull'insostituibile necessità di trasmettere una serie di nozioni ad un uditorio impreparato. Ciò impone metodi tendenzialmente categorici (limitatamente agli argomenti insegnati) finalizzati ad ottenere la tempestiva ma soprattutto costante attenzione della classe. Uno dei principali difetti manifestati dalla pratica didattica

³ Si sono rivelate particolarmente utili alcune sessioni di osservazione sistematica degli scolari della fascia dell'obbligo, effettuate durante la pausa di ricreazione (cfr. Lo Feudo, 1987).

"tradizionale" ossia frontale, consiste nel fatto che l'insegnante spesso concentra la propria azione sul piano del contenuto anziché sul piano dell'espressione.

Infatti, la vivacità che viene eventualmente attribuita all'espressione delle nozioni nel momento in cui queste sono trasmesse agli allievi, è considerata un elemento secondario, per cui l'arricchimento performativo della comunicazione in classe è subordinato esclusivamente alla discrezionalità dell'insegnante.

Appurato il potenziale distacco fra gli elementi che pongono in essere il "senso" della spiegazione (segni e contesto) e gli attori (insegnante ed allievi) che lo realizzano, è opportuno spendere qualche parola sull'assetto paradigmatico e sintagmatico che il processo didattico/formativo necessariamente rivela. Per quanto riguarda la definizione di paradigma e di sintagma, nonché di analisi paradigmatica ed analisi sintagmatica possiamo dire che un sintagma è un'ordinata combinazione di segni che forma un insieme coeso, mentre un paradigma è costituito dall'associazione delle unità significative le quali, abbinate in maniera "creativa" ma regolamentata, rivelano al soggetto che la pone in atto e a coloro che ne fruiscono, una coerenza tematica e di senso che ne giustifica l'affiancamento. Quindi, alla luce di quanto fin qui precisato circa la conformazione sistemica del processo didattico/formativo, risulta evidente come lo stesso configuri innanzitutto un sintagma molto ben strutturato. Da ciò consegue la possibilità di attuare un'analisi, appunto sintagmatica, tramite la quale puntualizzare tutte le diverse componenti su cui si fonda siffatto processo ed evidenziarne sia l'intrinseca correlazione sia le dinamiche interne. Proseguendo con la griglia di riferimento (S - I - R - S - C) è il caso di porre l'attenzione sull'Interprete. Cominciamo col sottolineare che l'allievo interagisce con i segni didattici in chiave individuale e non come indistinto membro del gruppo/classe. Per questa ragione, in sintonia con ciò che l'insegnante realizza nel corso dell'interazione in classe, entrano in gioco i comportamenti individuali dell'allievo che molto spesso scaturiscono dal proprio vissuto personale e perciò condizionano l'interpretazione delle attività dell'insegnante. Sempre in riferimento allo stadio denominato Interprete, bisogna dire che è proprio l'azione di decodifica, d'interpretazione, attuata dall'interazione che attribuisce al processo didattico/formativo un senso.

A questo punto, passiamo allo stadio successivo della sequenza (S - I - R - C) e giungiamo così alla Reazione. Questo stadio, come già detto nella presentazione della sequenza, è identificabile anche con l'interpretazione dell'allievo dei segni e segnali connessi al processo didattico/formativo al quale partecipa. Anche in questo caso è opportuno evidenziare una breve lista dei comportamenti che l'allievo assume in classe e che possono derivare dalle modalità comunicative vigenti in classe. Vediamone alcuni.

Comportamenti individuali dell'allievo:

- Assunzione di atteggiamenti poco partecipativi nei confronti del gruppo/classe;
- Scarsa partecipazione al programma di studio;
- Disomogeneità comportamentale rispetto al "clima" della classe;
- Disattenzione e mancata accettazione del rapporto instaurato dall'insegnante;
- Mancato coinvolgimento rispetto ai criteri comunicativi adottati dall'insegnante.

I diversi comportamenti che l'allievo può assumere spontaneamente in classe risultano spesso disomogenei rispetto a quelli adottati dall'insegnante. Infatti l'allievo è portato a porre spontaneamente l'accento, in primo luogo, sui propri vissuti esperienziali e manifestare una serie di reazioni personali che non escludono scarsa partecipazione o auto-isolamento. Egli, per realizzare tutto questo, può far uso di alcune personali modalità espressive che tenta di far sembrare coerenti e funzionalmente correlate all'atto espositivo privilegiato dall'insegnante.

