

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
nella sezione "PressonLine"

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
Corso Vittorio Emanuele II, 229
00186 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>

Daniela De Leo Alberta Giani

Interazione e cultura a scuola

Studi e ricerche sul contesto classe



Carocci editore

Volume pubblicato con il contributo dell'Università del Salento – Dipartimento di Scienze pedagogiche, psicologiche e didattiche (Fondi rinvenienti dalla ricerca di base).

1^a edizione, luglio 2012
© copyright 2012 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Ingarao, Roma

Finito di stampare nel luglio 2012
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-6603-2

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

	Introduzione. Interazione e/è cultura	9
	di <i>Claudia Venuleo</i>	
	Riferimenti bibliografici	15
I.	Costruzione della conoscenza e conversazione	17
	di <i>Alberta Giani</i>	
1.1.	Prima di cominciare...	17
1.2.	Definiamo i confini	18
1.3.	La scuola come contesto	19
1.4.	La comunicazione in classe	21
1.5.	La comunicazione asimmetrica	22
1.6.	La conversazione come attività ordinaria	24
1.7.	L'insegnante	27
1.8.	Conclusione	28
	Riferimenti bibliografici	31
	Per saperne di più	32
2.	Abitare la comunicazione	33
	di <i>Daniela De Leo</i>	
2.1.	Parlare il linguaggio	33
2.2.	La relazione tra attività e passività	38
2.3.	La dimensione comunicativa	40
2.4.	L'agire comunicativo nel contesto classe	43
2.5.	La ricerca sul campo	48
2.6.	L'obiettivo e le modalità della ricerca	49

2.7.	Procedure di analisi	49
2.8.	Modelli teorici di riferimento	50
2.9.	Conclusione	51
	Riferimenti bibliografici	60
 Conclusione		 63
di <i>Alberta Giani</i>		
 Appendice		
Report: Progetto di tirocinio formativo <i>Effetti dell'Istituzione nella relazione comunicativa</i>		
	di <i>Daniela De Leo</i>	67
 Riferimenti bibliografici		 91
a cura di <i>Alberta Giani</i>		

Introduzione

Interazione e/è cultura

di *Claudia Venuleo*

La psicologia è un campo composito e variegato in quanto a modelli, metodi, oggetti di intervento; non si sbaglia tuttavia a dire che buona parte di essa si è sviluppata come scienza dell'individuo, orientata allo studio delle strutture «permanenti, fisse ed universali» della mente umana (Gergen, 1985; 1992).

Nel campo della psicologia clinica – il vertice disciplinare di chi scrive – il prodotto di questo paradigma epistemologico è stato la cosiddetta “prospettiva individualistica” (Mecacci, 1999), che ha individuato la sua unità conoscitiva e di intervento in un *individuo* (o un insieme di individui), i cui comportamenti, atteggiamenti, pensieri, condizioni di vita “deviano” da un modello di sviluppo atteso e legittimato socialmente. È compito della scienza individuare le determinanti del disagio (siano esse rintracciate in emozioni, modelli cognitivi, pattern di comportamento) e, sul piano dell'intervento, lavorare per cambiarle. L'intervento si configura come prassi di cura o di correzione di problemi “appartenenti” all'individuo, indipendenti dai contesti in cui è inscritto e dai saperi che organizzano e danno un nome al disagio. Lungo queste premesse, l'intervento psicologico a scuola si rivolge tradizionalmente a singoli individui (i “ragazzi”, spogliati del loro ruolo di studenti), e la scuola si configura come semplice scenario dell'azione professionale psicologica, contesto silente non implicato nella comprensione e nella risoluzione del problema.

Il lavoro qui proposto si inserisce – sin dal titolo *Interazione e cultura a scuola* – nel solco di un'altra prospettiva. Si fa esperienza del mondo, si pensa, si parla, si agisce *con* altri, entro specifici contesti relazionali, culturali, sociali, di scopo. Non esiste qualcosa come una “mente individuale”, comprensibile al di fuori del contesto entro cui si sviluppa.

Questa svolta contestuale avanza sul piano del dibattito scientifico attraverso l'investimento su una prospettiva simbolico-culturale

che sottolinea il ruolo centrale del significato e la sua natura intrinsecamente sociale e intersoggettiva.

L'esperienza (anche quella problematica) è l'esito di una dinamica di attribuzione di valore all'ambiente. Non vi è oggetto dello scenario formativo (contenuti didattici, ruoli, regole, strumenti) che lo studente incontri prima di attribuirgli un significato; due persone che si confrontano con lo stesso campo di esperienza saranno quindi capaci di percepire oggetti differenti come risultato del loro riferimento a differenti sistemi di significato.

Se il costruttivismo aveva posto al centro del discorso l'attore che percepisce ed esperisce¹, a partire dal filtro delle sue categorie e dei modelli interpretativi (schemi, script, sistemi di credenze), il sociocostruttivismo socializza tali modelli riconoscendovi dispositivi che il soggetto acquisisce partecipando ai sistemi simbolici della cultura (Bruner, 1990). In questa ottica tra le menti individuali e il contesto intersoggettivo entro cui esse si dispiegano esiste un rapporto di reciproca e ricorsiva influenza. Nell'interpretare il dato di esperienza, gli individui utilizzano le risorse di senso (categorie cognitive ed affettive) e i registri narrativi che si abilitano ad utilizzare in ragione del proprio essere parte di un sistema di appartenenza, di un gruppo sociale, dunque di una cultura (Bruner, 1990; McNamee, Gergen, 1992; Rapaport, 1998; Zittoun, 2007).

Il libro di Daniela De Leo e Alberta Giani condivide con questa prospettiva il riconoscimento della natura intersoggettiva e situata dei significati con cui si interpretano l'ambiente sociale e i sistemi di attività. Assumendo quest'ottica in riferimento alla relazione educativa, le "forme" del pensiero proposte dallo studente vanno considerate come strettamente connesse alle caratteristiche del contesto semiotico in cui lo studente è iscritto; contesto che suggerisce e rende possibili alcune interpretazioni dell'esperienza, improbabili altre e impossibili altre ancora.

Il volume condivide altresì il riconoscimento del ruolo regolativo del significato sulle modalità e gli esiti delle forme della partecipazione degli studenti agli ambienti di apprendimento. I significati orientano il modo con cui gli studenti percepiscono, vivono, si rapportano al contesto formativo, regolando, solo per citare alcuni aspetti, l'investimento espresso sulle attività proposte, il modo di rapportarsi ai docenti e agli altri studenti, l'uso delle competenze e delle abilità, e, per ciò stesso, gli esiti della propria iscrizione.

Il riconoscimento della natura sociale e intersoggettiva della mente

e dei significati che la istituiscono richiama – immediatamente – al ruolo del linguaggio, in quanto luogo privilegiato di incontro/scontro con l'Altro, e veicolo non solo di contenuti, ma di proposte di significazione e di rapporto. «La realtà è ciò che i partecipanti trattano come tale nei loro discorsi» (Edwards, 1994, pp. 91-2).

È dunque parlando, e più in generale producendo segni, che gli attori sociali co-costruiscono la realtà in cui sono immersi. Lo afferma con forza Alberta Giani quando si sofferma sul potere *performativo* del linguaggio e sul suo potere di «rappresentare o (ri-)presentare l'esperienza», e quando suggerisce che la comunicazione è *istitutiva di identità e modelli di relazione*.

Si può comprendere in questa ottica il valore informativo e strategico assegnato – entro il lavoro di ricerca presentato nell'*Appendice* al volume – all'analisi dei processi comunicativi che (si) sviluppano (entro ed attraverso) l'interazione in classe e all'analisi delle dimensioni simboliche, che il processo comunicativo non semplicemente veicola ma costruisce. Tra parola e pensiero c'è «reciproca presupposizione e perpetuo sconfinamento» (Daniela De Leo).

Il contesto scolastico come campo di azione

L'accento sulla natura al contempo costruttiva, pragmatica e intersoggettiva del linguaggio è un nodo centrale di questo volume e anche il punto di vista che a mio parere consente di tradurre la riflessione teorica in riflessione sui criteri di governo della relazione educativa.

Se il linguaggio (inteso in senso lato come produzione di segni) è intrinsecamente un processo intersoggettivo di costruzione del significato, la pratica educativa – che vive, è sostanziata di segni – non è solo un medium per incontrare i modelli di identità e di ruolo degli studenti, ma anche un processo di generazione di questi modelli. Può riprodurli – confermando ed alimentando premesse e criteri di rapporto proposte dallo studente – oppure modificarli, trasformarli, generarne di nuovi.

Ci si può chiedere allora non solo quali codici comunicativi e di senso gli studenti mettono in campo nella relazione educativa ma anche quali codici comunicativi e di senso i docenti concorrono a costruire; si può, in altri termini, trattare la scuola non semplicemente come cornice e “terreno di svolgimento” di analisi o interventi su “singoli” casi (tipicamente, singoli allievi “demotivati”), ma come campo di azione e contesto culturale dell'intervento.

Come sottolinea bene Alberta Giani, il maestro, il docente ha un ruolo centrale nel costruire il contesto dell'apprendimento, dunque anche le modalità di partecipazione e di fruizione degli studenti e costruire il contesto di apprendimento significa anche consentire alle conoscenze ingenuie, così come ai codici emotivi e valoriali espressi dagli allievi, di emergere: non si procede e non si produce apprendimento *malgrado*, ma *attraverso* l'Altro, i suoi codici e le sue proposte comunicative e di interpretazione dell'esperienza.

Porre il dialogo alla base del processo di insegnamento/apprendimento significa allora creare, all'interno della lezione, «spazi di riflessione e di corresponsabilità interlocutoria» (Daniela De Leo).

La riflessione teorica proposta nel volume si connette quindi alla proposta di un diverso modello di relazione educativa, che fa ancora fatica ad essere percorso...

Nei tradizionali setting di apprendimento, i modelli di significazione che fondano l'identità di ruolo dello studente e le sue modalità di partecipazione non sono oggetto di analisi e di conoscenza dichiarativa: docenti e studenti di solito non si propongono reciprocamente domande del tipo: come stiamo connotando la nostra comune attività? Quali obiettivi le attribuiamo? Quali modelli di partecipazione mettiamo in campo per perseguirli?

Tuttavia il silenzio su dimensioni istituenti del processo di insegnamento-apprendimento è l'esito esso stesso di un modo di interpretare la relazione educativa, non una sua caratteristica intrinseca. Il docente lascia agire i significati a partire dai quali gli studenti interpretano l'esperienza scolastica perché e fintanto che presuppone che lo studente condivida i presupposti culturali che consentono al processo di insegnamento-apprendimento di dispiegarsi (Venuleo, Salvatore *et al.*, 2008), garantendo la convergenza dei significati in accordo ai quali i segni sono compresi e interpretati.

In questa ottica ogni distanza che lo studente esprime da un modello di ruolo atteso – ad esempio il silenzio durante un'interrogazione, una domanda durante una lezione su un tema che appare “fuori programma” – è trattata come “errore” nell'interpretazione di un modello di studente che comunque si assume sia condiviso, come espressione di incapacità, piuttosto che come modo di sottrarsi ad un sistema di attività e alle sue regole. In altri termini, il “fuori programma” è trattato come una perturbazione da correggere intervenendo sui fattori (cattiva educazione, motivazione, attenzione, conoscenze) che di volta in volta vengono individuati come causa del mancato fun-

zionamento del modello atteso, e risolvibile attraverso l'insistenza su strumenti e procedure che non mettono in discussione il modello educativo/formativo esistente.

E tuttavia, nell'ottica che si sta qui condividendo, buona parte della difficoltà che i sistemi scolastici riscontrano nel perseguire gli obiettivi dell'apprendimento è da ricondurre ad una mancata sintonizzazione dei codici simbolici e culturali con cui si interpreta lo scambio. Gli eventi critici informano sul fatto che si parlano "lingue diverse".

In altri lavori (Salvatore, Scotto Di Carlo, 2005; Venuleo, Salvatore *et al.*, 2008), si è proposto di definire *setting istituyente* un modello di relazione educativa che non dà per scontata la cooperazione tra docente e classe e che non considera le regole che consentono al processo di insegnamento di dispiegarsi in condizioni ad esso preesistenti; al contrario, il *setting istituyente* considera la loro costruzione e il loro "monitoraggio" una primaria funzione di un'azione educativa efficace. Il docente è chiamato non solo ad insegnare, ma anche a costruire, sviluppare, monitorare e verificare le condizioni organizzative e di rapporto con l'utenza che lo mettono nelle condizioni di insegnare. Il che significa per il docente nutrire la preoccupazione di rendere espliciti ed esprimibili in aula, almeno in alcuni momenti, i significati con cui gli studenti interpretano il cosa, il come, il perché dello scambio (Montesarchio, Venuleo, 2010).

Solo riconoscendo l'idiosincratica e contingente specificità dei codici di senso e quindi di rapporto proposti dagli studenti si potranno comprendere le loro domande² e quindi dialettizzarle. "Quali presupposti rendono comprensibile, ragionevole, sensato questo discorso, questo comportamento, questa posizione entro questo sistema di attività?". A questa posizione interrogativa e esploratoria mi sembra rimandi con forza il volume, dove la connotazione di esploratorio intende sottolineare una posizione conoscitiva volta non a riprodurre l'esistente ma ad apprendere ciò che non è ancora³.

Si tratta allora di perseguire l'incontro con gli studenti in termini di pratica di alterità/estraneità, un modello di relazione che tratta l'Altro come non scontatamente ri-conoscibile (Montesarchio, Crotti, 1993), il che significa non darne per assodati problemi, domande, scopi, attese, ma creare spazi per esplicitarli ed elaborarli, sperimentando nuovi percorsi di senso possibile su cosa si sta facendo, perché, con quale funzione.

Prospettive

Il modello educativo proposto nel volume porta con sé due implicazioni a mio avviso rilevanti: una concerne la reinterpretazione della funzione docente, l'altra – strettamente connessa – la reinterpretazione della logica che guida l'intervento psicologico a scuola.

Sul primo punto, l'accento sul ruolo costruttivo del linguaggio e dei significati che veicola invita a configurare l'agire professionale del docente in termini bidimensionali. Da un lato, come *competenza tecnica* che regola l'azione didattica entro le aree e i momenti dati del rapporto con l'utenza; dall'altro la *competenza metodologica* volta a costruire le condizioni di setting e di relazione con il fruitore necessarie per sviluppare e governare tali aree/momenti, dunque per esercitare l'azione didattica (Salvatore, Scotto Di Carlo, 2005).

Una tale prospettiva comporta – questo è il secondo punto che si vuole richiamare – una ridefinizione della funzione psicologica in rapporto alla professione docente. Secondo la cultura educativa consolidata, all'insegnante non compete trattare il *contesto* della propria azione professionale; tale contesto può costituire un fattore di disturbo o di vincolo del processo di insegnamento, tuttavia non è di per sé oggetto di regolazione da parte del docente (cfr. Morozzo della Rocca, 1993). D'altra parte, sono in primo luogo gli psicologi ad aver dato il maggiore contributo a questa posizione, proponendosi per molto tempo di intervenire su situazioni di scarto, con logiche ortopediche (Circolo del Cedro, 1991) su insiemi di singoli studenti alternativamente descritti dalla scuola come disinteressati, demotivati, iperattivi, annoiati.

La prospettiva di relazione educativa suggerita da questo volume rappresenta dunque un'operazione di innovazione culturale, non solo nei confronti della scuola, chiamata a implicarsi nell'analisi dei problemi che descrive, ma anche della psicologia, chiamata ad intervenire con una logica integrativa, piuttosto che sostitutiva. Non si tratta di realizzare azioni e decisioni al posto del docente, ma di sostenerne la capacità di scopo attraverso l'attivazione di funzioni riflessive sui presupposti categoriali del suo discorso e delle sue attività, perché è attraverso i discorsi e le attività che viene costruito un certo modo di essere docente, un certo modo di essere studente, un certo modo di vivere e rappresentare il senso della relazione educativa.

L'indagine presentata in *Appendice* al volume sostiene questa direzione.

Senza entrare nel merito dei risultati dell'analisi, credo che il suo valore possa essere rintracciato nel fatto stesso di suggerire la possibilità di sostenere le istituzioni scolastiche nel presidiare la propria capacità di analisi sui codici che le attraversano. Ciò su due versanti complementari. Da un lato, sul versante di come essi si costruiscono e riproducono nella contingenza delle situazioni di insegnamento-apprendimento; dall'altro, sul lato della valenza organizzante e regolativa dei setting di apprendimento, cioè della loro capacità di orientare i modelli di partecipazione e di fruizione degli studenti.

Ci sono insomma buoni motivi per accostarsi curiosi alla lettura...

Note

1. Una tale prospettiva fonda l'ipotesi che l'esperienza soggettiva non dipende da ciò che si sente o si pensa, ma da *come* si sente o da *come* si pensa.

2. Il termine domanda è qui utilizzato nell'accezione proposta da Renzo Carli (1987), come espressione di un modo di costruire – da un punto di vista simbolico affettivo – l'esperienza di un contesto.

3. Può essere qui richiamata la distinzione tra *exploitation* (della conoscenza esistente) e *exploration* proposta da J. March (1991). "Exploration" è appunto "learning what is not yet. It is creation of new knowledge".

Riferimenti bibliografici

- BRUNER J. (1990), *Act of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).
- CARLI R. (1987), *Psicologia clinica*, UTET, Torino.
- CIRCOLO DEL CEDRO (1991), *Tre Tesi e Sei Questioni. Materiali per un confronto*, in "Rivista di Psicologia Clinica", 5 (3), pp. 251-9.
- EDWARDS W. (1994), *Psicologia discorsiva e istruzione a scuola*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *Contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano 1995, pp. 85-144.
- GERGEN K. J. (1985), *The Social Constructionist Movement in Modern Psychology*, in "American Psychologist", 40, pp. 266-75.
- ID. (1992), *Toward a Postmodern Psychology*, in S. Kvale (ed.), *Psychology and Postmodernism*, Sage, London, pp. 17-30.
- MARCH J. G. (1991), *Exploration and Exploitation in Organizational Learning*, in "Organization Science", 2, pp. 71-87.
- MCNAMEE S., GERGEN K. J. (eds.) (1992), *Therapy as Social Construction*, Sage, London (trad. it. *La terapia come costruzione sociale*, FrancoAngeli, Milano 1998).
- MECACCI L. (1999), *Psicologia moderna e postmoderna*, Laterza, Roma-Bari.

- MONTESARCHIO G., CROTTI M. T. (1993), *Dal riconoscimento al disconoscimento*, in "Rivista di Psicologia Clinica", 7 (2-3), pp. 169-74.
- MONTESARCHIO G., VENULEO C. (2010), *Il gruppo come dispositivo generativo*, in Idd. (a cura di), *!GRUPPO!. Gruppo esclamativo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 123-51.
- MOROZZO DELLA ROCCA E. (1993), *L'analisi della domanda nella scuola/1. La scuola come istituzione e come sistema*, in R. Carli (a cura di), *L'analisi della domanda in psicologia clinica*, Giuffrè, Milano, pp. 193-212.
- RAPPAPORT J. (1998), *The Art of Social Change: Community Narratives as Resources for Individual and Collective Identity*, in B. Ximena, X. B. Arriaga, S. Okamp (eds.), *Addressing Community Problems*, Sage, London, pp. 225-46.
- SALVATORE S., SCOTTO DI CARLO M. (2005), *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, Metodi, Strumenti*, Edizioni Carlo Amore, Roma.
- VENULEO C., SALVATORE S., GRASSI R., MOSSI P. G. (2008), *Dal setting istituito al setting istituyente: riflessioni per lo sviluppo della relazione educativa nel processo di insegnamento-apprendimento*, in "Psicologia Scolastica", vol. 6 (2), pp. 225-41.
- ZITTOUN T. (2007), *Review Symposium: Symbolic Resources in Dialogue, Dialogical Symbolic Resources*, in "Culture & Psychology", vol. 13 (3), pp. 365-76.

Costruzione della conoscenza e conversazione

di *Alberta Giani*

I.I

Prima di cominciare...

La metafora dell'apprendimento come "costruzione" si basa sull'ipotesi che la conoscenza sia attivamente e continuamente costruita durante il processo educativo, che sia, in sostanza, il prodotto dell'interazione tra persone e diversi oggetti. Se tale affermazione è vera, si deduce che, non esistendo un a priori, quello che andiamo apprendendo non è *la* rappresentazione del mondo, ma il frutto del nostro *fare esperienza* del mondo e nel mondo.

Nell'affrontare la questione dei diversi modi in cui mente e cultura, soggetto e oggetto si costruiscono reciprocamente, la cornice teorica di riferimento è la prospettiva storico-culturale di Vygotskij e l'interpretazione e gli approfondimenti che di essa ci ha fornito Bruner. Mentre il primo sottolinea e mette in evidenza l'*interazione sociale* costruita attraverso forme diverse di discorso e di mediazione culturale, per Bruner la conoscenza è, certamente, il prodotto dell'interazione soggetto-oggetto sociale, ma attraverso *transazioni*, ossia processi di negoziazione che conducono all'intersoggettività, all'incontro tra le menti. In questa prospettiva ciò che si modificano sono i modi di *significare* e rappresentare la realtà.

Il richiamo a Vygotskij permette di guardare lo sviluppo in stretto rapporto con l'educazione, considerata come l'insieme di quei fattori e di quelle categorie di socializzazione e di istruzione che caratterizzano diverse culture. Lo sviluppo è, in sostanza, interpretato dalla cultura e, contemporaneamente, interpreta la cultura alla luce delle diverse possibili mediazioni affettive, educative e sociali che lo rendono possibile. Strumento attraverso il quale gli individui possono negoziare il cambiamento concettuale è il *linguaggio*, artefatto culturale il cui apprendimento è mediato dalle rappresentazioni culturali e che si verifica *in*

una rete di interazioni sociali, la cui funzione è organizzare ed orientare l'attività cognitiva. La rilevanza del linguaggio per la specie umana risiede nel fatto che esso consente di organizzare il proprio pensiero, di comunicarlo in quanto fornisce agli altri una forma comprensibile. Così la conoscenza diventa sempre più un fatto sociale piuttosto che individuale. E diventa, inoltre, frutto del lavoro di interpretazione, riflessione, analisi che ciascuno svolge mentre osserva, analizza, esperisce ciò che lo circonda. Affinché l'individuo si sviluppi e si modifichi fondamentale è la sua partecipazione ad *esperienze intersoggettive* in cui si usano gli strumenti della cultura per risolvere problemi, superare difficoltà, organizzare i contesti, condividere conoscenze.

Quello che ho cercato di fare con questo capitolo è descrivere come l'interazione costituisca una categoria mentale della comunicazione, che non solo trasmette informazioni, ma esprime *identità e posizione sociale di ogni soggetto, di ogni attore coinvolto nella comunicazione*. All'interno della cornice teorica del costruttivismo socioculturale il tentativo è di coniugare due grandi dimensioni del pensiero psicologico contemporaneo: il costruttivismo e l'interazionismo. Frutto di tale sintesi è concepire il carattere intrinsecamente sociale dei processi di apprendimento, così come sociale è l'organizzazione e il funzionamento della mente.

1.2

Definiamo i confini

Riflettere sulla costruzione della conoscenza significa già di per sé fare una precisa scelta teorica e metodologica che riguarda sia il processo di sviluppo e crescita dell'individuo, sia la modalità e le strategie attraverso le quali tale processo si realizza.

La comunicazione può essere vista ed interpretata attraverso vari approcci teorici. Anolli (2002) individua una serie di dimensioni che la definiscono in modo trasversale. Egli sostiene che è:

- una attività *sociale*, in quanto si sviluppa all'interno di relazioni con specifiche connotazioni di natura convenzionale e culturale. Pertanto essa è basata sulla condivisione di significati e su un accordo nato da regole implicite e relative ad ogni scambio comunicativo;
- una attività *cognitiva*, dal momento che esiste una interdipendenza tra pensiero e comunicazione, in quanto è attraverso di essa che si rendono manifesti i propri pensieri, le proprie credenze, conoscenze, emozioni;

– una attività *intenzionale*, in quanto gli attori sociali comunicano nella consapevolezza di prendere parte ad uno scambio comunicativo con l'altro, quindi è di per sé *azione*, in quanto ogni atto comunicativo dà *forma* all'interazione tra i soggetti. Ed è la *qualità* di tale forma che crea il modello di relazione con l'altro.

Visto in questo modo, nessun atto comunicativo per sua stessa natura è neutro, ma determina sempre delle conseguenze sia in senso positivo, come nelle relazioni supportive, o negativo come nella comunicazione disfunzionale.

In sostanza, la comunicazione è una attività umana complessa che diventa costitutiva dell'*identità* personale ed *indicativa dei modelli culturali* degli attori sociali che ne prendono parte. Essa non è soltanto trasmissione di informazioni, e quindi processo di significazione e connessione a livello relazionale, ma può essere studiata quale oggetto attraverso il quale *i soggetti individuali e collettivi costruiscono, mantengono e modificano la rete di relazioni* entro cui sono immersi, e, contemporaneamente, evidenzia anche la *qualità stessa delle relazioni* da essi determinata e costruita.

È come se in ogni atto comunicativo ognuno di noi dicesse chi è, come si vede, come vede l'altro, quale tipo di relazione lo lega all'altro. E ciò non accade fuori, prima o dopo un contesto sociale, ma costruisce ed è contemporaneamente costruito nell'agire sociale.

La comunicazione, proprio perché non può essere distinta e separata dal contesto sociale entro cui si manifesta e prende forma, può essere definita dai *rituali* che si manifestano nei vari contesti.

Si intenda qui per rituali sequenze di atti mediante le quali il soggetto controlla gli aspetti simbolici del suo agire in rapporto ad un altro soggetto. Per fare un esempio, si pensi alle forme di saluto o di richiesta di informazioni per strada. Goffman parla a tale proposito di rappresentazione teatrale, in quanto assume ad oggetto di studio i fenomeni sociali della vita quotidiana, in cui gli atti comunicativi sono selezionati sulla base di strategie di natura cognitiva ed emotiva.

1.3

La scuola come contesto

Guardare la comunicazione nei termini sopra brevemente descritti ci consente di trovare un legame con la concezione sociocostruttivista dell'apprendimento. I sociocostruttivisti concepiscono l'apprendimento come il risultato di attribuzioni di significato e di senso ad atti-

vità, prodotti e processi che riguardano il gruppo di lavoro, gli strumenti utilizzati e il luogo in cui esso avviene.

Tale ottica è fortemente radicata nella prospettiva contestualista, che, superando la visione del contesto metaforicamente inteso come un *tessuto* costituito da trama e ordito, lo considera piuttosto come un insieme di onde che fluttuano all'unisono e ciò per rendere conto sia dell'aspetto *spaziale* che *temporale* del fenomeno osservato.

Ma per poterlo in qualche modo analizzare, "bloccare" in una sorta di fotogramma di un film e guardarlo come *iter-azione* tra i soggetti, gli oggetti usati, gli strumenti di mediazione, le regole adottate. Così il contesto non è qualcosa che influenza l'oggetto di studio o all'interno del quale l'oggetto stesso è immerso, ma è un sottoinsieme di un sistema più ampio che emerge dallo sfondo per consentire l'analisi degli eventi e dei fenomeni espressi.

Sulla base di tale concezione, quello che accade in una classe tiene conto sia delle *azioni* che rispondono agli obiettivi locali, sia del *sistema di attività* che rispondono ai bisogni di una comunità più ampia. Questo rende visibili i legami tra i vari compiti chiarendo il senso della loro successione.

Se questo è lo sfondo all'interno del quale si muove la mia analisi, rimane da puntualizzare la *metodologia* attraverso la quale guardare al contesto. La scelta metodologica è *etnopragmatica*, perché vengono presi in considerazione, attraverso tale metodologia, sia il punto di vista dei partecipanti che interagiscono sia il contesto sociale in cui agiscono. Lo strumento attraverso cui analizzare e studiare l'interazione è *l'uso che i partecipanti fanno della lingua*. Lingua intesa non solo come codice comunicativo, come sistema che offre, già prima del suo uso particolari opzioni (e non altre)¹, ma intesa anche, secondo la lezione che viene dalla pragmatica, come lingua con cui i parlanti, in quanto esseri sociali, devono fare i conti attraverso dei sistemi di significazione che vengono da lontano, dalla nostra storia, sia personale che sociale e culturale. Sistemi di significazione che hanno costruito e continuano a costruire il modo di conoscere e di interpretare sé nel e con e per il mondo.

È per questo che qualsiasi lingua, in quanto processo e prodotto sociostorico, è anche una *traccia dei percorsi sociali e cognitivi fatti da coloro che partecipano al suo uso*. Per questo analizzare la conversazione in classe significa fermare e analizzare fotogrammi e frammenti all'interno dei quali è già presente tutto. Il macrosistema è riassunto nel microsistema.

Scrivono Duranti «l'approccio etnopragmatico mira ad integrare l'interesse per la codifica linguistica con l'analisi dell'azione sociale. [Tale approccio] studia due aspetti del fare del linguaggio. Il primo è il potere *performativo*² di qualsiasi linguaggio. L'altro è il suo potere di *rappresentare* o (ri-)presentare l'esperienza, quella fatta e quella da fare, quella reale e quella dell'immaginazione. La combinazione di questi due poteri o qualità costituisce quella che chiamo l'*agentività*³ che si trova non solo rappresentata (ovvero codificata) ma anche realizzata nel linguaggio» (Duranti, 2007, p. 19).

I.4

La comunicazione in classe

Il campo degli studi sull'interazione in classe nasce dal riconoscimento che esiste un ambito di fenomeni autonomi ed indipendenti rispetto ai classici temi studiati dalla sociologia dell'educazione. Si tratta dello studio di un contesto istituzionale, la classe, e delle relazioni che lo costituiscono, ossia lo studio della comunicazione tra insegnante e alunni e tra alunni e alunni. È una interazione specifica attraverso cui si possono far risalire le basi del rapporto tra scolarizzazione e trasmissione del sapere, vista come una costruzione, continuamente realizzata giorno dopo giorno, nel concreto lavoro dell'insegnante.

La caratteristica peculiare delle interazioni verbali a scuola dovrebbe riferirsi ad un oggetto di conoscenza e porsi come scopo essenziale quello di costruire modalità di discorso e di analisi sempre più adeguate alla specificità degli oggetti da conoscere.

Tuttavia la struttura usuale delle conversazioni in classe, con la tipica sequenza domande dell'insegnante – risposte dell'allievo – commento dell'insegnante rispecchia uno scopo fondamentalmente valutativo delle conoscenze che l'allievo possiede e favorisce poco, ritengo, la costruzione di nuove conoscenze.

Da alcune ricerche (Pontecorvo, Zuccheromaglio, 1984; Pontecorvo, Zuccheromaglio, Ajello, 1991) è emerso come quella particolare situazione di interazione sociale in classe, definita come discussione, comporti processi linguistici e sociocognitivi particolarmente rilevanti per l'acquisizione di nuove e più complesse strategie e conoscenze. Tali ricerche hanno mostrato che la discussione non si realizza "naturalmente" a scuola, ma devono essere presenti una serie di condizioni: una esperienza comune preliminare alla discussione che possa essere variamente interpretata e una situazione di *problem solving* col-

lettivo, in cui sia possibile negoziare significati, condividere e confrontare diverse soluzioni.

L'attività di insegnamento può, quindi, essere analizzata anche a livello degli scambi conversazionali e della sequenza degli eventi comunicativi. Più l'insegnante riesce a rispondere ai bisogni cognitivi ed emotivi degli alunni, attivando la loro partecipazione attraverso la gestione della discussione derivante da una situazione problematica, tanto più si attiva il processo di co-costruzione della conoscenza.

Si tenga conto che la partecipazione ai processi comunicativi è la base su cui si fonda la capacità di comprensione in senso generale. Quando i bambini o gli alunni partecipano alle attività in corso si adeguano al senso sociale dei loro partner e ne acquisiscono le abilità e le prospettive.

Se sono seguiti nel processo di *problem solving*, vengono coinvolti nella visione e nella comprensione di partner più abili, ampliando i concetti di cui già dispongono nella ricerca di un terreno comune. Quando collaborano e fanno ipotesi con altre persone, considerano nuove alternative e cambiano idea allo scopo di comunicare e/o di convincere.

Si tenga conto che l'attività discorsiva in classe si sviluppa prevalentemente attraverso sequenze di domande/risposte, che assumono funzioni e significati diversi. Così, durante le interrogazioni, tale sequenza ha uno scopo valutativo. Durante le discussioni, invece, la finalità delle domande è conoscere lo stato dell'arte del lavoro collettivo.

È nel processo di partecipazione che si arricchiscono i pensieri. È l'interazione sociale che genera cambiamenti nell'individuo. Così *il modo di utilizzare il linguaggio diventa pratica comunicativa contestualizzata*, che può essere analizzata attraverso lo studio della conversazione.

1.5

La comunicazione asimmetrica

Prima di addentrarmi in una riflessione sulla conversazione come modalità linguistica principale utilizzata nella quotidianità della vita scolastica, vorrei fare delle considerazioni di ordine generale sulla specificità della comunicazione asimmetrica.

Le relazioni asimmetriche sono guidate da contratti sociali fondati e mossi da un insieme di regole, per lo più implicite, che derivano da un sistema di *reciproche aspettative*. Bambini e adulti, alunni ed

insegnanti interagiscono con una propria concezione su cosa sia legittimo dire e fare all'interno dei ruoli che ognuno gioca. Se il bambino individua, anche implicitamente, che il ruolo offerto dall'adulto *non* è quello di "maestro", cioè colui che insegna cose nuove e importanti per lui, può sentirsi autorizzato a non impegnarsi, ad uscire dal gioco quando vuole. Questo vuol dire che il ruolo sociale dell'adulto influenza l'attività cognitiva del bambino (Perret-Clermont, 2005) che mostra un maggiore impegno nell'assolvimento del compito quando l'adulto o il più esperto *non* gioca un ruolo ludico. Ciò non ha nulla a che vedere con la modalità attraverso la quale l'insegnante deve costruire il compito, modalità che deve essere piacevole in quanto è più facile apprendere ciò che piace (esula dallo scopo di questo saggio una riflessione sulla didattica, anche se non si può non tenerne conto). Quello che in questa sede mi preme sottolineare riguarda, invece, il riconoscimento profondo dell'identità della maestra (o della madre) da parte dell'alunno (o del bambino) come persona capace di costruire relazioni, contesti, situazioni tali da consentire di conoscere gli oggetti del mondo con sicurezza, curiosità, piacere.

Un'altra considerazione da fare è che le materie scolastiche sono punti di vista attraverso i quali ordinare e dare senso alla realtà. Tali materie derivano da riflessioni specifiche delle varie comunità scientifiche (gli storici, i matematici, i fisici). In esse sono presenti sia l'aspetto epistemologico, conoscitivo, che l'aspetto metodologico, procedurale, ossia come si conosce quel particolare oggetto.

A scuola tali materie sono presenti nei libri di testo sottoforma di sapere "trattato" in maniera tale da poter essere insegnato, ossia manipolato ed appreso a seconda dell'età dell'alunno. Vi è quindi in essi sia l'oggetto da conoscere (ad esempio, la storia, la geografia, le scienze) sia "pezzi" di aspetti metodologici attraverso i quali si conoscono le varie materie. Il sapere specifico della comunità scientifica ha già subito, da parte dell'autore del libro di testo, una interpretazione della disciplina e della sua capacità di essere formativa. Per esempio, se un autore di storia concepisce la sua materia come una narrazione di fatti, una sequenza di date ed eventi bellici, scriverà un libro di storia narrando guerre, trattati di pace e personaggi protagonisti di tali eventi. Se invece concepisce la storia come un sistema ed un processo in cui gli individui, ciascuno con la propria personalità, ed i gruppi sociali, con le proprie specificità, si influenzano vicendevolmente sulla base di accadimenti economici, politici, culturali, sociali scriverà un libro con un'ottica sistemica e processuale.

Quindi, è a seconda della concezione che l'insegnante ha della materia che sceglierà ciò che è importante da ciò che non lo è. Sarà proprio su questi fondamenti che stabilirà gli aspetti formativi non solo del pensiero attraverso la costruzione di categorie interpretative storiche, ma della personalità nel suo complesso, in quanto quel sapere diventa orientativo.

Se ciò che l'alunno apprende sono linguaggi, valori, pratiche, non può sfuggire il potere formativo delle varie discipline, potere di cui l'insegnante deve essere consapevole. In sostanza l'insegnante deve non solo conoscere la materia oggetto di studio nei suoi aspetti di fundamentalità, ma anche di formatività, aspetto che diventa specifico ed orientativo per l'alunno.

In classe poi sono presenti le conoscenze ingenue portate dagli allievi, conoscenze che devono emergere ed essere negoziate con quelle dell'insegnante e che *fungono da ganci* (Ausubel, 1968) da confermare o decostruire per assumere nuove conoscenze.

Quindi l'insegnante oltre a conoscere la materia in tutti i suoi aspetti, deve conoscere l'Altro, in questo caso l'alunno, nei suoi aspetti cognitivi, emotivi, valoriali, affinché tale conoscenza possa avere valore, possa essere significativa per ciascun allievo. Esula dagli scopi del volume un approfondimento di questo ambito che riguarda in maniera specifica il processo di insegnamento ed apprendimento e, quindi, del modo in cui l'insegnante interpreta il suo ruolo e la sua funzione. Tuttavia deve essere chiaro che il proprio modo di rappresentarsi il ruolo e la funzione docente influisce, caratterizza, orienta la costruzione del processo comunicativo. Quello che voglio qui affrontare è *un modo* di guardare al processo di insegnamento/apprendimento che passa attraverso l'analisi linguistica e paralinguistica.

Fatte queste puntualizzazioni, vorrei fare alcune riflessioni sulla specificità della comunicazione che si realizza tra insegnanti ed alunni durante lo svolgimento delle attività didattiche ed educative.

1.6

La conversazione come attività ordinaria

Abbiamo detto che la trasmissione del sapere o, meglio, ciò che a scuola conta come "conoscenza" scolastica viene definita, costruita, negoziata in classe e, quindi, diventano oggetto di studio e di riflessione i meccanismi di interazione nel corso di attività scolastiche ordinarie.

Il termine *conversazione* si riferisce ad una intera classe di fenomeni che coinvolgono genericamente l'attività di parola. In questo senso il termine viene ad indicare un concetto affine a quello che in inglese si designa con *talk in interaction*, indicando appunto il parlare nei contesti più diversi.

Il termine conversazione è quindi sinonimo di interazione verbale, concetto che sottolinea come, nell'azione di comunicare, i soggetti inter-agiscano continuamente tra loro, determinando il loro comportamento reciproco al di là del ruolo di parlante o di ascoltatore che in quel momento ricoprono.

Per chiarire in che modo descrivere la conversazione come una attività ordinaria, proviamo a prendere come esempio il modo in cui altre attività ordinarie sono state descritte. Ad esempio, Goffman aveva individuato nel camminare e nell'attraversare la strada fenomeni *straordinari*, pur nella loro quotidianità, in quanto le persone, pur incrociandosi in continuazione, raramente entrano in collisione tra loro. Goffman individua in una attività ordinaria qualcosa di interessante, dà dignità di fenomeno a ciò che è percepito come banale, e nel quale siamo tutti quotidianamente impegnati e che non sembra richiedere una particolare competenza per essere eseguito.

Lo dice esplicitamente: «Le tecniche usate dai pedoni per evitare di urtarsi a vicenda [...] sembrano insignificanti [...] eppure ci sono tanti accorgimenti simili che sono costantemente usati e che formano un modello di comportamento stradale. Senza di essi il traffico sarebbe una carnicina» (Goffman, 1981, p. 12).

Giolo Fele (1991) ritiene che si può dire qualcosa di simile per la conversazione, considerandola come una interazione discorsiva, vale a dire una serie di azioni che permettono a due persone di parlare tra di loro, e ciò in modo equivalente alla circolazione dei pedoni. Posto che ciascuno dei parlanti abbia qualcosa da dire, il problema principale non è tanto dirlo, ma riuscire a farlo nei tempi e nei modi opportuni, perché una conversazione richiede non solo rispetto di ciò che l'altro ha appena detto, ma anche di non parlare "sopra" l'altro. *Sovrapporsi* nel parlato coincide con il problema dello *scontro* dei pedoni: come i pedoni cercano di evitare di urtarsi l'un l'altro, così le persone che conversano cercano in tutti i modi di non sovrapporsi, di non interferire nelle reciproche traiettorie discorsive.

Goffman, inoltre, afferma che quando noi camminiamo "esterniamo" le nostre intenzioni di percorso, rendiamo disponibile "all'ispezione dell'altro" la traiettoria del nostro camminare in modo che

gli altri possano anticipare il luogo successivo in cui ci si troverà. Fele ritiene che qualcosa di analogo avvenga durante una conversazione. Quando due persone parlano tra loro, ciascuna ha davanti a sé il compito di dire qualcosa, ma di farlo in modo ordinato, evitando di sovrapporsi all'interlocutore. Si può evitare la sovrapposizione, nella conversazione così come nel camminare insieme, in base ad una capacità di anticipare i movimenti del nostro interlocutore.

Quando parliamo rendiamo evidenti la direzione e la traiettoria della nostra unità discorsiva: le componenti che utilizziamo via via nel nostro *turno di parola* costruiscono un percorso, la cui conclusione è già più o meno chiara da quello che è detto, senza attendere che si sia arrivati alla conclusione dell'unità discorsiva. Sono i primi elementi utilizzati nel turno che prefigurano ciò che verrà detto di lì a breve.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) per spiegare il sistema della presa del turno considerano fondamentale la dimensione temporale. Il meccanismo è composto da un set ordinato e ricorsivo di opzioni a disposizione dei partecipanti alla conversazione. In breve, una volta che chi parla ha terminato la sua unità discorsiva, si possono dare tre possibilità:

1. chi parla chiama direttamente in causa il suo interlocutore (e questi deve prendere il turno);
2. se questo non avviene, in seconda battuta l'interlocutore può assumere l'iniziativa di propria spontanea volontà e prendere il turno senza che nessuno glielo abbia offerto;
3. se neanche questo avviene, in terza battuta chi parla può continuare a parlare.

Il sistema prevede che ci siano anche dei silenzi tra un turno e l'altro che sono in qualche modo il risultato di un set non utilizzato.

La conversazione è minacciata da due problemi essenziali: che nessuno parli, ossia che ci siano lunghi silenzi, oppure che si parli contemporaneamente, ossia che ci siano sovrapposizioni. Possiamo nuovamente fare appello al sistema della presa del turno per cercare di capire sia la causa che le possibili soluzioni. In genere colui che ha incominciato a parlare ha il diritto di continuare finché non ha terminato quello che deve dire: se l'altro interviene compie una manifesta violazione.