In altre parole, sempre nell'ambito didattico/formativo, il senso dell'allievo (per l'allievo stesso) non coincide con il senso che l'insegnante deve (o vuole) assegnare a se stesso. Questo vuol dire che spesso, partendo da presupposti diversi, l'interazione in classe esiste solo in virtù di una convenzione istituzionalizzata per cui, nel momento in cui si dovesse solennizzare questa assenza di corrispondenza fra il senso dell'agire dei due sopraddetti "attori", si concretizzerebbe il rischio di annullare il processo di semiosi, degradando quello didattico/formativo a semplice scambio di segnali.

Il meccanismo didattico dovrebbe basarsi sulla simmetria (uguaglianza) e non sulla complementarità, per poi mirare a un sostanziale interscambio informativo fra docente e studente⁴. Tuttavia, l'insegnante, per i motivi anche di natura formale che abbiamo già evidenziato, realizza tutto ciò ricorrendo, anche inconsapevolmente, a dinamiche interattive di tipo marcatamente complementari le quali, spesso, non risultano visibili in quanto offuscate dalla "solennità" del predetto sintagma didattico/formativo che colloca i fattori di complementarità e simmetria a un livello secondario.

Si evidenzia così ancora una volta, il rilievo del piano del contenuto rispetto al piano dell'espressione per cui le difficoltà che s'incontrano nel coinvolgere l'allievo nelle dinamiche socializzanti in uso in classe, sono di fatto rese più complicate dallo stesso allievo, il quale non perde occasione per focalizzare l'attenzione sui propri personali (emotivi) contesti che nella maggior parte dei casi, lo allontanano dal clima della classe. Tutto ciò dipende anche dall'inadeguatezza dei criteri comunicativi e di aggregazione che "tradizionalmente" il sistema scuola adotta. Per fronteggiarli gli insegnanti devono individuare una strategia che, sulla base di quanto fin qui esposto, possa consentire di eliminare dall'interazione fra docente e studenti le disomogeneità emotive, le irregolarità comunicative e le carenze attenzionali⁵.

Procediamo adesso ad una rapida analisi della fase comunicativa che nel percorso (S - I - R - S - C) abbiamo denominato "significato".

Per sottolineare la correlazione con quanto fin qui affermato (specialmente in relazione ai segni adottati dall'insegnante ed alla Reazione dell'allievo) è opportuno attribuire allo stadio relativo al significato (S) il compito di rappresentare i comportamenti assunti in classe dai partecipanti all'interazione formativa, tralasciando tutto ciò che è insito negli aspetti nozionistici attivati dalla pratica didattica.

Prima di puntare lo sguardo sulle implicazioni motivazionali che i suddetti comportamenti dell'insegnante possono determinare è il caso di precisare che la sequenza operativa da noi adottata (e sintetizzata con la sigla S. I. R. S. C.) implica, sia complessivamente sia nei singoli stadi che la compongono, la compresenza delle tre dimensioni individuate da Morris delle quali abbiamo già detto. Pertanto, per leggere correttamente anche i comportamenti dell'insegnante e riconoscere le principali dinamiche interattive che hanno luogo in classe, è fondamentale la compresenza delle suddette tre dimensioni. Abbiamo altresì precisato che 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 interpersonale, una implicazione pragmatica scaturisce, fra l'altro, dal contatto fra i comportamenti degli attori e la conformazione della classe. Ad esempio, se all'atteggiamento autoritario che l'insegnante assume nel corso della sua spiegazione si abbinerà una sistemazione circolare dei banchi in classe, sarà possibile registrare una proficua e reciproca pertinenza che assegnerà una maggiore quantità di "spazio" al singolo allievo. Infatti, la sistemazione circolare dei banchi costruirà una convenzione che, pur denotando (oggettivamente) il ruolo, appunto, discente, che l'uditorio continuerà a mantenere rispetto al docente, connoterà la posizione centrale detenuta, non dal gruppo indistinto, ma dai singoli allievi. Questa sistemazione dei banchi, fra l'altro, impedirà agli allievi di nascondersi l'uno dietro l'altro per sfuggire al controllo visivo dell'insegnante e nel contempo imporrà a quest'ultimo una maggiore agilità espositiva, volta a non cadere nell'equivoco (purtroppo frequente) di considerare il suo parlare

⁴ L'interazione simmetrica è caratterizzata dall'uguaglianza e dalla "minimizzazione" della differenza mentre il processo opposto caratterizza l'interazione complementare. Un partecipante all'interazione (l'insegnante) assume la posizione superiore *one-up*, l'altro componente (lo studente) assume la posizione inferiore *one-down*. È il contesto sociale e ambientale che stabilisce il tipo di relazione. In questo caso l'insegnante non impone all'allievo una relazione complementare (pretendendo la posizione *one-up*) poiché entrambi, insegnante e allievo, si comportano in un modo che presuppone lo svolgimento dei due ruoli in misura istituzionale. Tutti gli scambi comunicativi sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza. (cfr. P.Watzlawick, J.H.Beavin, D.D.Jackson, 1978)

⁵ Un notevole contributo possono fornirlo le metodologie didattiche a distanza dal momento che, richiedendo l'attenzione sia dello studente che dell'insegnante, determinano un legame informativo simmetrico che privilegia il risultato cognitivo (posto in essere dal metodo adottato) e facilita l'aggregazione in classe.

didattico come un'attività rivolta ad un insieme indistinto di individui.