Tuttavia anche quando si producono pause o sovrapposizioni esse si verificano in modo tale da confermare il meccanismo di base, basato fondamentalmente sul concetto di *sequenzialità*, che tiene conto della intrinseca processualità e temporalità dell'interazione.

Ed è proprio sulla sequenzialità che l'analisi della conversazione "risolve" il problema del contesto, nel senso che ciò che viene esaminato non sono le coppie di atti linguistici⁴, ma un processo di adiacenza delle azioni basato su un principio di sequenzialità per cui ogni turno possiede un aspetto *retrospettivo*, che consente di capire quanto è stato appena detto, e un aspetto *prospettivo*, che richiede un'azione successiva come adeguata continuazione della sequenza. L'adiacenza delle azioni è la vera risorsa dei conversatori. Spiega Orletti (1994) che l'analisi della conversazione non nega la relazione tra conversazione e contesto sociale. Quello che non accetta assolutamente è l'idea del contesto sociale come precostituito rispetto alla conversazione.

Nell'analisi della conversazione vari aspetti del contesto sociale vengono negoziati dai parlanti che, attraverso la conversazione stessa, ritengono rilevanti in e per quel preciso momento. Ciò significa che sono implicati anche i ruoli personali e sociali che i parlanti assumono.

1.7

L'insegnante

Il compito dell'insegnante non è solo quello di insegnare, rimane prioritario far agire e parlare il gruppo classe in modo ordinato e coordinato. Per fare questo deve crearsi un pubblico di ascoltatori attenti, la cui attenzione va catturata attraverso modalità diverse, espresse nelle ripetizioni, nelle pause, nell'intonazione e attraverso gesti e posture.

Mantenere viva l'attenzione e garantire una conversazione ordinata di un parlante per volta costituiscono una preoccupazione costante dell'insegnante perché il sistema interazionale può distinguersi tanto a causa dell'eccessiva partecipazione degli alunni, come pure a causa della loro crescente disattenzione.

Griffin e Mehan (1979, p. 202) usano l'espressione "convenzione negoziata" per indicare come l'interazione in classe comporti un processo continuo di negoziazione che richiede una costante presenza e uno sforzo interpretativo del comportamento e delle motivazioni reciproche da parte di alunni e insegnanti. Si può dire che in classe vigano delle regole che però non valgono per tutti i casi e per tutti gli insegnanti.

L'insegnante tenta in tutti i modi di mantenere l'ordine nell'assegnazione dei turni a parlare e in molti casi non prenderà in conside-

razione risposte di alunni che si autoselezionano e non attendono l'autorizzazione dell'insegnante a parlare, ma se, occasionalmente, viene data una risposta esatta ad una domanda difficile senza alzare la mano, l'insegnante sarà pronta ad accettarla. Autorizza così gli alunni a violare la regola del rispetto del turno perché ritiene che abbia più valore rispondere correttamente che rispettare la regola.

La comunicazione in classe si pone, così a metà strada tra eventi comunicativi altamente ritualizzati, in cui la successione dei turni a parlare ed i contenuti sono prestabiliti, e interazioni verbali totalmente spontanee. Conciliare l'esigenza di dare delle regole con l'acquisizione dell'autonomia da parte dell'alunno è uno dei dilemmi educativi basilari. È in questo spazio virtuale, che si gioca sul terreno del reciproco riconoscimento degli attori coinvolti nell'interazione attraverso lo scambio di potere, che ognuno agisce in modo specifico. Analizzare la conversazione diventa un modo di "fissare" le dinamiche che intervengono nel processo comunicativo.

1.8 Conclusioni

L'analisi della conversazione consente unità di analisi e concetti utili che trasformano gli scambi conversazionali in *microcosmi dell'ordine sociale*. Quest'ultimi ci permettono di capire meglio la cultura che rende tali ordini non solo possibili, ma anche significativi. Ed è sulla base della natura sequenziale dell'interazione conversazionale che ci è consentito di pensare alla lingua come prodotto di una interazione.

Se, come Wittgenstein (1969) ed altri hanno ipotizzato, le motivazioni e le intenzioni degli individui devono essere comprese nel contesto creato nelle istituzioni pubbliche, lo studio dei *sistemi di presa di turno* e le aspettative prodotte dalla *partecipazione* a tale sistema rappresentano un esempio di come mettere in relazione il comportamento individuale con più ampie strutture istituzionali.

Riflettere sul parlare quotidiano, quindi, consente di evidenziare il tipo di *modelli ricorrenti* e di preferenze messe in luce dagli analisti della conversazione, ma permette anche di rendersi conto di come il significato di questi scambi proviene sia dall'interno che dall'esterno delle interazioni stesse. È certamente una analisi difficile, ma certamente degna di essere compiuta e, credo, in grado di offrire molti spunti di riflessione.

In fondo è come proseguire lungo la strada segnata da Wittgen-

stein, che considerava l'*attività* come nozione essenziale per lo *studio del significato*. Integrare, assimilare la lingua all'azione consente di pensare ai *contesti entro i quali funziona la lingua*. Invece di partire dagli enunciati, Wittgenstein raccomandava di partire da ciò che le persone *facevano effettivamente interagendo* tra loro.

Considerare la comunicazione in classe analizzandone la conversazione significa, allora, puntare l'attenzione su pratiche agite tra il mentale e il culturale, tra l'individuale e il sociale, il pubblico e il privato. Il nucleo che lega tali pratiche si colloca nella costruzione condivisa di significati. Analizzare le pratiche discorsive e conversazionali in quanto sequenze organizzate di segni significa allora rendere visibile la natura dei processi attivati dall'interazione. Tali pratiche modellano le menti che partecipano all'interazione, forgiando le credenze, attivano emozioni, definiscono identità e, in quanto incontro di identità parlanti, tentano di far valere le proprie visioni del mondo.

In altri termini, quando si parla, ogni identità deve fare i conti con la parola dell'altro o degli altri in quanto tutti appartenenti ad una stessa comunità connotata da vincoli, rituali, spazi ed oggetti che acquistano e, contemporaneamente, forniscono valore di senso e di simbolo.

Intendo dire che in classe ognuno esprime la propria identità, la propria storia, il proprio modo di essere, e non a caso sceglie un modo di esprimersi nel dialogo o nella conversazione attraverso l'utilizzo della lingua in tutti i suoi aspetti linguistici verbali e non verbali, compreso quello cinesico.

In classe, microcosmo in cui è presente tutto, c'è l'incontro di più voci, di storie personali e collettive, di narrazioni di ogni singolo sé che dialoga e conversa con l'altro. Ognuno con il proprio bagaglio di conoscenze, legami affettivi, storie scolastiche e familiari e con il proprio modo di rappresentare sé in relazione all'altro in funzione del contesto interattivo.

E sono presenti anche i grandi costruttori della nostra cultura, anche se spesso inconsapevolmente. È presente Piaget con la sua concezione di sviluppo stadiale geneticamente determinato e di lingua come strumento di comunicazione, è presente Vygotskij con la sua concezione di mediazione, di pensiero, da costruire attraverso l'uso intenzionale del linguaggio, è presente Cole con la sua architettura e valenza degli artefatti culturali, è presente Bachtin che sostiene che l'espressione organizza l'esperienza, in quanto dà ad essa forma e senso, è presente Wittgenstein con la sua "cassetta degli attrezzi", è

presente Bruner con la sua concezione di pensiero narrativo, di cultura, di costruzione del significato.

La scelta da parte dell'insegnante di una tipologia di conversazione e di discorso, ossia la scelta di un determinato lessico specifico, di specifiche costruzioni semantiche e sintattiche, di un tipo di domanda, un timbro di voce, una pausa, un silenzio, uno sguardo, un movimento del corpo ed una collocazione nello spazio non sono frutto del caso, ma sono espressione di ciò che l'insegnante conosce della materia, della rappresentazione che di essa ha, del modo con cui si rappresenta l'altro, di come con esso interagisce, di come concepisce la formazione.

Note

1. Si pensi allo strutturalismo di Saussure e, per un approfondimento, cfr. Giani (2005).

2. Le riflessioni teoriche di Wittgenstein, Austin, Searle hanno illuminato e messo in evidenza la dimensione performativa del parlato, ossia abbiamo imparato che l'uso del linguaggio nella vita quotidiana è per definizione pragmatico, è, cioè, rivolto all'adempimento di vari atti che sono per loro natura sociali. Le parole, secondo Austin, non solo descrivono (atto locutivo), ma fanno (atto illocutivo) attraverso l'uso dei verbi performativi (promettere, richiedere, chiamare ricordare proibire...).

3. Il concetto di agentività tende ad operare una distinzione su due fronti: da un lato dal concetto filosofico di intenzionalità che certamente non esclude ma risignifica (Husserl, Searle), dall'altro da una concezione delle lingue viste come sistemi, dimenticandosi che una lingua vive e si riproduce in una società e quindi nella interazione quotidiana che comporta sempre delle prese di posizione e delle negoziazioni. Per agentività si intende la proprietà di quegli agenti, animati e inanimati, che hanno un certo grado di controllo sulle loro azioni, le cui azioni hanno effetti su altri agenti (a volte anche su sé) e le cui azioni sono oggetto di valutazione.

4. Un esempio di sequenza di coppie in ambito scolastico può essere il seguente (Fele, Paoletti, 2003):

- avvio dell'insegnante;
- nessuna risposta dello studente;
- ripetizione della domanda;
- risposta scorretta dello studente;
- semplificazione della domanda;
- risposta scorretta dello studente;
- ripetizione della domanda;
- risposta corretta dello studente;
- valutazione positiva dell'insegnante.

Riferimenti bibliografici

- ANOLLI L. (a cura di) (2002), *Psicologia della comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- AUSUBEL D. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York (trad. it. *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano 1978).
- CANDELA A. (1998), *Student's Power in Classroom Discourse*, in *Linguistic and Education*, vol. 10 (2), pp. 139-63.
- DE LUMÈ F., GIANI A. (2006), *Intelligenza, apprendimento, insegnamento*, Milella, Lecce.
- DURANTI A. (2007), *Etnopragmatica*, Carocci, Roma.
- FELE G. (1991), *L'insorgere del conflitto. Uno studio sull'organizzazione sociale del disaccordo nella conversazione*, FrancoAngeli, Milano.
- FELE G., PAOLETTI I. (2003), *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
- GERGEN K. J. (1999), *An Invitation to Social Construction*, Sage, London.
- GIANI A. (2005), *I testi e la mente*, Manni, S. Cesario di Lecce.
- ID. (a cura di) (2010), *Quale fiducia? Riflessioni su un costrutto complesso*, Armando, Roma.
- GIGLIOLI P. P. (a cura di) (1973), *Linguaggio e società*, il Mulino, Bologna.
- GOBBO F. (a cura di) (1996), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Unicopli, Milano.
- GOFFMAN E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York (trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna 1969).
- ID. (1981), *Forms of talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia (trad. it. *Forme del parlare*, il Mulino, Bologna 1987).
- GRIFFIN P., MEHAN H. (1979), *Sense and Ritual in Classroom Discourse*, in F. Coulmas (ed.), *Conversational Routine*, The Hauge, Mouton, pp. 187-213.
- LIGORIO B., PONTECORVO C. (a cura di) (2010), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma.
- ORLETTI F. (a cura di) (1994), *Fra conversazione e discorso*, La Nuova Italia Scientifica (poi Carocci), Roma.
- ID. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- PERRET-CLERMONT A. N. (2005), *Lo spazio per pensare*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma.
- PONTECORVO C. (1985), *Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione*, in "Rassegna di Psicologia", vol. 1 (2), pp. 23-46.
- PONTECORVO C., ZUCCHERMAGLIO C. (1984), *L'interazione tra processi e contenuti di conoscenza: le discussioni in classe*, in M. Groppo (a cura di), *Psicologia dell'educazione*, vol. 1, Unicopli, Milano.
- PONTECORVO C., ZUCCHERMAGLIO C., AJELLO A. M. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma.

- SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G. (1974), *A Symplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation*, in "Language", vol. 50 (4), pp. 696-735.
- WITTGENSTEIN L. (1969), *Philosophische Grammatik* (trad. it. *Grammatica filosofica*, La Nuova Italia, Firenze 1990).

Per saperne di più

- CILIBERTI A., MARGUTTI P., *Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingue e multiculturali* [online]. Disponibile su: http://venus.unive.it/italdue/80/mod_4_ciliberti.pdf.
- FANTECHI C. J., *Comunicare a scuola. Funzioni obiettivo* [online]. Disponibile su: http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/comunicare_a_scuola.htm.
- LOIERO S., *Ambiente di apprendimento. Funzioni obiettivo* [online]. Disponibile su: http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/ambiente_apprendimento.htm.
- VALLE L., *Il contesto classe come luogo di negoziazione fra insegnamento e apprendimento* [online]. Disponibile su: <http://www.giutor.com/sicsi/valle.pdf>.
- ID., *L'organizzazione del gruppo classe come rete conversazionale* [online]. Disponibile su: http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/rete_conversazionale.pdf.

Abitare la comunicazione

di *Daniela De Leo*

Nell'ambito dell'attivazione dei tirocini formativi all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione, il Consiglio di corso di laurea in Scienze e tecniche psicologiche ha proposto dei progetti da realizzare nella logica della ricerca-intervento per promuovere una collaborazione con le scuole, finalizzata ad un lavoro di analisi ed interpretazione delle dimensioni psicologiche e psicosociali che intervengono nel funzionamento del sistema scolastico e nei processi di insegnamento/apprendimento.

In tale analisi della dimensione educativa la scrivente ha proposto un progetto di tirocinio formativo finalizzato all'osservazione dell'interazione verbale che avviene quotidianamente in classe. In questa interazione comunicativa e attraverso essa si filtrano le rappresentazioni o i modelli culturali di riferimento, pertanto risulta determinante che l'insegnante sappia essere un osservatore molto attento sia alle reazioni della classe al suo modo di parlare, che alla stessa dinamica comunicativa che si concretizza nel contesto classe. Il *focus* dell'attenzione è volto a quel "parlare ascoltando" che alimenta un percorso nel quale il soggetto ha cura di sé e dell'altro, sviluppando una interazione critica che è alla base di ogni relazione. La riflessione sugli stili comunicativi, che misurano l'interazione tra insegnante/alunno, consente di evidenziare quelle "barriere" comunicative che possono ostacolare la relazione educativa: presupposto necessario per "abitare" questo spazio di riflessione è costruire una definizione di *stile comunicativo* agito nel contesto classe.

2.1

Parlare il linguaggio

«Che significa parlare? L'opinione corrente risponde, sicura, in proposito: il parlare è l'attività degli organi della fonazione e dell'udito.

Parlare significa esprimere foneticamente e comunicare i moti dell'animo umano. Questi sono guidati da pensieri. In base a tale definizione del linguaggio tre cose si danno per certe: in primo luogo e innanzitutto il parlare è un esprimere. L'idea del linguaggio come espressione è la più corrente. Essa presuppone la concezione di un'interiorità che si estrinseca. Considerare il linguaggio come espressione significa vederlo nella sua esteriorità, e ciò proprio nell'atto che si spiega l'espressione con il rimando ad un'interiorità. In secondo luogo, il linguaggio è considerato come un'attività dell'uomo. Non possiamo pertanto dire: il linguaggio parla. Ciò tanto varrebbe infatti quanto affermare: è il linguaggio che fa essere l'uomo tale. Pensato così, l'uomo sarebbe una premessa del linguaggio. Da ultimo, l'esprimere attuato dall'uomo consiste nel dare presenza e figura al reale e all'irreale» (Heidegger, 1959, trad. it. 1993, p. 29).

Noi parliamo nella veglia e nel sonno, parliamo sempre, anche «quando non proferiamo parola, ma ascoltiamo o leggiamo soltanto, perfino quando neppure ascoltiamo o leggiamo, ma ci dedichiamo a un lavoro o ci perdiamo nell'ozio. Parliamo perché il parlare ci è conaturato» (ivi, p. 27).

Il parlare significa esprimere e comunicare moti dell'animo umano, questi sono guidati dai pensieri.

La parola che esprime il pensiero è già una prima intrinseca deformazione di quel pensiero che, nella sua purezza inespressa, non sarebbe nulla. L'espresso non esiste nemmeno al di fuori di ciò che lo esprime, ma l'esprimere rimane qualcosa di diverso dall'espresso e non si confonde con esso.

Tra parola e pensiero allora non c'è priorità dell'uno sull'altra, ma reciproca presupposizione e perpetuo sconfinamento: è a questo livello che il nesso parola/pensiero è effettivamente attraversato dalla creatività. Tra pensiero e parola è da sempre implicita una complicità originaria che rende impossibile una separazione delle due dimensioni, quella del pensiero e quella dell'espressione: «pensiero e parola si anticipano reciprocamente, si sostituiscono continuamente l'uno all'altro. Ogni pensiero viene dalle parole e a esse ritorna, ogni parola è nata nei pensieri e in essi finisce. Tra gli uomini, e in ognuno di loro c'è un'incredibile vegetazione di parole di cui i "pensieri" sono le nervature» (Merleau-Ponty, 1960, trad. it. 1967, p. 40).

«Se la parola presupponesse il pensiero, se parlare significasse anzitutto accedere all'oggetto attraverso un'intenzione di conoscenza o una rappresentazione, non si comprenderebbe perché il pensiero

tende all'espressione come suo punto di arrivo, perché l'oggetto più familiare ci sembra indeterminato finché non ne abbiamo rintracciato il nome, perché lo stesso soggetto pensante è una specie di ignoranza dei suoi stessi pensieri finché non li ha formulati per sé o anche detti e scritti, come dimostra l'esempio di molti scrittori i quali cominciano un libro senza sapere di preciso che cosa vi narreranno. Un pensiero che si appagasse di esistere per sé, fuori dalle difficoltà della parola e della comunicazione, cadrebbe, non appena apparso, nell'incoscienza, come dire che non esisterebbe nemmeno per sé» (ivi, pp. 247-8).

In base a tale definizione del linguaggio tre cose si danno per certe: il parlare è un esprimere, il linguaggio è considerato come un'attività dell'uomo, l'esprimere attuato dall'uomo consiste nel dare presenza e figura al reale e all'irreale.

Allora, il linguaggio appare come una interiorità che si presentifica nell'espressione dando forma all'irrappresentabile, esso non è una semplice somma di elementi positivi che si aggiungono l'uno all'altro, ma una serie di rapporti diacritici, il segno linguistico non può essere pensato come avente un significato definito e univoco, ma è piuttosto negli scarti e nelle opposizioni tra i segni che il linguaggio tutto si fa significante.

Il linguaggio è un continuo divenire, non può essere schematizzato e staticamente considerato, è un equilibrio in movimento incessante tra segni e segni, vivo e dinamico, che si rinnova continuamente, parla della parola detta: il parlare non finisce in ciò che è stato detto, ma in ciò che è stato detto il parlare resta custodito.

«L'idée existe au-delà de lui comme la petite phrase au-delà de son exécution ou "apparition", i.e. = *elle possède le langage comme la petite phrase le violoniste*, i.e. = la parole porte toute idée et devient elle-même une idée. [...] Voir = réversibilité du voyant et du visible, penser = *réversibilité de la Parole opérante et du [x] nommable*»¹.

Per ciò che concerne il linguaggio, se è il rapporto laterale fra i segni a rendere significante ciascun segno, allora il senso appare dall'intersezione e, come negli intervalli tra le parole, il senso abita la catena verbale, in quanto si profila sugli altri segni, il suo senso è tutto inserito nel linguaggio, la parola opera sempre su uno sfondo di parola, non è mai altro che una piega nell'immenso tessuto del parlare. «Per comprendere il linguaggio, non dobbiamo consultare qualche lessico interiore che ci dia, per i vocaboli e le forme, i pensieri puri a cui essi corrisponderebbero: basta che ci offriamo alla sua vita, al suo movimento di differenziazione o di articolazione, alla sua eloquente

gesticolazione. C'è dunque un'opacità del linguaggio: esso non si interrompe mai per lasciare il posto al senso puro, non è mai limitato se non da altro linguaggio e il suo senso è sempre incastonato nelle parole. Come una sciarada, non lo si comprende che per l'interazione dei segni, ciascuno dei quali, considerato isolatamente, è o equivoco o banale: solo riuniti essi hanno senso» (ivi, pp. 66-7).

L'opacità del linguaggio ci permette di avere un linguaggio realmente capace di comunicazione: ciò che rende opaco il linguaggio, ciò che smeriglia la trasparenza di un linguaggio, non è un limite del linguaggio, ma ciò che lo rende vivo e inesauribile: «*Idée d'une expression jamais achevée*»².

Il senso è, in certo modo, coestensivo al linguaggio nella sua totalità, non si distingue dal linguaggio ma vi si trova completamente immerso. Succede a questo livello qualcosa di analogo a quello che succede in pittura, dove più che essere *espresso* dal quadro, il senso impregna il quadro.

Il linguaggio non esprime un senso, ma è piuttosto il senso che permea e impregna il linguaggio, e la dimensione originaria è una specie di grande tessuto, dal quale, come un'infinità di ripiegamenti, può emergere la molteplicità dei discorsi diretti.

Costruire l'universo comunicativo è, quindi, dare espressione alle linee tensive che lavorano la lingua dall'interno, forzare i limiti del linguaggio senza spezzarne completamente i vincoli strutturali, creare una specie di lingua straniera all'interno della propria lingua, senza uscirne.

Il linguaggio non si acquieta nella staticità, ma è sempre spinto oltre i suoi limiti dalle forze che al suo interno lo animano: sotto il significato concettuale delle parole c'è un significato esistenziale.

Il significato è un oggetto dinamico, creazione intersoggettiva e dimensione fenomenologica che risulta implicita in ogni incontro. Tale posizione si oppone agli approcci classici cognitivi che concepiscono il significato come una proprietà intrinseca di certe forme linguistiche. Il linguaggio evolve in base alle trasformazioni del contesto naturale e sociale in cui ci troviamo a vivere. Sono tali modificazioni a essere recepite e portate ad espressione nel linguaggio, che non è realtà a sé stante, una sorta di soggetto assoluto delle forme di vita e della tradizione, ma qualcosa di intimamente connesso al contesto da cui è determinato e che, mediante l'elaborazione simbolica che gli è propria, contribuisce a sua volta a determinare.

Alla situazione comunicativa triadica, analizzata da Davidson,

Peirce e Wittgenstein, occorre aggiungere una ulteriore categoria interpretativa, quella del sentire comune: nella costituzione del linguaggio come processo, si individua lo spazio del sentire comune, quello spazio dell'esserci nel mondo con gli altri. Anche se tale apertura riflessiva della relazionalità del linguaggio è importante, il contesto linguistico non deve chiudersi nella soggettività del mittente e /o del ricevente.

Tenendo presente la riflessione filosofica contemporanea, il linguaggio è da intendere come insieme di *scarti* tra segni e significazioni, in un processo di svelamento continuo, in una trasformazione di contenuti che generano altri contenuti. L'assunto è che nel linguaggio vi è qualcosa di problematico, la coesistenza del livello logico con quello pragmatico, in un continuo movimento, che non può essere fermato nei segni, e, in tal senso, è propriamente l'*indicibile*, l'*inafferabile*. Il linguaggio vive proprio *per* e *di* questa costante *aspirazione* a dire quell'indicibile, a portare dentro di sé quell'inafferabile.

Ma procediamo per gradi, nel linguaggio si ha, da un lato, la forma logica dello stesso e, dall'altro, la costruzione di un quadro di relazioni tra le espressioni linguistiche e le entità che partecipano a formare i contenuti semantici degli enunciati. Ed è in questa seconda fase che la semantica raccoglie l'eredità dell'ontologia. Nella concretezza delle determinazioni che ineriscono al discorso si mostrano l'insufficienza di una visione del fenomeno del linguaggio che lo intenda solo come sistema e la necessità di superare l'approccio strutturalistico in una prospettiva che sappia render conto della capacità, propria del discorso, di trascendere il sistema per riferirsi al mondo.

L'approccio semantico, dunque, trova conferma sul piano della riflessione, dove il soggetto che interpreta se stesso, interpretando i simboli che incontra nella sua esistenza, non sarà più il *cogito* cartesiano e husserliano, ma per dirla con Ricoeur *un esistente che scopre* (Ricoeur, 1969, trad. it. 1977, pp. 14-6), ed è questa la dimensione fenomenologica nella quale si inserisce il tema del linguaggio. In questa ottica fenomenologica si rinviene l'esistenza di un campo di significazione anteriore ad ogni oggettività, l'origine del significato è da rinvenire nella dimensione fenomenologica dello spazio intersoggettivo.

La prospettiva che si apre è quella di superare l'idealismo, di andare oltre il soggetto chiuso nel suo sistema di significazione, per affermare la *mondanità dell'uomo* come essere vivente, che ha per orizzonte dei suoi intenzionali la totalità del mondo.

E proprio perché questo argomentare secondo un approccio

fenomenologico ci porta a riflettere sul mondo, sul nostro essere nel mondo insieme agli altri, è funzionale al discorso riflettere su questo mondo al quale si fa riferimento, che è quello in cui ogni “cosa” non è chiusa in se stessa, ma è inserita in un plesso contestuale che stringe in un’unica figura più relazioni.

Il centro è il concetto di *relazione*, intesa non più come un circolo che si salda in se stesso, bensì come un movimento che resta inesorabilmente aperto e incompatibile.

2.2

La relazione tra attività e passività

La relazione alla quale si rimanda è quella relazione tra attività e passività sulla quale ripensare l’ontologia del Tutto come *pienezza scavata*, pluralità fatta di con/divisioni finite. Entra in discussione la netta separazione tra il soggetto che percepisce e l’oggetto percepito, tra l’attività e al contempo la passività del soggetto.

Ed è questo il complesso percorso in cui tornare con forza a investigare le interne modalità relazionali del mondo, per portare allo scoperto il loro intreccio col sostrato sensibile, *sedimentato* nel mondo stesso, e svelare così quest’ultimo come un “sistema di equivalenze” concordanti che è sempre “già là”, prima di ogni ideazione esplicita. In altre parole investigare quelle identità che non sono più il prodotto compiuto, cioè le forme integre e ben delimitate di una relazione fra elementi *già dati* a loro volta chiusi nel perimetro di una prefissata e separata individualità, ma le identità nascono *per* e *dalla* relazione con tutte le altre, parafrasando Merleau-Ponty «ciascuno è ciò che gli altri *ne* vedono».

Inoltre il significato non è solo esperienza nel mondo, ma esperienza con gli altri; ciò induce ad affermare il riconoscimento del fatto che ogni ente è per tutti gli altri che lo circondano e lo guardano e che il suo esistere significhi comunicare con gli altri, *essere-con*. Questo *essere-con* spiega perché il mondo è non un insieme oggettivo organizzato sinteticamente, ovvero una molteplicità di oggetti gli uni accanto agli altri, bensì un sistema di *con-cordanze* o di *inerenze con-cordanti*, cioè una rete di interscambi relazionali, l’uno rinviante all’altro.

Il declivio ontologico di questa argomentazione conduce alla seguente analogia: come il corpo vede anche se stesso e con ciò diviene *luce* che dischiude al visibile il suo interno e che realizza la segregazione dell’interno e dell’esterno, così la parola che è sostenuta dalle

mille relazioni ideali della lingua è quindi una certa *regione* nell'universo delle significazioni «è parimenti organo o risonatore di tutte le altre e, con ciò, coestensiva al pensabile. La parola è parte totale delle significazioni come la carne del visibile, come essa è rapporto all'Essere attraverso un essere, e come essa, infine, è narcisistica, erotizzata, dotata di una magia naturale che attira nella sua rete le altre significazioni nello stesso modo in cui il corpo sente il mondo sentendosi» (Merleau-Ponty, 1964, trad. it. 1969, p. 141).

Dunque, non è più la parola, se pur intesa come oggetto dinamico, ad essere indagata, ma la *regione* parola.

Quella parola che prolunga nell'invisibile ed estende alle operazioni semantiche l'appartenenza del corpo all'essere e la pertinenza corporea di ogni essere.

Allora, in questa nuova ontologia, il processo linguistico si intreccia nel processo coscienziale degli interlocutori. La domanda diviene: come il linguaggio dice questo movimento? Come portare il *realmente* nell'linguaggio?

Il linguaggio rappresenta la *presa* di posizione del soggetto nel mondo dei suoi significati ed ha in sé un'interiorità, ma questa non è un pensiero chiuso e autocosciente.

Il linguaggio cerca di dire il movimento pulsionale del reale attraverso rinvii ed intrecci, moltiplicando i fili relazionali dei significati. Ad esempio il gesto fonetico realizza, per il soggetto parlante e per chi lo ascolta, una certa strutturazione dell'esperienza, una certa modulazione dell'esistenza. Il sistema di suoni e di parole definiti si decentra nel discorso, si rompe e si riorganizza secondo uno schema che si rivela a colui che parla e a colui che ascolta nel momento stesso in cui la comunicazione è in azione.

Questo è il *cammino verso il linguaggio*, in cui ogni mutamento che avviene nelle parole essenziali del linguaggio determina, al tempo stesso, il mutamento del modo in cui le cose e il mondo si mostrano e sono per l'uomo³.

Al sistema di parole, di segni che forma il lato visibile del linguaggio corrisponde quello *invisibile*, quella membratura nascosta. Il linguaggio vive dell'impossibilità di dire ciò che vorrebbe dire, ruota intorno ad una *cavità profonda* senza la quale il linguaggio stesso non esisterebbe e, recuperata la natura pragmatica del significato, diviene linguaggio *in azione*. E ciò è ancor meglio palesato in quel *senso figurato* che accompagna il linguaggio: l'aggrottamento delle sopracciglia, una contrazione della gola, una emissione di aria sibilante... significa-

no il linguaggio fuori di noi, e ne trascendono lo schema rigido delle parole stesse. È quel *rumore visivo*, è il veicolare dal mittente al ricevente, in cui la parola diviene: «l'eco della figura nuda risuonante nella profondità aperta» (Nancy, 2002, trad. it. 2004, p. 8). La regione parola, come eco, non delimitata in un unico “suono” che risuona nella profondità del singolo individuo, una profondità non chiusa, ma aperta al recepire e al ricreare⁴.

Seguendo queste argomentazioni si schiudono delle prospettive sulle quali riflettere, che portano a ridefinire lo stesso processo della costruzione del significato sotto la lente della fenomenologia: il simbolo non è ininterpretabile e nemmeno riducibile a mero segno, ma piuttosto va riconosciuto come la sua interpretazione sia inesauribile, un momento di costruzione e sviluppo del circolo ermeneutico. Il linguaggio non è una esclusiva operazione dell'intelligenza, o un esclusivo fenomeno motorio, è per intero motilità e per intero intelligenza, riveste un senso assai ampio e complesso non riducendosi alle operazioni ed ai sistemi di significazione.

Parafrasando Heidegger: tutto è linguaggio, in quanto *dimora dell'Essere, essenza dell'Essere*, e tuttavia il nostro rapporto con il linguaggio è indeterminato, oscuro, quasi incapace di parola; il parlato trae in vari modi origine dal “non parlato”, sia questo qualcosa di non ancora espresso o qualcosa che deve di necessità restare inespresso in quanto *realtà che si sottrae alla parola*.

Si può rimarcare, pertanto, l'interconnessione tra il parlato e qualcosa che si sottrae alla parola: non solo qualcosa che non è ancora venuto alla parola, ma che forse mai potrà giungervi.

2.3

La dimensione comunicativa

Il livello concettuale del linguaggio, fatto di cifre, di segni puramente ideali-convenzionali affonda, dunque, in una dimensione *comunicativa*, in una *rete di azioni in comune*, che coinvolge tutti i soggetti impegnati nella conversazione, e *dice* il loro reciproco *agirsi*, il loro reciproco relazionarsi e *muoversi-l'uno-verso-l'altro*. Una dimensione comunicativa nella quale il significato è sempre un *processo*. È la situazione *co-feeling* tra soggetti, nella quale si realizza la comprensione.

L'approccio comunicativo ha contribuito allo sviluppo del concetto di lingua e comunicazione, alla relazione comunicativa come scambio non solo di contenuti, ma anche di categorie di natura

semantica e grammaticale e di natura pragmatica o di funzioni della lingua. Tale complessa prospettiva assume la valenza di relazione, in quanto presuppone e suggerisce la relazione, creando all'interno del *luogo* in cui si svolge spazi di riflessione e di corresponsabilità interlocutoria.

La comunicazione si realizza in uno slittamento delle significazioni tra gli interlocutori, in filigrana emerge l'importanza della dimensione pragmatica del linguaggio: per avere una reale comprensione è necessario immergersi nel concreto uso del linguaggio, negli slittamenti significanti che gli interlocutori impongono ai termini.

Quindi le origini del significato sono da rinvenire non in un sistema cognitivo, né in un soggetto isolato socialmente, ma in uno spazio intersoggettivo, ed aggiungiamo che il processo è continuo, ed è svelamento e pluralità di senso, è l'indicibile della relazionalità dei vissuti.

Andando alla sostanza del discorso il tentativo è quello di restituire al significato *lo spessore dell'esistenza*, la riflessione critica che si schiude si ripropone di togliere dal piedistallo della creazione individuale il significato per coinvolgerlo nella tormentata avventura dell'esistenza, nell'intersoggettività comunicativa influenzata dal contesto, quali risorse sociali interiorizzate. E proprio chiamando in causa questo ordine di problemi si solleva la necessità di rimeditare in *modo nuovo* il *chiasma* tra contesto e linguaggio. Ed è questa la via delineata come alternativa agli approcci classici cognitivi che concepiscono il significato come una proprietà intrinseca di certe forme linguistiche.

Alla luce delle considerazioni fin qui svolte, in questo sistema di relazioni, in questa *cifra relazionale* – ossia in un sistema di rapporti dentro i quali noi stessi siamo presi, in quanto ne siamo costituiti – in questa *nervatura pre-oggettiva* (Merleau-Ponty, 1964, trad. it. 1969, p. 268), il significato risulta essere non un mero costruito, seppur formatosi nell'esperienza fenomenologica, ma in trasformazione continua. Si schiude l'ermeneutica del simbolo mantenendo in dialogo la fenomenologia con la filosofia della riflessione generata dal *cogito* cartesiano, in altri termini riflessione e interpretazione costituiscono due momenti complementari di un cammino ermeneutico che integra il *cogito* con la consapevolezza che la situazione concreta dell'uomo non è solo quella di essere il centro della sua esistenza, ma anche di essere nel mondo con gli altri.

Queste le implicazioni filosofiche della concezione del significato situato.

Le parole, le vocali, i fonemi da una analisi che consideri non soltanto il senso concettuale e terminale delle parole, ma anche il *senso emozionale* risultano essere *modi di cantare il mondo* «e sono destinati a rappresentare gli oggetti non in ragione di una somiglianza oggettiva, come credeva l'ingenua teoria delle onomatopée, ma perché ne estraggono e, nel senso proprio, ne esprimono *l'essenza emozionale* [...]». La preponderanza delle vocali in una lingua, delle consonanti in un'altra, i sistemi di costruzione e di sintassi non rappresenterebbero altrettante convenzioni arbitrarie per esprimere il medesimo pensiero, ma più modi per il corpo umano di celebrare il mondo, e, in definitiva, di viverlo» (Merleau-Ponty, 1945, trad. it. 1980, pp. 258-9).

Una dimensione comunicativa, questa, nella quale i segni sono già in sé il significato, e quest'ultimo è tutto calato nella concreta espressione-gestuale situata nella relazione tra mittente e ricevente: «la parole porte toute idée et devient elle-même une idée»⁵. Non è verso la compiutezza del linguaggio che ci si deve spingere, non è verso la determinazione del peso della parole, ma la riflessione di questi “campi da pensare”, come luoghi in cui la comunicazione è «faire renaître dans l'esprit d'autrui moyennant signes extérieurs une conception qui était dans celui de l'auteur. Deux sujets pensants et des signes»⁶.

Il funzionamento dei sistemi segnici veicola un rapporto peculiare con la realtà.

Il rapporto segnico trova un *fondamento* obiettivo nei rapporti sociali degli individui col mondo che li circonda. In maniera generale, illuminare le leggi del linguaggio significa confrontare le condizioni strutturali dell'espressione con gli ambienti del suo divenire, con i motivi e le regole della sua genesi, con gli ambiti molteplici in cui l'esperienza prende senso.

Una volta verificato che una tale profonda istanza della semiotica si interseca e fa tutt'uno con quella legittima esigenza di Husserl di indagare «il modo in cui il mondo-della-vita funge da fondamento», si scioglie l'enigma per cui per l'uomo «c'è costantemente un mondo prescientifico», pre-linguistico, pre-significato, riesce poi agevole rendersi conto che un tale sforzo di fondazione radicale si sfibra nei vicoli ciechi di un'impostazione idealistica, che affida all'assoluta soggettività il compito estremo di costruire il senso del mondo. Si raggiunge invece un'efficace capacità esplicativa quando l'osservazione semiotica, secondo cui il fondamento della generalizzazione e idealizzazione trova la sua radice nei rapporti tipici che si svolgono obiettivamente nella vita sociale, porta a evidenziare l'articolazione di linguaggio e

azione reale. Chiama in causa, cioè, il reale configurarsi del lavoro materiale del linguaggio, costitutivo dei cosiddetti *atti linguistici*. Si può fondamentalmente parlare di produzione del senso solo allorché si considera concretamente la produzione dell'uomo; l'uomo incomincia a significare la realtà, pone tra sé e la realtà l'ordine del significante-intelligibile, quando attiva la dialettica della sua auto-produzione: il significante, come l'intelligibile, implica una presa di coscienza in cui si esplicitino le significazioni passivamente precostituite nel lavoro sensibile reale che si svolge nel mondo-della-vita.

In questa logica argomentativa la dimensione comunicativa necessita di partire dalle relazioni, dal dialogo, per poter costruire quello spazio interlocutorio che porta alla comprensione reciproca e a una possibile intesa.

2.4

L'agire comunicativo nel contesto classe

L'elemento costante del rapporto tra agire comunicativo e contesto può essere individuato nell'osservazione della comunicazione a scuola.

L'assunto di partenza: l'interazione didattica è una costruzione di uno spazio comune al cui interno è possibile realizzare, negoziare un'intesa, che è frutto della capacità dialogica e relazionale dei partecipanti (cfr. Coppola, 2008).

In tale spazio di corresponsabilità interlocutoria la comunicazione non è soltanto competenza ed evento linguistico, ma è costruzione di un senso condiviso, è *agire comunicativo* (cfr. Habermas, 1981, trad. it. 1997).

La prospettiva dialogica tende a dare spessore alle cose, a *complessificarle* e presuppone e suggerisce l'interscambio, la relazione. Porre il dialogo alla base del processo di insegnamento/apprendimento significa creare, all'interno della lezione, spazi di riflessione e di corresponsabilità interlocutoria. In questo contesto la competenza comunicativa viene richiesta in ogni tipo di evento linguistico, per poter considerare il processo di insegnamento/apprendimento quale «attiva costruzione di saperi teorici-pratici (sapere e saper fare), di strumenti, valori e modi di essere, frutto di condivisione e di negoziazione di significati e riflesso di modi di essere, di complesse dinamiche socio-culturali, oltre che personali» (cfr. Coppola, 2009, pp. 32-44, p. 36).

Lo stile comunicativo del docente si riflette anche nella scelta dei modelli linguistico-culturali, tale scelta si dovrebbe orientare verso una didattica *plurinormativa*, cioè attenta alla diversificazione linguistico-culturale e interessata allo sviluppo di una competenza d'uso della lingua nei diversi contesti⁷.

Sintetizzando «tutto il comportamento è comunicazione e tutta la comunicazione influenza il comportamento» (Watzlawick, Helmick Beavin, Jackson, 1971, p. 16).

In linee generali la rete conversazionale è caratterizzata da un agire in cui gli attori sono indotti sistematicamente a:

- identificare gli scopi comuni da raggiungere;
- capire e giustificare le diverse azioni compiute;
- capire e influenzare le strategie comunicative in funzione cooperativa;
- assimilare i tipi di discorso più comuni che si pongono come vincoli sulle scelte successive di chi parla;
- negoziare e ri-negoziare scopi e obiettivi in vista dello scambio comunicativo;
- coordinare le azioni reciproche per mantenere la stabilità del sistema di interazioni;
- produrre un mutamento della situazione iniziale attraverso la modifica degli schemi interpretativi persistenti;
- elaborare nuovi significati condivisi.

L'insegnante si pone l'interrogativo di come sia possibile trasporre le azioni comunicative enunciate all'interno dell'azione educativa scolastica; non vi sono dubbi che la promozione di un tale agire comunicativo deve diventare innanzitutto un obiettivo da perseguire con sistematicità e coerenza da parte del docente, nella sua qualità di responsabile della conduzione del gruppo classe. Una conduzione che, entro l'ottica comunicativa qui enunciata, diventa sostanzialmente un vero e proprio compito di animazione del gruppo classe, rispetto al quale sono determinanti gli atteggiamenti che il docente assume quando si rapporta con un alunno o con il gruppo per conseguire determinati obiettivi.

L'istituzione scolastica pone in modo concretamente visibile e sistematico l'obiettivo primario della socializzazione cognitiva.

La vita della classe passa attraverso una serie di decisioni, l'intervento del docente, che ha il compito di condurre il gruppo al conseguimento dei suoi obiettivi, può collocarsi a livello di azione o di comportamento da prescrivere o suggerire. Ad esempio, si dice al sogget-

to (o al gruppo) che cosa deve, dovrebbe o potrebbe fare: dove potere e dovere sono funzioni di una posizione gerarchicamente superiore, la rete comunicativa è in generale unidirezionale e si limita alle situazioni in cui si devono dare informazioni o istruzioni precise, l'area di decisione è riservata al conduttore, in virtù del potere esperto che lo caratterizza in rapporto all'obiettivo da conseguire. Diventa quindi molto probabile che la rete comunicativa si esprima attraverso la passività, l'adeguamento o l'opposizione dei partecipanti a questo comportamento.

La comunicazione in classe si collega a quella sull'interazione asimmetrica, assumendo spesso anche l'obiettivo pedagogico di una mitigazione di tale asimmetria. Alcune ricerche hanno fatto emergere come le modalità comunicative del docente possono influire sul comportamento dell'alunno e sui suoi risultati scolastici, inducendo a riflettere sul passaggio da un *frame* di interazione rigidamente asimmetrico a modalità comunicative meno rigide nelle quali il docente assume il ruolo di moderatore piuttosto che di regista, oppure si delineano le caratteristiche di una relazione educativa incentrata sul dialogo e su processi di co-costruzione delle conoscenze (cfr. Titone, 1988; Pontecorvo, a cura di, 2005; Orletti, 2000).