Da un punto di vista semiotico, la contrapposizione individuale faccia a faccia fra ciascuno studente e il docente, attuabile con la tradizionale collocazione in fila dei banchi, fa sì che si palesino tutti quegli aspetti emotivi che, se non adeguatamente controllati, possono inibire la spinta comunicativa ma soprattutto partecipativa degli allievi. Pertanto, la collocazione circolare dei banchi potrà stemperare il ruolo di potere che l'insegnante evoca nei discenti.

Come già accennato, nella sistemazione dei banchi in fila, ciascun allievo ha la possibilità di nascondersi allo scopo di decontestualizzarsi⁶. Sistemare i banchi in modo circolare, anziché frontale, sottrae agli allievi la possibilità di isolarsi e impone all'insegnante un diverso approccio comunicativo. È il caso di far notare che se l'insegnante non dovesse tener conto di siffatta nuova strutturazione della classe e non operasse una taratura della propria azione didattica, potranno originarsi una serie di problemi anche gravi, dal momento che gli allievi non avranno più la possibilità di allontanarsi, se non altro emotivamente, da quel contesto e ciò li condurrà ad avvertire sgradevoli sensazioni di costrizione. Infatti, nei soggetti particolarmente introversi, l'impossibilità di "nascondersi" dietro il compagno potrà provocare problemi di adattamento e partecipazione. L'insegnante, conscio del suo ruolo di potere (che gli allievi gli riconoscono) dovrà attrezzarsi per poter creare le necessarie alternative e rassicurare l'allievo. Per riuscirci, dovrà espandersi in modo altruista riducendo i comportamenti poco interattivi legati da un eccessivo ripiegamento sul suo ruolo di fornitore di nozioni. Se riuscirà in tale compito di ristrutturazione dello "spazio" didattico/formativo, i vantaggi di ordine cognitivo e pratico saranno oltremodo evidenti.

Conclusioni

La lettura semiotica di un "tradizionale" percorso didattico/formativo in presenza, permette di attuare un'analisi complessiva, sia delle componenti comunicative, sia di quelle più specificamente comportamentali. Essa fornisce la giusta ampiezza al processo in questione, in considerazione del fatto che quello semiotico può essere inteso come un livello sovraordinato e perciò capace di fornire una nuova chiave di lettura agli assetti comunicativi, ma anche pedagogici, psicologici e quant'altro che caratterizzano la pratica didattica. Pertanto, lo schema da noi proposto (S - I - R - S - C) non ha solo tentato di fissare l'attenzione sull'andamento semiotico/comunicativo del processo didattico/formativo, ma ha provato a evidenziare la concreta possibilità di costruire in classe un ambiente produttivo, simmetrico e soprattutto sereno.

Riferimenti bibliografici

- ECO, Umberto (1968), *La struttura assente*, Milano, Bompiani.
ECO, Umberto (1975), *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani.
EKMAN, Paul, FRIESEN, Wallace (1978), *Manual for the facial Action Coding System*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
FRASER, Colin (1979), *Introduzione alla psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.
GENNARI, Mario (1984), *Pedagogia e semiotica*, Brescia, La Scuola.
GUIRAUD, Pierre (1980), *Semiologia*, Roma, Armando.
HALL, Twitchell Edward (1972), *Sistema per la notazione del comportamento prossemico*, in "VS Quaderni di studi semiotica", Milano, Achille Mauri Editore, n. 2.
JAKOBSON, Roman (1966), [a cura di Heilmann, L.], *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966.
KLAUS KOENIG, Giovanni (1964), *Analisi del linguaggio architettonico*, Firenze, Libreria Ed. Fiorentina.
LO FEUDO, Giorgio (1987), *Il video tape come strumento di osservazione. Il rapporto gruppo*

⁶ Questa scelta rappresenta spesso una richiesta di coinvolgimento che l'allievo lancia silenziosamente all'insegnante.

scolastico-individuo, in "Quaderni di comunicazione audiovisiva", Padova, n.13/14.

ORFORD, Jim (1980), Psychological problems: the social context, Chichester, Wiley.

MORRIS, Charles (1949), Segni, linguaggio e comportamento, Milano, Longanesi.

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Janet Helmick, JACKSON, Don D. (1978), Pragmatica della comunicazione umana, Roma, Astrolabio.