La capacità di stabilire relazioni, di interagire con il gruppo classe, di comunicare le proprie istanze in modo consapevole ed efficace non sono solo tutti elementi fondanti una buona relazione educativa, ma anche una competenza che la relazione educativa deve saper promuovere e far acquisire, in quanto costituisce la premessa di un buon inserimento degli alunni nei contesti formativi e professionali con cui nel futuro si confronteranno. Il gruppo-classe rappresenta la struttura di base attraverso cui l'organizzazione scolastica persegue gli obiettivi istituzionali della «acquisizione sistematica e programmata di conoscenze, ma costituisce anche l'ambito entro il quale si manifestano bisogni di natura individuale, differenti da quelli istituzionali (ad esempio il bisogno di avere amicizia, di conquistare prestigio o di scaricare aggressività)» (Carli, Mosca, 1980, p. 69). Quest'ultimo aspetto, definito come livello subistituzionale, caratterizza profondamente il processo di socializzazione ed è spesso considerato dagli insegnanti l'ambito all'interno del quale si manifestano problemi di relazione tra gli alunni e tra alunni e corpo docente. D'altra parte non sempre l'insegnante riesce a cogliere correttamente la qualità e la quantità dei rapporti interpersonali che si instaurano all'interno di una classe. Si può individuare, nello iato esistente tra la percezione dell'insegnante

e il reale status sociale degli allievi, una delle cause che incide in maniera negativa nella costruzione di rapporti adeguati e gratificanti tra alunni e docenti. Quindi, un mancato riconoscimento ed una inadeguata esplicitazione dei bisogni emergenti a questo livello possono determinare una integrazione problematica e disfunzionale del gruppo-classe, incidendo, di conseguenza, negativamente sul processo primario dell'apprendimento.

Un'ampia letteratura insiste nell'evidenziare come la qualità della relazione educativa sia l'indispensabile *humus* per l'acquisizione di capacità e competenze nei diversi ambiti del sapere. È questo un pensiero ampiamente condiviso entro le culture docenti, ma gli stessi docenti non sempre vengono messi nelle condizioni di acquisire gli strumenti per monitorare, governare, verificare, sviluppare la qualità della relazione educativa. Se infatti da un lato i docenti sono in grado di rilevare, a volte anche tempestivamente, le situazioni di disagio tra gli alunni o con gli alunni, spesso tuttavia non dispongono degli strumenti professionali atti ad affrontare e risolvere eventuali problematiche ed aspetti critici.

Quasi del tutto concordi sembrano gli studiosi nell'assegnare il ruolo di "regia discorsiva" al docente di ogni grado di scuola, dalla materna alla superiore, e nel sottolineare altresì il carattere sostanzialmente fonologico di gran parte della didattica accademica, non solo nella lezione frontale, ma anche nelle attività seminariali. Nell'osservazione dello svolgimento di una classica lezione scolastica, si evidenziano interscambi rigidamente asimmetrici e prevedibili, situazioni prestabilite, ruoli stereotipati (cfr. Cilberti, Pugliese, Anderson, 2006).

D'altra parte occorre rilevare che l'attenzione nei confronti della relazione e della comunicazione nel gruppo classe non fa parte solitamente del curriculum formativo del docente e peraltro è un obiettivo troppo ambizioso per essere affrontato senza un'adeguata documentazione su queste dinamiche. Il problema è che, sempre più spesso, oggi i docenti si confrontano con proposte di rapporto e modalità comunicative incompatibili con la struttura che il docente auspica di dare alla sua prassi didattica; i comportamenti attesi si discostano in misura significativa dai comportamenti effettivi, che segnalano apatia, disinteresse, chiusura e persino atteggiamenti di sfida, di intolleranza, scarso rispetto anche all'interno dell'aula. Tutto questo si associa in genere ad una situazione di forte stress da parte del docente, che trova difficoltà ad individuare nella sua pratica didattica una possibile via di emancipazione, professionale e personale. Al disagio dell'alunno si

accompagna perciò quello del docente, la cui funzione appare, al docente stesso prima che alla società, come improvvisamente inutile ed espropriata di senso⁸.

Osserviamo che le manifestazioni comportamentali del gruppo classe e dei singoli allievi, quando si discostano in maniera significativa da quella che è possibile definire con una certa precisione come soglia di accettabilità e diventano strutturate e ripetitive, rappresentano il sintomo di un disagio nella relazione alunno/insegnante che deve essere affrontato con mezzi adeguati alla difficoltà del compito.

In sostanza, occorre puntare sul recupero di quelle risorse proprie della funzione docente che fino ad ora è stata giocata su un piano prevalentemente (quando non esclusivamente) disciplinare e che oggi deve invece puntare anche al campo della relazione educativa. Gli aspetti cognitivi e sociali dell'apprendimento sono strettamente legati alle diverse forme di comunicazione e cooperazione esistenti in ogni classe tra insegnanti e alunni.

Ogni classe è una specifica comunità, all'interno della quale individui in relazione costruiscono i propri strumenti linguistici e comunicativi; pur condividendo la stessa lingua, l'uso, che di essa viene fatto, dipende in gran parte dalle regole condivise per produrre ed interpretare ogni evento comunicativo. Per questa ragione ogni classe è l'unità di analisi entro la quale si esprime e si studia la comunicazione. Il ruolo del linguaggio non può essere compreso solo come uno strumento per scambiare informazioni: poiché la comunicazione realizza una particolare situazione la cui struttura è creata nel tempo e nello spazio condiviso tra gli interlocutori, questa struttura spazio/temporale è alla base dell'intersoggettività, che, nel decentramento dei punti di vista, consente di costruire un universo comunicativo.

Le differenze individuali sono alla base dei processi di co-costruzione di saperi ma, in una discussione, se non commentate e rilanciate, possono passare inosservate all'attenzione dei ragazzi. Tale compito essenziale spetta all'insegnante. Ascoltare e appropriarsi del modo di ragionare degli alunni sono fondamentali per farvi fronte.

Nell'interagire con gli alunni l'insegnante offre loro modelli di comportamento su come si elaborano conoscenze e su come si può essere recettivi e critici sulle idee altrui. La strategia del *rispecchiamento* è alla base della ripetizione/riformulazione di domande, già espresse da qualche componente del gruppo, alle quali l'insegnante riconosce la potenzialità di riaprire il dibattito.

L'attività di mediazione propria dell'insegnamento rende esplicita

e consapevole l'azione cognitiva del bambino, mettendogli a disposizione una coscienza e un controllo, di cui si impadronisce poco a poco. Il ruolo dell'insegnante, quindi, consiste nel coordinare le attività e pianificarle, nell'incoraggiare e favorire lo scambio, la collaborazione, il confronto, creando nella classe "una comunità di apprendimento" che sappia aprirsi al mondo esterno.

2.5

La ricerca sul campo

Per comprendere meglio il rapporto tra comunicazione e apprendimento che si sviluppa all'interno della classe si deve osservare la costruzione del setting. L'insegnante può offrire condizioni e modalità di esercizio alla funzione di apprendimento (definendo/selezionando/organizzando le condizioni su cui il processo ermeneutico si realizza) ma non ne definisce gli esiti. Il cambiamento antropologico dell'utenza scolastica sollecita a considerare la funzione di insegnamento non più solo in chiave "istruttiva", come azione didattica, ma anche volta a costruire, sviluppare e verificare le condizioni organizzative e di rapporto con l'utenza, necessarie per l'esercizio dell'azione didattica.

In questo modello si constata il passaggio dal setting istituito al setting istituyente: se il setting istituito implica/giustifica una logica di insegnamento che non prevede mediazioni/specificazioni sul cosa, come e perché, il setting istituyente richiede una logica negoziale, che, assumendo la pluralità dei punti di vista in gioco, lascia spazio al loro riconoscimento.

Lo sviluppo dell'efficacia della formazione scolastica non dipende, dunque, solo dalla qualità contenutistica dell'offerta formativa e dei metodi/strategie di insegnamento, ma soprattutto dalla qualità dell'implicazione/investimento che gli studenti riportano nei confronti della relazione educativa e del rapporto insegnamento/apprendimento. La possibilità di incrementare la qualità dell'implicazione degli studenti si sviluppa nella misura in cui gli studenti sperimentano il contesto scolastico come un contesto di attività aperto all'esplorazione, non solo in quanto dato, ma da costruire e quindi interpretabile, e interpretante.

L'analisi delle interazioni comunicative in classe rappresenta, pertanto, un interessante ambito in cui analizzare gli indicatori di sviluppo traducibili, in successive iniziative destinate ad attuarlo.

Nell'*Appendice* al volume c'è il rimando al report del progetto denominato "Effetti dell'Istituzione nella relazione comunicativa" che è stato proposto nell'ambito delle attività di tirocinio formativo previste per il Corso di laurea in Scienze e tecniche psicologiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università del Salento in Convenzione con l'Ufficio scolastico provinciale di Lecce. Il progetto è stato sviluppato nell'a.s. 2009-10⁹ (in due fasi: I turno novembre-gennaio; II turno: febbraio-maggio) ed ha visto come partecipanti studenti e docenti di scuole di diverso ordine e grado della provincia di Lecce.

Tale progetto riflette sul piano metodologico-operativo molti degli spunti delle tematiche esposte nelle precedenti sezioni.

2.6

L'obiettivo e le modalità della ricerca

La finalità è stata quella di *costruire conoscenza* sui processi di riconoscimento riflessivo dei modelli culturali, che sono alla base della relazione comunicativa nel contesto classe, all'interno del processo di insegnamento/apprendimento.

Per perseguire tale obiettivo la ricerca è stata svolta, nel contesto classe, secondo due linee di intervento:

- registrazioni durante il regolare svolgimento delle lezioni;
- somministrazione di una traccia¹⁰.

Il campione analizzato è stato il seguente:

- a) le registrazioni hanno coinvolto 19 classi (320 ore di registrazione) per un totale di 426 alunni frequentanti la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado;
- b) la traccia è stata somministrata a studenti frequentanti le classi III-IV-V della scuola primaria, I-II-III classi della scuola secondaria di I grado e III-IV-V classi della scuola secondaria di II grado, per un totale di 786 alunni in 33 istituti.

2.7

Procedure di analisi

Si è proceduto alla preparazione di un *corpus* testuale relativo alla registrazione, e di uno relativo alla trascrizione delle tracce. Questi sono stati successivamente adattati alla logica del T-Lab¹¹, che si basa sulle dimensioni fattoriali, dimensioni simboliche che organizzano i modelli culturali dei soggetti.

Si è quindi effettuata la definizione della matrice di dati da sottoporre ad analisi statistica, cioè trasformazione del *corpus* testuale in una matrice numerica.

Il *corpus* testuale¹² è stato, quindi, segmentato (cioè diviso al suo interno in segmenti – definiti *unità di contesto*), in funzione delle classi, delle sezioni, degli istituti, dell'alunno/alunna, per poter essere trattato con determinati metodi e tecniche di analisi.

2.8

Modelli teorici di riferimento

I testi sono stati analizzati¹³ mediante i modelli teorici di riferimento:

a) dell'Analisi emozionale del testo (AET) al fine di rilevare la Cultura locale degli studenti sull'argomento. L'AET¹⁴ ha lo scopo di costruire ipotesi sulla cultura di un'area sociale, di un'organizzazione, di un sistema d'appartenenza, al fine di pianificare e costruire l'intervento psicologico entro il sistema stesso. L'AET è un sistema di analisi simbolica del discorso, fondata sulla lettura psicodinamica dei processi di comunicazione e di rappresentazione, ed in particolare sul modello della Cultura locale. Essa si applica ad un *corpus* testuale e si basa sulla clusterizzazione delle "parole dense" presenti nelle frasi in cui si può articolare il *corpus* stesso. Le parole dense sono i lessemi dotati di valenza polisemica, quindi ad alta capacità di comunicazione emozionale. Tale metodologia può essere descritta metaforicamente come un *rilevatore a raggi infrarossi* delle "linee di forza" emozionali che attraversano ed organizzano il discorso dei soggetti. La clusterizzazione delle parole dense è effettuata con il supporto di software di analisi testuale basata sul criterio delle co-occorrenze lessicali. Secondo la stessa logica, la metodologia di analisi raggruppa successivamente le frasi in funzione della loro somiglianza, definita in rapporto alle parole utilizzate. In altri termini, riorganizza il testo in *frammenti di discorso* che mostrano un comportamento comune. Un comportamento evidentemente non spiegato dai nessi tematici, sintattici e di stile soggettivo, che organizzano il testo sul piano della sua referenzialità. È proprio nella ricerca di una fonte ulteriore di organizzazione del discorso, diversa da quella strettamente sintattica e semantica, che riposa la specificità del criterio di analisi. Secondo l'ottica psicologica che anima l'analisi, questi frammenti di discorso si ritrovano insieme in quanto hanno come collante un determinato modello simbolico (culturale). Conseguentemente, attraverso uno specifico lavoro interpre-

tativo, è possibile risalire dal frammento di discorso al modello simbolico che lo ha generato¹⁵;

b) dell'analisi delle *routine discorsive* secondo il modello ATR (Selle-ri, 2004):

1. della domanda ambigua;
2. per prove ed errori;
3. del suggerimento allusivo;
4. della scomposizione del problema in sottoparti;
5. della domanda con risposta implicita;
6. dell'assegnazione di turno;
7. del contributo ignorato;
8. del contributo atteso;
9. della partecipazione.

2.9 Conclusioni

Da questa ricerca la riflessione che è scaturita ha avuto come struttura portante la filosofia ricoeuriana, secondo la quale il simbolo, nei testi scritti o negli atti discorsivi, *dà di che pensare* (cfr. Ricoeur, 1969, trad. it. 1977): perché esso lega il soggetto non solo al suo inconscio, ma ontologicamente all'universo relazionale.

Ogni scambio comunicativo avviene all'interno di una cornice – *frame* – che mentre indica le regole specifiche consente anche di avere un costante controllo sull'andamento della conversazione, poiché i *frames* sono riconoscibili e ripetibili nel tempo, tanto che alcuni di essi possono diventare dei veri e propri rituali, o determinare delle vere e proprie “costanti”, cioè delle *routines*. Queste ultime nello specifico del contesto istituzionale scolastico sono comuni ad ogni tipo di classe – ad es. la comunicazione nell'interrogazione, l'assegnazione del “comando” – altre sono specifiche di ogni classe e costituiscono una parte rilevante della cultura condivisa tra insegnanti e alunni, regolata dal contratto didattico.

I *frames* discorsivi, cioè quelle brevi sequenze costituite da «un unico tipo di coppia adiacente (“Hai capito?”/“Ho capito!”), usata sistematicamente nel corso della conversazione, hanno la funzione di colmare le pause troppo lunghe, di guadagnare un po' di tempo per pensare, di gestire la propria partecipazione senza interrompere la coerenza tematica della conversazione [...]. Le *routine discorsive* sono infatti definite come principi organizzatori dell'attività didattica, poi-

ché ne indirizzano lo svolgimento riducendo i margini di ambiguità; sono inoltre condivise fra i partecipanti e acquisite socialmente» (Seleri, 2004, pp. 64-5).

In questo quadro di riferimento gli atti discorsivi e comportamentali hanno una valenza *performativa* «per il fatto stesso che si esercitano, istituiscono come realtà data la cornice di senso che li informa. Nel proporre un contenuto didattico, nell'atto stesso di esporlo in un certo modo, l'insegnante afferma ciò che è utile trasmettere/apprendere, ciò che è secondario, ciò che deve essere sottolineato o solo evocato; cosa può essere dato per scontato e cosa ha bisogno di spiegazioni; attribuisce in definitiva statuto d'evento e carattere di pregnanza a certi fatti, mentre lo rifiuta ad altri; così facendo definisce il quadro semiotico di riferimento che orienta il processo di interpretazione (cioè: di pertinentizzazione, di selezione, di categorizzazione) che qualifica la fruizione del messaggio da parte dell'allievo, dunque l'ambito di significazione entro il quale egli è chiamato a muoversi» (Venuleo, Salvatore, Grassi, Mossi, 2007, pp. 225-66, 226).

Gli atti linguistici sono considerati azioni, come comprovato dalle riflessioni teoriche che attraversano il percorso della filosofia del linguaggio, da Wittgenstein a Habermas. I discorsi appartengono all'agire pratico e tecnico in genere, e sono caratterizzati dalla finalità comunicativa. Questa prima caratterizzazione (parlare equivale ad agire, il linguaggio equivale a una tecnica) giustifica e precisa in che cosa debba consistere l'azione dal punto di vista pragmatico. Se non in tutto, questa idea condivide in buona parte il punto di vista da cui muove anche Austin: in accordo con la terminologia da lui introdotta, possiamo denominare la specificità dell'agire linguistico con il termine *locutività* e definire gli atti linguistici atti locutivi. Tutti gli atti locutivi si caratterizzano per indurre effetti di compromissione e di irreversibilità sugli agenti che concorrono al loro costituirsi.

L'analisi dei concetti fa emergere il carattere di "rete" dei concetti – come intenzione, motivo, agente – che l'azione chiama in causa, mostrando che ciascuno di essi trae la diversità delle sue significazioni dai suoi usi in contesti definiti e che i diversi contesti a loro volta li mettono in relazione gli uni con gli altri, in modo che si dovrebbe parlare tanto di intersignificazione quanto di significazione. L'analisi delle proposizioni consiste in una riflessione sulle forma logica degli enunciati concernenti l'azione.

Abbiamo qui tre diversi sensi o dimensioni dell'uso di una frase, o in generale dell'uso del linguaggio.

Atto locutorio: approssimativamente equivale a pronunciare una certa frase con un certo senso e riferimento, che ancora equivale al “significato” nel senso tradizionale.

Atto illocutorio quale informare, ordinare, avvertire, impegnarsi a fare qualcosa ecc., cioè enunciati che hanno una certa forza (convenzionale).

Atto perlocutorio: ciò che otteniamo o riusciamo a fare col dire qualcosa, come convincere, persuadere, trattenere e persino, per dire, sorprendere o ingannare. Tutti questi tre generi di azioni sono soggetti, beninteso semplicemente in quanto azioni, alle solite difficoltà e riserve riguardo al tentativo distinto dal successo, all’essere intenzionali, piuttosto che non esserlo, e così via.

In altre parole l’atto locutorio ha un *significato*, l’atto illocutorio ha una certa *forza* nel dire qualcosa, l’atto perlocutorio è l’*ottenere* certi *effetti* col dire qualcosa.

L’analisi dell’atto di parola (autori come Austin¹⁶, Strawson e Searle¹⁷ forniscono la teoria dell’“atto di parola o discorso”) si direziona verso la struttura proposizionale, a livello della quale l’analisi non ha preso in esame semplicemente il riferimento e il senso, ma il “dire che è esso stesso fare”, ovvero l’atto illocutorio.

L’unità del discorso è la frase, la quale ha un significato, ovvero un *intento* e l’intento è ciò che il parlante vuol dire. Il segno ha la funzione di significare, ma soltanto il discorso ha la funzione di comunicare.

In altre parole ogni discorso viene effettuato come evento, ma compreso come senso. Questo è possibile in quanto il linguaggio è il luogo in cui il logico si eleva sullo psicologico, è il luogo in cui il logico a sua volta viene meno innanzi alla postulazione di un reale che costituisce l’implicazione ontologica del discorso.

Il carattere proprio del discorso è di designare il proprio parlante attraverso gli indicatori della soggettività. Diventa dunque possibile affermare che questo stesso carattere auto-referenziale del discorso fa entrare l’intenzione del parlante, insieme alla forza del discorso, nel campo della comunicabilità.

L’elemento intenzionale interviene nel momento in cui passiamo da ciò che fa il linguaggio a ciò che fa il parlante.

Anche Austin sottolinea l’auto-riferimento al locutore. Nelle ultime lezioni di *How to Do Things with Words*, egli osserva che anche gli enunciati constatativi hanno un effetto performativo.

Il performativo non è affatto distinto dal constattativo in maniera così evidente – il primo felice o infelice, il secondo vero o falso [...]. Nell'intraprendere il progetto di trovare una lista di verbi performativi espliciti, è sembrato che non sarebbe sempre stato facile distinguere gli enunciati performativi dai constattativi, e quindi è sembrato opportuno ritornare un momento ai principi fondamentali – considerare, partendo dalla base, quanti sensi vi sono in cui dire qualcosa è fare qualcosa, o *nel* dire qualcosa si fa qualcosa, e anche *col* dire qualcosa si fa qualcosa. E abbiamo cominciato con distinguere un intero gruppo di sensi di “fare qualcosa” che sono tutti compresi quando diciamo, cosa ovvia, che dire qualcosa è nel suo pieno senso normale fare qualcosa – il che include emettere certi suoni, pronunciare certe parole in una certa costruzione, e pronunciarle con un certo “significato” nel senso filosofico preferito di questa parola, cioè con un certo senso e con un certo riferimento. Chiamo, cioè soprannomino, l'atto di “dire qualcosa” in questo pieno senso normale l'esecuzione di un atto locutorio, e lo studio degli enunciati entro questo limite e sotto questi punti di vista lo studio delle locuzioni, o delle piene unità del parlare (Searle, 1979, p. 52).

Nella constatazione, io mi impegno in una maniera che non è quella della promessa, ma quella della credenza: “credo in ciò che dico”. Con l'enunciato constattativo, noi facciamo astrazione dagli aspetti illocutori dell'atto linguistico, e ci concentriamo su quelli illocutori.

Con l'enunciato performativo, noi prestiamo la massima attenzione alla forza illocutoria dell'enunciato.

«In generale l'atto locutorio tanto quanto quello illocutorio è soltanto un'astrazione: ogni autentico atto linguistico è sia l'uno che l'altro» (ivi, p. 107).

Quindi si può notare che l'atto di locuzione permette di fissare nel linguaggio degli elementi ritenuti psicologici: la credenza, il desiderio, il sentimento e, in genere, un corrispondente *mental act*. Tale notazione è importante per la referenza al locutore, al soggetto che parla. Si reintroduce la considerazione dell'intenzione del soggetto parlante.

È l'ordine del desiderio e della credenza ad articolare i diversi significati dell'“intenzione di”. Su questa via Ricoeur giunge ad un terzo senso di intenzione: non posso promettere senza aver l'intenzione di produrre nell'altro il riconoscimento che il mio enunciato abbia il senso di sottopormi all'obbligazione di fare ciò che dico¹⁸.

Il contenuto della comunicazione dipende, quindi, dalle intenzioni dei parlanti, cosicché, quando un parlante emette un certo enunciato, lo fa con l'intenzione di ottenere un certo effetto sugli uditori attraverso il riconoscimento da parte degli stessi di questa intenzione.

Tale discorso, che si colloca sul versante della comunicazione linguistica, ristabilisce la connessione significato e intenzione. Si ottiene l'equivalenza tra "significare" ed avere "intenzione di".

Come ha sostenuto Ricoeur alla base di ogni dire c'è un *essere-da-dire* e a questo essere-da-dire spetta di essere portato al linguaggio. Il linguaggio è intenzionalmente aperto all'essere poiché, a livello costitutivo, è un "modo di essere nell'essere". Questo non significa stabilire una identità tra linguaggio ed essere. Il linguaggio si distingue dall'essere, poiché lo presuppone; ossia c'è un fondo non linguistico (il non semantico) che precede il linguaggio e nel quale il linguaggio stesso si radica.

Proprio in quanto presuppone la dimensione ontologica, il linguaggio può rimandare all'esperienza umana in generale. Anzi, può configurarsi, modellarsi su quest'ultima così da riprodurla. In quanto tra i due piani vi è un'*identità strutturale*. Tra linguaggio e piano ontologico vi è aderenza, conformità nel senso che l'essere fonda il linguaggio e che, su questa base, tra esperienza e linguaggio vi è una relazione circolare.

La fenomenologia mostra che è l'essere stesso a dare fondamento e struttura agli enunciati linguistici, i quali incorporano tale struttura, ed è proprio perché vi è identità strutturale che il linguaggio può rimandare all'esperienza. Con ciò non si deve separare il tema centrale della fenomenologia – ogni coscienza è coscienza di – dal metodo della fenomenologia, cioè dal fatto che essa è una scienza eidetica descrittiva del vissuto. Il vissuto è strutturato, ha un senso ed è quindi dicibile, perché intenzionale ed è sempre possibile spiegare il senso di un vissuto mediante l'oggettività a cui mira.

La fenomenologia opera al livello del vissuto, l'analisi linguistica opera sul piano degli enunciati. La prima definisce il livello di costituzione, l'altra il livello di espressione. Ma tra le due metodologie vi è convergenza in quanto il lavoro della prima fonda quello della seconda e da questa si può risalire alla prima.

L'oggetto percepito è già un'unità di senso presunta suscettibile di essere annullata nel corso delle apparizioni ulteriori della cosa; quindi vi è un senso prima che vi sia linguaggio. La *Lebenswelt* è l'esperienza che precede il linguaggio. Ad essa si arriva attraverso un'operazione esercitata *nel* e *sul* linguaggio e che consiste in un'interrogazione a ritroso mediante la quale il linguaggio nella sua interezza coglie il proprio fondamento in ciò che non è linguaggio.

Nel linguaggio vi è il rinvio a qualcosa d'altro da sé.

La fenomenologia mostra che è l'essere stesso a dare fondamento e struttura agli enunciati linguistici, i quali incorporano tale struttura, ed è proprio perché vi è identità strutturale che il linguaggio può rimandare all'esperienza.

Il linguaggio dell'azione "costruisce senso" non già in una situazione di osservazione, ma precisamente in quanto informa l'agire stesso nel processo di transazione che si sviluppa tra due agenti. Pertanto il gioco di domande e risposte nel quale prendono senso i concetti di intuizione, di riflessione, non è il gioco in cui si enunciano dei protocolli.

C'è dunque del "senso", oltre che nella constatazione, anche in tutti gli atti illocutori, così come c'è dell'illocuzione anche nella constatazione. Dare un ordine, fare promesse, appunto, è anche dire qualcosa su qualcosa, ma è dirlo all'imperativo o all'indicativo futuro ecc.

Ricoeur sostiene che il nocciolo di senso consiste "nel tener conto dell'altro", il rapporto da volontà a volontà¹⁹, nella lotta o nella collaborazione, è importante per ogni strategia, infatti l'azione è sempre un modo di comportarsi in rapporto ad un altro, di regolare il proprio gioco sul gioco dell'altro.

Il linguaggio a questo livello funziona per *somiglianze di famiglia, sovrapposizioni, sconfinamenti*. È questa la "saggezza del linguaggio".

Note

1. «L'idea esiste al di là del linguaggio, come la piccola frase esiste al di là della sua esecuzione o "apparizione", per esempio *essa possiede la lingua come la piccola frase il violinista*, per esempio = la parola porta ogni idea e diventa un'idea. [...] Vedere = reversibilità del vedente e del visibile, pensare = *reversibilità della Parola operante e [x] nominabile*», M. Merleau-Ponty, *Manuscripts*, vol. VII, f. 203[r], in De Leo (2008), p. 106.

2. «L'idea di una espressione mai compiuta», M. Merleau-Ponty, *Manuscripts*, vol. III, p. 210, in De Leo (2008), p. 106. In quanto, come sottolinea Merleau-Ponty, Saussure ci ha insegnato che, presi isolatamente, i segni non significano niente, in quanto più che esprimere un senso, ognuno di essi indica uno scarto di senso fra sé e gli altri: «la lingua è costituita di differenze e non di termini; o meglio, nella lingua i termini sono generati dalle differenze che appaiono fra di essi», M. Merleau-Ponty, *Il linguaggio indiretto e le voci del silenzio*, in Id., *Segni*, trad. it. di G. Alfieri, il Saggiatore, Milano 1967 (ed. or. *Signes*, Gallimard, Paris 1960), pp. 64-115, p. 63. È molto pertinente il parallelo che Mauro Carbone conduce, nel suo libro *La carne e la voce*, tra la nozione di carne di Merleau-Ponty e quella del linguaggio in de Saussure. Il punto di partenza di questa analisi è il fraintendimento che, a giudizio dell'autore, sta alla base delle critiche di Nancy, Deleuze e Derrida che può essere sintetizzato in due punti. Il

primo consiste nel considerare la nozione di carne come un modo per aggiornare quella di soggetto salvaguardandone i caratteri di proprietà e di unità. In altri termini, il primo fraintendimento sta nel vedere nella nozione di carne un modo per fare del corpo l'ultimo recesso della soggettività. Il secondo fraintendimento consiste nell'interpretare la nozione merleau-pontyana di reversibilità nel senso di una reversibilità compiuta e quindi senza scarti, cioè tale da chiudersi su se stessa e delineare quindi una sorta di con-fusione che finirebbe per annullare ogni differenza. Per contro, il modello cui, secondo l'autore, Merleau-Ponty pensa quando caratterizza la nozione di carne è quello del linguaggio quale egli lo incontra nella linguistica di de Saussure, secondo cui il linguaggio funziona come interazione fra segni differenti che possono dar luogo al senso proprio grazie al loro reciproco scarto. È dunque su questa concezione delle differenze che, come tali, producono l'identità a fondarsi la nozione merleau-pontyana di carne, nonché – ovviamente – la sua caratterizzazione della reversibilità. Seguendo la curvatura morale che il discorso assume, secondo le argomentazioni condotte da Merleau-Ponty contro le concezioni del linguaggio che emergono sia nell'empirismo sia nell'intellettualismo, si articola la riflessione di Levin: «per i nostri propositi non è qui necessario ripetere nel dettaglio le argomentazioni di Merleau-Ponty contro queste filosofie del linguaggio. Per noi avrà importanza la sua topologia, fenomenologicamente generata, dell'esperienza incarnata. In particolare, ciò che ci riguarderà sarà la possibilità di riferire l'articolazione di questa tipologia a un processo di autoriflessione – un processo che coinvolge essenzialmente una memoria sostenuta dal corpo, una memoria "proustiana" – dove la cor-rispondenza intrinseca alla sintonia della nostra esperienza corporea vissuta con il linguaggio sarebbe recuperata ed elevata all'impegno di una responsabilità morale», Carbone, Levin (2003), p. 81.

3. «Cammino verso il linguaggio – l'espressione suona come se il linguaggio fosse lontano da noi, in qualche luogo, per raggiungere il quale noi dovremmo metterci in cammino. Ma è davvero necessario un cammino per raggiungere il linguaggio? Secondo una tradizione antica, noi, proprio noi, siamo gli esseri che siamo in grado di parlare e che perciò già possiedono il linguaggio. L'uomo non sarebbe uomo se non gli fosse concesso di parlare, di dire. Già dall'inizio noi siamo dunque nel linguaggio e con il linguaggio. Un cammino verso il linguaggio non è necessario. Non solo, ma è impossibile, se è vero che siamo già là dove esso ci deve condurre. Ma noi siamo là? Siamo noi nel linguaggio in modo tale da esperire il suo vero *essere*, in modo da pensarlo come linguaggio, nell'atto che. Porgendo ascolto a ciò che ad esso è peculiare o proprio, riusciamo a percepirlo? Dimoriamo noi già, senza nostra cooperazione, in prossimità del linguaggio», Heidegger (1959, trad. it. 1993), p. 189.

4. Il rimando è alla dimensione dell'ascolto, che, traslata in ambito pedagogico, risulta avere un ruolo determinante nella relazione educativa. «L'ascolto serve a supportare la comunicazione, a farla avanzare, a stimolare la ricerca autonoma di soluzioni ai problemi, a rassicurare dimostrando che si colgono le emozioni dell'interlocutore. L'ascoltatore passivo è come uno specchio intelligente: non fornisce consigli o suggerimenti ma uno spazio per riflettere [...] Con l'ascolto attivo non si cerca solo di capire il senso delle parole e le emozioni di chi parla, ma si danno dei feedback di verifica», Tuffanelli, Ianes (2011), p. 70.

5. «La parola porta tutta l'idea e diviene essa stessa un'idea», M. Merleau-Ponty, *Manuscripts*, vol. VII, *Le Visible et l'invisible Notes de préparation*, f. 203, in De Leo (2008), p. 21.

6. «Fare rinascere nello spirito di altri mediante segni esteriori una concezione

che è nell'autore. Due soggetti pensanti e dei segni», M. Merleau-Ponty, *Manuscripts*, vol. III, *La Prose du monde. Notes de préparation*, f. 210, in De Leo (2008), p. 21.

7. Un interessante studio sugli stili comunicativi è quello proposto da Tuffanelli e Ianes (2011, pp. 61-3) in cui, pur dovendo rinunciare alle misurazioni e al bisogno di assoluta oggettività, si sottolinea l'esistenza dei modi particolari di comunicare con gli altri, degli stili comunicativi che sono enucleabili in generale, e non solo nelle situazioni specifiche, e si riportano gli studi e gli strumenti di rilevazione degli stili comunicativi rilevati.

8. Cfr. per un approfondimento Salvatore, Scotto di Carlo (2005), pp. 89 ss.

9. Il progetto è stato tutorato dalla scrivente, in qualità di docente del Corso di laurea.

10. La scelta della traccia finalizzata all'analisi della comunicazione nel contesto classe è stata elaborata in accordo con i professori curriculari. La traccia concordata e somministrata nelle classi è stata "Parlo, comunico, grido, sto in silenzio nella mia classe... (chiedendo agli studenti di raccontare anche qualche esperienza in merito).

11. In termini generali il software opera al fine di raggruppare (clusterizzare) i lemmi che tendono a co-occorrere entro le stesse unità di clusterizzazioni elementari (UCE), complementariamente a clusterizzare le UCE che tendono ad utilizzare gli stessi lemmi. Inoltre, attraverso una procedura di analisi delle corrispondenze, enuclea le dimensioni fattoriali che spiegano la variabilità lessicale tra i cluster, così come le somiglianze e differenze tra le parti di testo. In questo modo, l'analisi statistica genera anche in questo caso due tipi di output:

1. la definizione di cluster di parole dense in ragione della loro tendenza a co-occorrere (se si vuole, del loro profilo di presenza entro le frasi);
2. la individuazione di uno spazio culturale, definito dalle due-tre dimensioni fattoriali estratte della successiva analisi delle corrispondenze multiple.

In sintesi attraverso il software T-Lab si è operato all'analisi delle corrispondenze multiple dei lemmi. Attraverso la procedura di analisi delle corrispondenze, si sono enucleate le dimensioni fattoriali che spiegano la variabilità lessicale, così come le somiglianze e differenze tra le parti del testo. In questo modo l'analisi statistica ha generato l'individuazione di uno spazio culturale, nel quale sono stati collocati i vari cluster, successivamente categorizzati e interpretati secondo modelli teorici di riferimento, per giungere ad individuare determinate rappresentazioni simbolico-culturali. Conseguentemente attraverso uno specifico lavoro interpretativo è stato possibile risalire dal frammento di discorso al modello simbolico che lo ha generato.

12. La procedura automatizzata di analisi opera in via preliminare sul *corpus* testuale, in modo da ottenere come primo risultato intermedio la definizione del dizionario delle forme d'analisi, cioè dell'insieme delle parole (più precisamente: forme lessicali) del testo che verranno successivamente utilizzate nell'analisi. Questa fase implica alcuni passaggi. In primo luogo, il software opera al fine di ridurre la polisemia che caratterizza alcune delle forme lessicali presenti nel testo. È questa la fase di disambiguazione. In secondo luogo il software definisce la lista (un vocabolario) di tutte le forme lessicali presenti nel testo. Inoltre il software compie una serie di operazioni volte a ridurre le forme grafiche (le parole) da analizzare. A tal fine le forme lessicali vengono ricondotte ai lemmi da cui derivano. Questa operazione è chiamata lemmatizzazione. Un'ultima osservazione: anche in questo caso il software possiede una propria procedura automatizzata di lemmatizzazione, basata su un dizionario interno. Si è integrato il vocabolario sui cui si basa la lemmatizzazione automatizzata, per per-

mettere di potenziare sia l'efficienza che l'appropriatezza di tale procedura. La combinazione dei risultati delle due operazioni preliminari ha portato alla definizione della matrice dei dati su cui si sono realizzate le diverse elaborazioni statistiche che hanno permesso di enucleare le caratteristiche del *corpus* testuale. Una volta definita la matrice è stato possibile ottenere un'analisi multidimensionale.

13. In *Appendice* si riportano i risultati delle analisi.

14. Questo strumento psicologico ha come fine quello di evidenziare i *processi collusivi* che caratterizzano le realtà sociali. La conoscenza dei processi collusivi orienta la pianificazione dell'intervento entro le strutture e le culture sociali. "Conoscere per intervenire" è l'ipotesi che regge l'utilità d'uso di Analisi emozionale del testo, per lo psicologo, come per tutti coloro che si propongono di realizzare interventi entro le organizzazioni. In particolare, con l'Analisi emozionale del testo si intendono individuare, a partire dalle potenzialità espresse dalle dinamiche collusive, specifici indicatori di sviluppo organizzativo, all'interno del contesto sociale in analisi, al fine di orientare l'intervento alla facilitazione dello sviluppo stesso. Definiamo come collusione la simbolizzazione affettiva nei confronti di uno specifico contesto, da parte delle persone che a questo contesto partecipano. Il processo collusivo, vissuto nell'interazione entro le differenti realtà sociali, può essere: agito tramite il comportamento emozionato; comunicato, tramite testi parlati o scritti. In un caso come nell'altro serve un pensiero sull'emozione collusiva, per apprezzarla, individuarla, comprenderla.

15. Nella sezione A dell'*Appendice* si riportano le analisi interpretative dei dati rilevati.

16. «Per troppo tempo i filosofi hanno assunto che il compito di una "asserzione" possa essere solo quello di "descrivere" un certo stato di cose, o di "esporre un qualche fatto", cosa che deve fare in modo vero o falso. Gli studiosi di grammatica, in realtà, hanno regolarmente fatto notare che non tutte le "frasi" sono (usate per fare) asserzioni: ci sono tradizionalmente, oltre alle asserzioni (degli studiosi di grammatica), anche domande ed esclamazioni, e frasi che esprimono ordini o desideri o connessioni. [...] Non tutte le asserzioni vere o false sono descrizioni», Austin (1962, trad. it. 1987), pp. 7-8.

17. Stimolato dall'analisi di Austin, Searle ha sviluppato la nozione di atto linguistico in una formulazione che si riavvicina al modello fregeano, distinguendo non fra atto locutorio e atto illocutorio, ma tra forza illocutoria e contenuto proposizionale. Cfr. Searle (1979).

18. «Dire "io farò" può essere promettere, o esprimere un'intenzione, o prevedere il mio futuro. E così va. [...]. Perciò quando diciamo "io farò" possiamo rendere chiaro che stiamo facendo una previsione aggiungendo gli avverbi "indubbiamente" o "probabilmente", che stiamo esprimendo un'intenzione aggiungendo gli avverbi "certamente" o "decisamente", oppure che stiamo promettendo aggiungendo il sintagma avverbiale "senza fallo", oppure dicendo "farò del mio meglio"», ivi, p. 59.

19. Il vero enigma della volizione sta nel sovrapporsi dell'intenzione e dell'inizio del fare. Per cui l'intenzione volontaria si analizza in tre tappe: un "volere che", "cominciare a fare", ed infine "fare". In quest'ottica non entra in discussione soltanto la dicotomia tra passività e attività: la nozione di azione non si distingue soltanto dalla passività, in quanto la stessa attività ha due contrari, non solo il movimento in quanto evento, ma anche la passività del soggetto. Nell'analisi della causa si scopre un senso di essa che non si lascia ricondurre né all'antecedente costante né al potere attivo, ma che è la controparte passiva del potere. Assegnare un desiderio come motivo non

significa assegnare una ragione. Ma conoscere un'intenzione è conoscere le ragioni, e la cosa non procede più così quando è presa in considerazione la sfera della passività. Allora vengono introdotti concetti "disposizionali", irriducibili alle "ragioni di". La difficoltà ultima della teoria dell'azione risiede, quindi, nel rapporto tra "disposizione a" e "potere di". Un atto è ciò che può essere operato o effettuato, iniziato, ripreso, portato avanti, sospeso. L'atto è l'io poso dell'io penso. Pertanto il "fatto" non è più soltanto l'osservabile, ma è l'opera compiuta, portata alla luce dal linguaggio.

Riferimenti bibliografici

- AUSTIN J. (1962), *How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Clarendon Press, Oxford (trad. it. *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova 1987).
- BONAIUTO M., FASULO A. (1999), *Analisi della conversazione e analisi del discorso*, in L. Mannetti (a cura di), *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- CARBONE M., LEVIN D. M. (2003), *La carne e la voce. Dialogo tra estetica ed etica*, Mimesis, Milano.
- CARLI R., MOSCA A. (1980), *Gruppo e istituzione a scuola*, Boringhieri, Torino.
- CARLI R., PANICCIA R. M. (2002), *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- CILBERTI A., PUGLIESE R., ANDERSON L. (2006), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento e culture altre*, ETS, Pisa.
- COPPOLA D. (2008), *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Ed. Felici, Pisa.
- ID. (2009), *Dall'approccio comunicativo all'approccio dialogico: una nuova prospettiva per l'insegnamento/apprendimento linguistico*, in Atti del Convegno *Il mondo delle lingue nel nostro paese*, Prato, 20-22 ottobre, Proteo fare sapere, vol. 1, pp. 32-44.
- DE LEO D. (2008), *La relazione percettiva. La musica. Merleau-Ponty e la musica*, FrancoAngeli, Milano.
- HABERMAS J. (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt a.M. (trad. it. *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna 1997).
- HEIDEGGER M. (1959), *Unterwegs zur Sprache*, Pfullingen, Neske, p. 29. (trad. it. A. Caracciolo, M. Caracciolo Perotti, a cura di, *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1993).
- LEVINSON S. C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *La Pragmatica*, il Mulino, Bologna 1993).
- MERLEAU-PONTY M. (1960), *Signes*, Gallimard, Paris (trad. it. G. Alfieri, a cura di, *Segni*, il Saggiatore, Milano 1967).
- ID. (1964), *Le visible et l'invisible*, Gallimard, Paris (trad. it. A. Bonomi, a cura di, *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1969).

- ID. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris (trad. it. A. Bonomi, a cura di, il Saggiatore, Milano 1980).
- NANCY J.-L. (2002), *À l'écoute*, Ed. Galilée, Paris (trad. it. E. Lisciani Petrini, a cura di, *All'ascolto*, Raffaello Cortina, Milano 2004).
- ORLETTI F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- PONTECORVO C. (a cura di) (2005), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma.
- RICOEUR P. (1969), *Le Conflit des interprétations*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. A. Rigobello, a cura di, *Esistenza ed ermeneutica. Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1977).
- SALVATORE S., MANNARINI T., RUBINO F. (2004), *Le culture dei docenti della scuola italiana. Un'indagine empirica*, in "Psicologia Scolastica", vol. 3 (1), pp. 31-70.
- SALVATORE S., PAGANO P. (2005), *Issues of Cultural Analysis*, in "Culture & Psychology", vol. 11 (2), pp. 159-80.
- SALVATORE S., SCOTTO DI CARLO M. (2005), *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, Metodi, Strumenti*, Edizioni Carlo Amore, Roma.
- SEARLE J. (1979), *Expression and Meaning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SELLERI P. (2004), *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma.
- SELLERI P., SANTARCANGELO B. (1998), *L'analisi delle routine conversazionali ed organizzative come strumento di strategie di ricerca in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- TAESCHNER T., TESTA P., CACIOPPO M. (2002), *La comunicazione in classe: confronto tra due tipi di comportamento comunicativo, quello "magico" e quello "controllante"*, Università degli Studi di Roma "La Sapienza" Facoltà di Psicologia.
- TITONE R. (1988), *Il linguaggio nell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*, Bulzoni, Roma.
- TUFFANELLI L., IANES D. (2011), *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento.
- VENULEO C., SALVATORE S., GRASSI R., MOSSI P. G. (2007), *Dal setting istituito al setting istituyente: riflessioni per lo sviluppo della relazione educativa nel processo di insegnamento-apprendimento*, in "Psicologia Scolastica", vol. 6 (2), pp. 225-41.
- WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D. D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.
- ZUCCHERMAGLIO C. (2004), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.

Conclusione

di *Alberta Giani*

Vorrei fare delle considerazioni di ordine generale per puntualizzare alcuni aspetti teorico-concettuali all'interno dei quali si è mosso il nostro libro.

Nell'ambito della cornice teorica del costruttivismo socioculturale, il tentativo è stato quello di cercare di coniugare due grandi dimensioni del pensiero psicologico contemporaneo: il *costruttivismo* e l'*interazionismo* (Ugazio, 1988). Il frutto di tale sintesi porta a concepire il carattere intrinsecamente sociale dei processi di apprendimento, così come sociale è l'organizzazione e il funzionamento della mente.

Detto in altri termini, la mente è concepita come un sistema in grado, contemporaneamente, di costruire significato e di costruirsi *entro e per mezzo* del rapporto sociale. Del costruttivismo la psicologia culturale riprende l'impostazione che sottolinea la centralità delle categorie linguistiche come mediatori costitutivi dell'esperienza. L'idea cioè, opposta all'empirismo, di un ruolo attivo e strutturante della mente, capace di costruire il *significato* dell'esperienza. L'interazionismo, dal canto suo, curva il costruttivismo nella psicologia culturale verso una decisa contestualizzazione e socializzazione (Jodelet, 1989).

L'organizzazione mentale viene così ad essere riconosciuta nella sua intrinseca valenza sociale. Questo almeno da tre punti di vista diversi, ma tra loro complementari. La mente è per sua natura sociale in quanto, se è vero che i concetti sono teorie (Neisser, 1987), è altrettanto vero che tali teorie sono *elaborate collettivamente* (Grasso, Salvatore, 1997). È in questo senso che la psicologia culturale sottolinea come i *modelli mentali* (Johnson-Laird, 1983) che organizzano il pensiero siano insieme di significati negoziati, scambiati e recuperabili nell'interazione sociale attraverso specifici dispositivi culturali (Brunner, 1986). In tal modo viene interpretata la concezione vygotskijana della mente come *interiorizzazione dei dispositivi simbolici* che fungono da mediatori tra società ed ambiente (Cole, 1996; Mecacci, 1999).

La mente è intrinsecamente sociale in quanto pensare è strumentale e finalizzato a *regolare le relazioni sociali*. Le opinioni, i giudizi, i significati che le persone producono nella quotidianità sono il prodotto di un pensiero intrinsecamente argomentativo e retorico (Harré Gillett, 1994; Ligorio, 2004; Pontecorvo, 1999), il cui scopo principale è convogliare il dialogo, la conversazione tra gli attori verso una condivisa visione del mondo. Qui ritorna l'insegnamento del secondo Wittgenstein dei giochi linguistici come strumento ed espressione delle forme di vita, dei modi con cui gli attori costruiscono gli spazi della loro storia.

La mente è fondamentalmente sociale in quanto è il *prodotto dell'esperienza interpersonale*: il soggetto, il Sé è *dialogico* (Gergen, 1991; 1999): si costruisce e si ricostruisce attraverso una continua ricerca di senso.

Questa impostazione ha profondamente influenzato il modo di concepire i processi di apprendimento, sempre di più considerato inscindibilmente legato al *contesto di socializzazione* entro e in virtù del quale si produce. È così che *l'apprendimento si esprime all'interno e attraverso lo scambio dialogico* che si instaura nel gruppo degli allievi e nella *relazione con l'adulto/docente* (Carugati, Selleri, 1996).

Si pensi, a questo proposito alla nozione vygotskijana di *zona di sviluppo prossimale*, che sta ad indicare le capacità potenziali e prossime che il soggetto può esprimere con l'aiuto dell'adulto; o la nozione di *scaffolding* (impalcatura), che indica l'azione di sostegno dell'adulto nei confronti del bambino impegnato in una determinata attività, funzione che viene progressivamente ritirata (*fading*) con il progressivo aumento della capacità del bambino di padroneggiare il compito.

L'apprendimento, inoltre, si realizza tramite le risorse cognitive e di senso proprie del gruppo sociale; ed ancora, non esiste in sé, ma in quanto *processo*, ossia *luogo e strumento di partecipazione e di appartenenza* del singolo ad una comunità di pratiche (Ligorio, 2002).

Le riflessioni fin qui fatte sono in linea con un modello di insegnamento-apprendimento basato su una concezione culturalista e psicodinamica dei processi mentali. Secondo tale *modello semiotico-contestuale*, i processi cognitivi che fondano l'apprendimento sono regolati dalla propensione che l'individuo ha di simbolizzare il contesto e l'attività entro cui ed in funzione dei quali tali processi si manifestano. Tali strutture di simbolizzazione, data la loro natura affettiva, si configurano in termini di rappresentazioni, schemi interpretativi

dominanti del campo di esperienza ed operano come *frames regolativi* dei processi mentali implicati nelle attività di apprendimento (Salvatore, Scotto di Carlo, 2006).

Tale modello coniuga alcuni aspetti del cognitivismo, della psicologia culturale e della psicologia clinica di matrice dinamica. I modelli mentali, di natura cognitivista, come in precedenza rilevato, orientano e regolano il pensiero tramite le rappresentazioni che si hanno del contesto; le strutture mentali, come afferma la psicologia culturale, sono il prodotto di interazioni sociali, di negoziazioni situate, di attribuzione di significato alle attività entro e per mezzo delle quali le stesse strutture si realizzano. Infine, tale modello assume dalla psicologia clinica (Carli, 1987) il carattere emotivo e affettivo del processo di costruzione del significato, processo che consente di organizzare l'esperienza di contesto. Questi i presupposti che fondano l'aspetto empirico della ricerca.

Vorrei a questo punto fare ancora qualche considerazione.

Quando si richiama l'utilità di prestare attenzione alle dimensioni di ordine emotivo e, soprattutto, di utilizzarle, molti insegnanti pensano che si vogliano evidenziare degli aspetti psicologici intesi come "altro" rispetto all'azione istruttiva ed educativa. Essere attenti alle emozioni, invece, è in funzione del compito. Guardare alla cultura emozionale non è un banale e superfluo psicologismo, ma un modo di interpretare l'azione educativa, un modo di entrare in relazione con l'altro. Le dimensioni emotive, infatti, sono comunque presenti nella realtà quotidiana della scuola, come di ogni organizzazione (Blandino, 2008; Blandino, Granieri, 1995, 2002). Se vengono disconosciute o negate, non solo non possono essere elaborate, ma viene negato un aspetto fondamentale per la qualità dell'apprendimento e per la vita dell'istituzione scolastica nel suo insieme. Se, invece, sono riconosciute, le dimensioni emotive facilitano il lavoro degli insegnanti e degli allievi, promuovendo la collaborazione, l'integrazione della classe e, in sostanza, l'apprendimento.

Tali dimensioni certamente si manifestano nei conflitti, negli atteggiamenti reciproci, nella non partecipazione od opposizione alla vita scolastica, oppure, ancora, in atteggiamenti eccessivamente benevoli o protettivi. In altre parole, in tutti quei disagi che ogni organizzazione o istituzione scolastica vive quotidianamente e che non sono in stretto rapporto con elementi di natura economica o politica.

In sostanza, le dimensioni emozionali esistono comunque, indipendentemente dal grado di consapevolezza degli attori che parteci-

pano all'interazione. La questione diventa, quindi, trasformarle, assumerle come risorse. Sarebbe necessario che tutti coloro che operano nel mondo della scuola imparassero a *riconoscere* queste dimensioni dove, quando e come si manifestano e, quindi, imparassero ad utilizzarle, a diventarne consapevoli in quanto elementi che non solo favoriscono ma fondano il processo di insegnamento-apprendimento.

La capacità, quindi, di riconoscere le dimensioni emozionali e di utilizzarle va costituita ed allenata in funzione di un miglioramento del modo di insegnare e di apprendere i contenuti. Tanto più si fa attenzione alla relazione e alle sue dimensioni, tanto più si implementa un vantaggio in termini di contenuti, di apprendimento, di sviluppo affettivo, sociale, cognitivo.

In questo volume l'interazione verbale e scritta viene considerata indicatore della dimensione emozionale che definisce, descrive e, nel contempo, costruisce specifiche culture locali. Si ridefinisce così il concetto di comunicazione in quanto se ne evidenziano alcuni aspetti: in primo luogo la natura contrattuale, in conseguenza un modo nuovo di concepire l'Altro, inteso non solo quale soggetto attivo, quale *inter-locutore*. La comunicazione in tal modo diventa «luogo di fondazione dell'intersoggettività» (Galimberti, 1992, p. 48).

Il linguaggio così analizzato è considerato un atto sociale che fonda l'interazione tra soggetti in quanto è frutto di una attività congiunta tale per cui gli enunciati dell'uno si intrecciano con gli enunciati dell'altro. In questo senso, la comunicazione quotidiana – sia dei contesti formali che informali – considerata una sequenza di enunciati, si configura non solo come una relazione linguistica, ma anche come un rapporto di natura psicosociale che prende forma attraverso un processo interattivo. Ciò consente di considerare gli enunciati stessi *oggetti sociali*, cioè strutture o mosse intorno alle quali le persone *organizzano l'interazione* (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974).

Ritengo che la scuola debba riflettere sulle modalità comunicative che attiva e sulle dinamiche che produce. Questo perché la sua azione non solo sia sempre più intenzionale e consapevole, ma soprattutto generi un clima, un *ethos* che ne aumentino l'efficacia, poiché vi è condivisione, da parte degli insegnanti e dello staff amministrativo, di una rappresentazione del lavoro educativo e didattico dotata di significato e di valore sociale, orientata verso scopi che vanno oltre la pur importante scolarizzazione degli alunni.

Appendice
Report
Progetto di tirocinio formativo
*Effetti dell'Istituzione
nella relazione comunicativa*
di Daniela De Leo

Scenario

Un'ampia letteratura insiste nell'evidenziare come la qualità della relazione educativa sia l'indispensabile *humus* per l'acquisizione di capacità e competenze nei diversi ambiti del sapere. È questo un pensiero ampiamente condiviso entro le culture docenti, ma gli stessi docenti non sempre vengono messi nelle condizioni di acquisire gli strumenti per monitorare, governare, verificare, sviluppare la qualità della relazione educativa. Se infatti da un lato i docenti sono in grado di rilevare, a volte anche tempestivamente, le situazioni di disagio tra gli alunni o con gli alunni, spesso tuttavia non dispongono degli strumenti professionali atti ad affrontare e risolvere eventuali problematiche ed aspetti critici. D'altra parte occorre rilevare che l'attenzione nei confronti della relazione e della comunicazione nel gruppo classe non fa parte solitamente del curriculum formativo del docente e peraltro è un obiettivo troppo ambizioso per essere affrontato senza un'adeguata documentazione su queste dinamiche. Il problema è che sempre più spesso oggi i docenti si confrontano con proposte di rapporto e modalità comunicative incompatibili con la struttura che il docente auspica di dare alla sua prassi didattica; i comportamenti attesi si discostano in misura significativa dai comportamenti effettivi, che segnalano apatia, disinteresse, chiusura e persino atteggiamenti di sfida, di intolleranza, scarso rispetto anche all'interno dell'aula. Ora, quando in un contesto sociale fortemente strutturato come quello della classe si assiste ad un progressivo deterioramento del tessuto relazionale, quando la comunicazione diventa inefficace, quando sistematicamente viene messo in discussione e, più o meno esplicitamente, contestato il delicato rapporto tra autorità dell'insegnante e libertà dell'allievo, il saldo complessivo della fondamentale relazione insegnamento-apprendimento vira inevitabilmente verso il negativo. Tutto questo si associa in genere ad una situazione di forte stress da parte del docente,

che trova difficoltà ad individuare nella sua pratica didattica una possibile via di emancipazione, professionale e personale. Al disagio dell'alunno si accompagna perciò quello del docente, la cui funzione appare, al docente stesso prima che alla società, come improvvisamente inutile ed espropriata di senso.

Osserviamo che le manifestazioni comportamentali del gruppo classe e dei singoli allievi, quando si discostano in maniera significativa da quella che è possibile definire con una certa precisione come soglia di accettabilità, e diventano strutturate e ripetitive, rappresentano il sintomo di un disagio nella relazione alunno/insegnante che deve essere affrontato con mezzi adeguati alla difficoltà del compito.

In sostanza, occorre puntare sul recupero di quelle risorse proprie della funzione docente che fino ad ora è stata giocata su un piano prevalentemente (quando non esclusivamente) disciplinare e che oggi deve invece puntare anche al campo della relazione educativa. Gli aspetti cognitivi e sociali dell'apprendimento sono strettamente legati alle diverse forme di comunicazione e cooperazione esistenti in ogni classe tra insegnanti e alunni. Ogni classe è una specifica comunità, all'interno della quale individui in relazione costruiscono i propri strumenti linguistici e comunicativi; pur condividendo la stessa lingua, l'uso, che di essa viene fatto, dipende in gran parte dalle regole condivise per produrre ed interpretare ogni evento comunicativo. Per questa ragione ogni classe è l'unità di analisi entro la quale si esprime e si studia la comunicazione. Il ruolo del linguaggio non può essere compreso solo come uno strumento per scambiare informazioni: poiché la comunicazione realizza una particolare situazione la cui struttura è creata nel tempo e nello spazio condiviso tra gli interlocutori, questa struttura spazio/temporale è alla base dell'intersoggettività, che, nel decentramento dei punti di vista, consente di costruire un universo comunicativo.

Ipotesi di lavoro

L'insegnante può offrire condizioni e modalità di esercizio alla funzione di apprendimento (definendo/selezionando/organizzando le condizioni su cui il processo ermeneutico si realizza) ma non ne definisce gli esiti. Il cambiamento antropologico dell'utenza scolastica sollecita a considerare la funzione di insegnamento non più solo in chiave "istruttiva", come azione didattica, ma anche volta a costruire, sviluppare e verificare le condizioni organizzative e di rapporto con l'utenza, necessarie per l'esercizio dell'azione didattica.

In questo modello si constata il passaggio dal setting istituito al setting istituyente: se il setting istituito implica/giustifica una logica di insegnamento che non prevede mediazioni/specificazioni sul cosa, come e perché, il setting istituyente richiede una logica negoziale, che, assumendo la pluralità dei punti di vista in gioco, lascia spazio al loro riconoscimento.

Lo sviluppo dell'efficacia della formazione scolastica non dipende, dunque, solo dalla qualità contenutistica dell'offerta formativa e dei metodi/strategie di insegnamento, ma soprattutto dalla qualità dell'implicazione/investimento che gli studenti riportano nei confronti della relazione educativa e del rapporto insegnamento/apprendimento. La possibilità di incrementare la qualità dell'implicazione degli studenti si sviluppa nella misura in cui gli studenti sperimentano il contesto scolastico come un contesto di attività aperto all'esplorazione, non solo in quanto dato, ma da costruire e quindi interpretabile, e interpretante.

L'analisi delle interazioni comunicative in classe rappresenta, pertanto, un interessante ambito in cui analizzare gli indicatori di sviluppo traducibili in successive iniziative destinate ad attuarlo.

Obiettivi

Sviluppo di processi di riconoscimento riflessivo dei modelli culturali, che sono alla base della relazione educativa nel contesto classe, all'interno del processo di insegnamento/apprendimento.

Linee di intervento

- Registrazione lezioni
- Somministrazione tracce

Attività registrazioni: risultati

Gli strumenti: registrazioni in classe.

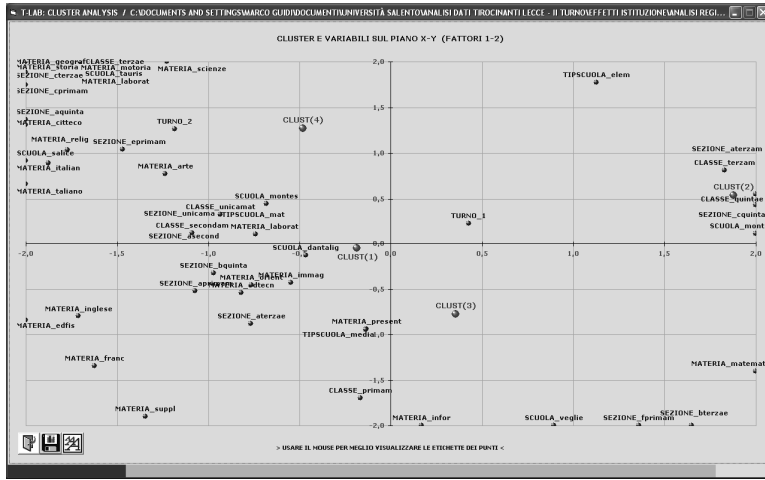
Il campione analizzato: le registrazioni hanno coinvolto 19 classi (320 ore di registrazione) per un totale di 426 alunni frequentanti le classi di 7 Istituti afferenti all'Ufficio Decimo Provinciale di Lecce:

- a.* Scuola dell'infanzia;
- b.* III-IV-V scuola primaria;
- c.* I-II-III scuola secondaria di I grado,

L'AET è stata eseguita con il supporto del software T-Lab, e ha consentito l'evidenza di quattro Cluster-Repertori Culturali (RC), distribuiti entro lo Spazio Culturale nella FIG. 1.

Nell'analizzare il significato emozionale, quale si può individuare all'interno dei singoli repertori culturali, si è tenuto conto che, secondo il modello che fonda la tecnica di analisi, quanto scaturisce dagli incontri di co-occorrenze rappresenta la dinamica collusiva che caratterizza quel cluster, questa è stata messa in relazione con le dinamiche collusive degli altri repertori culturali, al fine di dare senso allo Spazio Culturale, con l'obiettivo di delineare la Cultura locale in analisi.

FIGURA 1
Cluster e variabili sul piano x-y (fattori 1-2)



CLUSTER 1: nell'incontro delle co-occorrenze emergono lemmi come:

- *Finire*: dal latino *finire*, da *finis*, fine, termine. Condurre al debito termine e quindi a perfezione. Concludere.
- *Lavoro*: dal latino *labor*, fatica, azione ordinata e capace di concentrarsi in risultati definiti. Tra i vari composti con *laborare* ricordiamo collaborare, elaborare.
- *Correggere*: dal latino *corrigere*, voce composta di *con* e *reggere*, dirigere. Come verbo transitivo, togliere gli errori e le imperfezioni da uno scritto. Emendare, migliorare.
- *Imparare*: dal latino volgare *imparare*, da *in* illativo e *parare*, procurare. Apprendere nozioni nuove mediante lo studio, in vista di una utilizzazione futura.
- *Formare*: da forma nei vari suoi significati. Dare forma, foggiare, poi comporre, produrre. Fig. Istruire, ammaestrare, educare.
- *Spiegare*: dal latino (*ex*)*plicare*, svolgere, composto da *ex* e *plicare*, piegare. Come verbo transitivo, aprire cose unite insieme e ripiegate, distendere, in senso figurato, render chiaro, insegnare; come verbo riflessivo, esprimersi, rendere intelligibile il proprio pensiero.

Questi lemmi denotano un rovesciamento della concezione individualistica dell'apprendimento; l'ottica della verifica è spostata sul gruppo classe. In tale rappresentazione la negoziazione dei significati trova il suo vettore nella *valenza performativa* delle pratiche. I partecipanti all'interazione educa-

tiva non negoziano significati e regole del gioco in momenti diversi e separati rispetto al loro agire quotidiano. Le dimensioni di discorso caratterizzanti questo repertorio culturale non hanno solo funzione di significazione – illocutoria –, ma anche la capacità – performativa – di generare gli eventi a cui si riferiscono. I significati sono scambiati indirettamente, in quanto implicazioni che si reificano attraverso gli atti a cui sono legati. Il che significa che le modalità di partecipazione se, da un lato, sono espressione delle interpretazioni che gli attori negoziano, allo stesso tempo affermano i significati che li alimentano realizzando ciò che implicano. Gli alunni e i docenti sono inseriti in una cornice di senso condivisa, che funziona come istituita e capace al contempo di istituire significati. L'interazione classe diviene spazio simbolico condiviso e si costituisce come matrice delle successive pratiche interpretative, che si realizzano sul piano semantico, della negoziazione dialogica dei significati.

CLUSTER 2: le co-occorrenze più significative risultano essere quelle tra lemmi come:

- *Calcolare*: conteggiare, fare il calcolo, dal lat. *calculus*, pietruzza, perché gli antichi per fare i loro conti adoperavano pietruzze in luogo di cifre aritmetiche. Vale computo o conto, e si riferisce tanto all'operazione del calcolare, quanto al computo già fatto e al risultato di esso; misurare, ponderare attentamente.
- *Conoscere*: dal latino *conoscere*, da *cum* e (*g*)*noscere*. Afferrare con la mente.
- *Problema*: dal greco *prò-bléma*, *prò* “avanti” e *bléma* “getto”. Situazione difficile che può ricevere differenti soluzioni: quesito, in senso figurato, situazione contorta di cui si impone il superamento.

Dall'interazione di questi lemmi emerge la funzionalità organizzativa orientata a dare una risposta alla domanda di realtà. Ciò comporta che le relazioni organizzative non siano orientate al prodotto ed alle sue caratteristiche di fruizione, ma allo studente e alla sua domanda nei confronti del prodotto, cioè alla formulazione di progetti ed obiettivi, regolati dalla domanda dello studente stesso. L'insegnante ha un potere di gestione delle risorse che contribuiscono alla realizzazione del prodotto, il potere di commisurare le risorse, di coordinare i processi e di validare il prodotto mediante la soddisfazione dello studente; si tratta quindi di un potere competente, con funzioni di facilitazione, di coordinamento e di “servizio” alla commisurazione della domanda dello studente. Lo studente in questo repertorio culturale integra l'apprendimento nell'ambito della preparazione “professionale”. Senza una prospettiva d'utilizzazione dell'apprendimento, immediata o più sovente mediata da altri apprendimenti, si ritorna alla scuola come adempimento, ove l'apprendimento è finalizzato ad “accontentare” l'insegnante quale cliente, in un sovvertimento delle funzioni.

CLUSTER 3: dalle co-occorrenze si rilevano lemmi come:

- *Risolvere*: trovare una soluzione. Dal latino *resolvere*, da “solvere” – scio-

gliere – e “re” che, attraverso il valore ripetitivo, arriva a significare “conclusivo”.

– *Sequire*: dal latino *sequi*. Come verbo transitivo andare dietro a qualcuno o a qualcosa, avanzare secondo una direzione, controllare, assistere a qualcosa; come verbo intransitivo, venir dopo, continuare.

– *Esercizio*: lat. *exercitium* da *exercitus*, p.p. di *exercere* addestrare al lavoro, professare. L'atto e l'effetto o il modo dell'esercitare, mettere in movimento, e quindi fatica per esercitare il corpo, uso di fare alcune cose, pratica, perizia, esperienza.

La rappresentazione di questo repertorio culturale fa emergere l'atteggiamento del produrre, del misurarsi con i sistemi d'apprendimento e con i prodotti che sono indipendenti dall'insegnante e dai suoi criteri di valutazione, nell'atteggiamento produttivo l'insegnante ha una funzione di consulente e di *trainer* nell'apprendimento, non si pone come unico “giudice” del valore e del livello del prodotto.

CLUSTER 4: l'incontro delle co-occorrenze determina lemmi come:

– *Indicare*: lat. *indicare* composto da *in* e *dicare*. Mostrare con parole, gesti o segnali la posizione o la natura di quanto viene richiesto.

– *Formare*: da forma nei vari suoi significati. Dare forma, foggia, poi comporre, produrre. Fig. istruire, ammaestrare, educare.

La rappresentazione in questo repertorio culturale appare fortemente ancorata all'esercizio del compito. La classe viene orientata alla realizzazione del compito e all'adempimento del comando dato. Sono presenti le espressioni di routine ovvia dell'organizzazione (come ad esempio: “Noi oggi andiamo a individuare/a capire”). È evidente la preoccupazione dell'insegnante nell'indicare, nel far osservare le procedure da seguire, nel dar *forma* al lavoro da svolgere. La rappresentazione che emerge è quella del controllare, attraverso la presentazione dei procedimenti, la variabilità del comportamento, la sua imprevedibilità. Il controllo illude un “possesso” dell'altro, possesso che esime dalla relazione e dalle incognite della relazione. Si instaura così una situazione di dipendenza.

Si assiste ad una *funzione dichiarativa*: promozione dell'apprendimento come trasmissione di sistemi di conoscenze e di saperi, *l'istruttività dell'insegnamento*. L'insegnamento può offrire condizioni e modalità di esercizio alla funzione di apprendimento, ma non ne definisce gli esiti. Si evince la simbolizzazione dell'adempimento, che sostituisce il riscontro di realtà sul prodotto. Questo può venire solo da parte del fruitore, con l'adeguamento alla norma che è sancita da qualche elemento di potere, entro il processo produttivo. L'atteggiamento adempitivo assume una valenza emozionale specifica, là dove il prevenire, l'anticipare, l'accontentare le attese “del potere”, diventa preminente sull'uso della competenza nel processo produttivo. In quest'ambito la relazione di potere tra insegnante ed allievo rende fortemente adempitiva la produzione scolastica. Adempiere, a scuola, significa apprendere ad avere a che fare con gli insegnanti e con le loro aspettative,

con i loro criteri di valutazione del comportamento e del prodotto, con la loro visione della vita e del comportamento giovanile, con la loro cultura e con il loro sistema valoriale di riferimento.

L'asse x lo definiamo primo asse fattoriale, il secondo asse y secondo asse fattoriale.

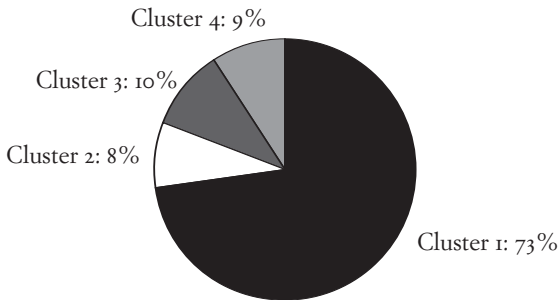
I cluster (RC) 1, 3 si situano sotto il primo asse fattoriale, nello specifico il cluster (RC) 1 si situa sulla sinistra del secondo asse fattoriale, quello verticale, il cluster (RC) 3 sulla parte destra del secondo asse fattoriale, quello verticale.

Mentre i cluster (RC) 4 e 2 si situano sopra il primo asse fattoriale: a sinistra del secondo asse fattoriale il cluster (RC) 4 e a destra il cluster (RC) 2.

Il cluster (RC) 4 si situa in posizione opposta al cluster (RC) 1, e il cluster (RC) 2 in posizione opposta al cluster (RC) 3.

Nell'analizzare il significato emozionale, quale si può individuare all'interno dei singoli repertori culturali, si terrà conto che, secondo il modello che fonda la tecnica di analisi, quanto scaturisce dagli incontri di co-occorrenze rappresenta la dinamica collusiva che caratterizza quel cluster; questa sarà messa in relazione con le dinamiche collusive degli altri repertori culturali, al fine di dare senso allo Spazio Culturale, con l'obiettivo di delineare la Cultura locale in analisi.

FIGURA 2
Cluster (percentuali)

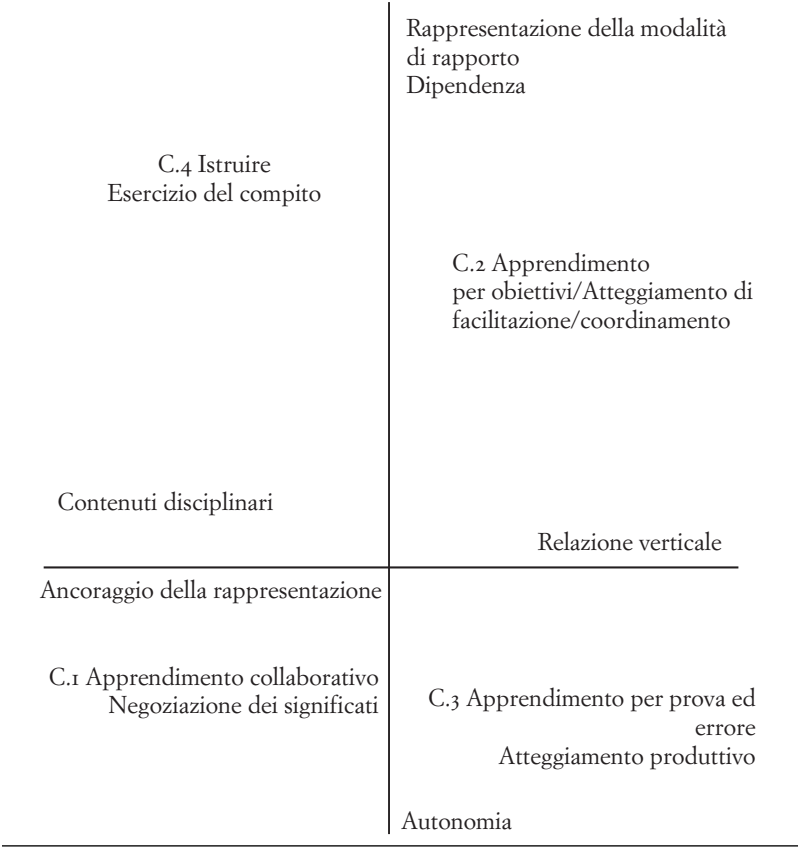


In sintesi l'AET ha consentito di evidenziare uno spaccato della cultura presente nei contesti analizzati.

Nel primo asse fattoriale si colloca l'ancoraggio della rappresentazione (intendendo con il termine ancoraggio ciò che permette di classificare, denominare e spiegare qualcosa che non è familiare, mettendolo in rapporto con le categorie sociali già possedute dagli attori sociali).

- Nello specifico risulta essere il seguente:
- al polo positivo si associano lemmi che rimandano alla rappresentazione della Relazione verticale, come applicare/conoscere;
 - il polo negativo rimanda al prodotto, ai Contenuti Disciplinari, con lemmi come leggere/scrivere.

FIGURA 3
Rappresentazione spazio fattoriale



Nel secondo asse fattoriale si colloca la rappresentazione delle modalità di rapporto (si pone l'attenzione sulle modalità che i diversi attori sociali si rappresentano nel pensarsi in relazione).

Nello specifico risulta essere il seguente:

- dalla polarità positiva emergono delle modalità della relazione educativa di dipendenza come dimostrano i lemmi formare/appartenere;
- al contrario i lemmi della polarità negativa denotano la presenza dell'autonomia, come uscire.

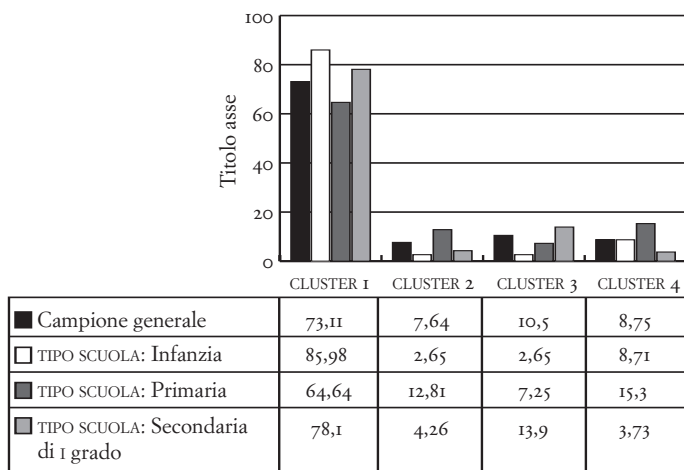
L'analisi ermeneutica dei Repertori Culturali situati in questi assi fattoriali conduce alle seguenti categorizzazioni.

Differenziazione tipologia di scuole

Di seguito si riportano i grafici delle percentuali dei cluster nelle diverse tipologie di scuole: infanzia, primaria, secondaria di I grado.

FIGURA 4

Differenziazione tipologia di scuole



Come può essere notato il cluster 1 – Apprendimento collaborativo – è presente per l'85,98% nella scuola infanzia, con una percentuale del 64,64% nella scuola primaria, e del 78,1% nella scuola secondaria di I grado. In opposizione il cluster 4 – Istruire – è presente in percentuale minore oscillando dall'8,71% nella scuola infanzia, al 15,3% nella scuola primaria per giungere al 3,73% nella scuola secondaria di I grado. Il cluster 3 – Apprendimento per prova ed errore – è presente in percentuale maggiore nella scuola secondaria di I grado (13,9%) e infanzia (7,25%), scende al 2,65% nella scuola infanzia. Il cluster 2 – Apprendimento per obiettivi – ha una percentuale minore nella

scuola infanzia (2,65%) e secondaria di I grado (4,26%), mentre nella scuola primaria raggiunge il 12,81%.

Considerazioni di sintesi:

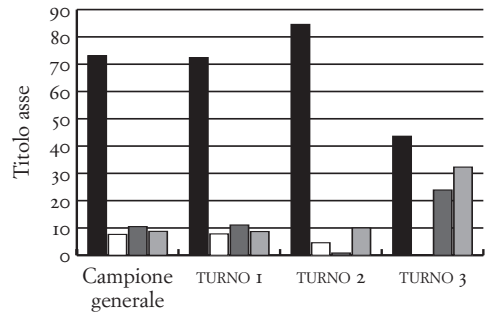
- *nella scuola d'infanzia* è la disciplina a svolgere una funzione di perno della relazione educativa, la relazione verticale è notevolmente limitata ad un atteggiamento di facilitazione e coordinamento. Il momento di apprendimento collaborativo è più dilatato rispetto agli altri momenti nella relazione in classe; si sviluppa, quindi, positivamente la relazione orizzontale nell'esercizio del compito. L'insegnante trasmette le proprie competenze sulla classe, attraverso l'esperienza agita;
- *nella scuola primaria* l'apprendimento collaborativo ha un peso in percentuale considerevole, e ad esso si aggiungono con percentuali significative l'apprendimento per obiettivi e quello dell'istruire (quest'ultimo con uno scarto di quasi tre punti in percentuale maggiore). Una percentuale bassa assume il fare esperienza per prove ed errori. Il setting costruito è quello di una relazionalità tra assegnare e svolgere il compito, in stretto equilibrio tra loro, l'insegnante assegna, l'alunno lavora (anche in dinamiche gruppali) in funzione della disciplina. In parallelo si delinea anche l'atteggiamento del produrre, del misurarsi con i sistemi d'apprendimento e con i prodotti che sono indipendenti dall'insegnante e dai suoi criteri di valutazione, in quanto l'insegnante assume anche una funzione di consulente nell'apprendimento, un potere di gestione delle risorse che contribuiscono alla realizzazione del prodotto, è potere con funzioni di facilitazione, di coordinamento e di "servizio" alla sua commisurazione alla domanda dello studente;
- *nella scuola secondaria di I grado*: dal quadro di insieme delle dinamiche di interazione in classe in questa tipologia di scuola emerge un diagramma in cui più della metà è associata all'apprendimento collaborativo, nel rimanente 22% (di cui il 13,9% apprendimento per prova ed errore) si colloca la rappresentazione, dell'adempimento al compito, della prova ed errore e degli obiettivi. L'azione del docente sposta l'azione individualistica dell'apprendimento all'ottica della verifica sul gruppo classe stesso. Le dimensioni di discorso caratterizzanti questo repertorio culturale hanno anche la capacità – performativa – di generare gli eventi a cui si riferiscono. L'interazione classe diviene spazio simbolico condiviso. In contrapposizione si assiste al protendere ad istruire i propri alunni attraverso un ancoraggio alla disciplina. La classe viene orientata alla realizzazione del compito e all'adempimento del comando dato anche attraverso l'apprendimento per prova ed errore. La relazione verticale è fortemente accentuata, ed assume il potere del controllo, il docente tende a definire gli esiti del processo di apprendimento. Si ha l'assestamento in una relazione tra insegnante ed allievo, che rende fortemente adempitiva la produzione scolastica. Dall'organizzazione orientata al prodotto si giunge alla funzionalità organizzativa orientata a dare una risposta alla domanda dello studente nei confronti del prodotto. Ciò comporta la formulazione di progetti ed obiettivi, regolati dalla domanda dello studente stesso.

Differenziazione turno 1-2-3

Nel turno 1, che coincide con la fine del I quadrimestre a.s. 2009-10, assume un peso considerevole la negoziazione dei significati. Interessante risulta anche la propensione verso l'atteggiamento del produrre, del misurarsi con i sistemi d'apprendimento. Rimangono in percentuali più basse e con uno scarto minimo tra loro l'apprendimento per obiettivi e l'istruttività dell'insegnamento.

Nel turno 2, che coincide con il periodo scolastico del II quadrimestre a.s. 2009-10, si nota un aumento dell'implicazione nelle modalità di partecipazione del processo insegnamento/apprendimento. Il contesto classe diviene spazio simbolico condiviso; in aumento è anche la simbolizzazione dell'adempimento, che sostituisce il riscontro di realtà sul prodotto.

FIGURA 5
Differenziazione turno



CLUSTER 1	73,11	72,43	84,58	43,6
CLUSTER 2	7,64	7,83	4,58	0,2
CLUSTER 3	10,5	11,08	0,83	23,9
CLUSTER 4	8,75	8,68	10	32,3

Questa dinamica è determinata dalla diminuzione dell'interessamento a validare il prodotto entro la soddisfazione dello studente, infatti la comunicazione è orientata verso la trasmissione di sistemi di conoscenze e di saperi, in vista dell'adempimento dei programmi scolastici. In questo periodo, inoltre, è notevolmente diminuito, fino a raggiungere un valore irrisorio (0,83%), il repertorio culturale dell'apprendimento per prova ed errore. L'insegnante mette da parte la funzione di consulente, e orienta l'azione alla valutazione e all'adempimento.

Nel turno 3, che coincide con il primo quadrimestre dell'a.s. 2010-II, si nota un aumento considerevole della funzione adempitiva, e al contempo anche un aumento in relazione agli altri turni dell'atteggiamento del produrre. In questo turno la rappresentazione della relazione educativa è orientata verso il misurarsi con i sistemi di apprendimento e con i prodotti dipendenti.

Analisi di sequenze discorsive

Quello che segue è un trascritto di una parte di lezione svolta in una classe I di scuola secondaria di I grado.

L'interazione tra una docente di scienze e i suoi alunni evidenzia una struttura della correzione di una verifica, in cui gli atti si organizzano in routine nelle quali i presupposti vengono affermati ed agiti di fatto.

Professoressa: Ho corretto le verifiche di scienze. Adesso le distribuiamo.

Alunni: Come siamo andati più o meno?

Professoressa: Se ve le sto dando ragazzi, adesso le vedete. Ora vediamo, facciamo insieme la correzione.

Marco: Sì, professoressa ma siamo andati bene o male?

Professoressa: Adesso ve le consegno e da soli potrete vedere se siete andati bene o male. Allora, le consegno tu per favore? Ma non vedere i voti però e...

Luca: È difficile che non veda i voti stanno scritti vicino al nome.

Professoressa: Veloce sai alunno senza commenti, se qualcuno non c'è riporti qua sulla cattedra la verifica. Qui io ho anche il foglio quello complessivo, ci sono stati due 4, e un 3, che non si giustifica in nessuna maniera se non nella mancanza di studio, perché è stato in assoluto il peggiore.

Gianmarco: Il voto più basso è il mio.

Professoressa: Vuol dire che tu non hai studiato proprio. Dicevo due 4, alcuni 5, non è stata una bella verifica perché ci sono stati un 9, due 8, un 7 e gli altri sono 6 e 5.

Francesco: Anch'io non sono andato bene. Ma la possiamo ripetere?

Professoressa: Non siete andati bene perché non avete studiato abbastanza. O perché la prova scritta vi mette maggiormente in difficoltà, o perché non avevate studiato bene. Francesco, devi mettere un po' più di impegno nello studio eh? Perché ancora non ci siamo. Allora vogliamo fare, vi prego di seguire tutti, una correzione di gruppo, perché io vi ho detto dove avete sbagliato, però non vi ho detto qual è la risposta giusta.

Allora, prima domanda: può essere definito come sostanza, la risposta giusta era la A: un materiale costituito da un solo componente omogeneo in ogni sua parte. Un materiale come lo zucchero, fatto tutto di zucchero, non esiste la sostanza "torta alla crema", non è una sostanza, ma è un insieme di tante sostanze insieme che vanno a formare la torta alla crema, è vero? Mentre lo zucchero è fatto tutto di zucchero, la farina è fatta tutta di farina. Siamo d'accordo? Mi state ascoltando?

Alunni: Sì.

Francesco: Ho sbagliato era la A.

Professoressa: Continuiamo ... secondo: "un miscuglio omogeneo", vi ricordate che cosa vi ho detto? Gli omogeneizzati dei bambini, quelli che sono tutti frullati e poi

dentro c'è la carne, il pesce, la verdura, tutto quanto ci mettono insieme no? Ed è tutta una pappetta marroncina perché ci ho mischiato tutto. Voi non vedete il pesce, la carne e la verdura. L'omogeneo quindi, un miscuglio omogeneo mantiene le stesse proprietà in ogni sua parte, non possiamo distinguere, non riusciamo a vedere i vari componenti, quindi era la C.

Raffaella: Però professoressa le stesse proprietà di ogni elemento e di ogni sostanza che si mette dentro, ogni sostanza ha una proprietà diversa quindi...

Professoressa: Vero ma io nel miscuglio nel complesso non vedo le varie parti e quindi nel complesso il miscuglio mantiene le stesse proprietà in ogni sua parte. In pratica, tornando all'omogeneità se io prendo un cucchiaino da sopra sopra, o lo prendo dal fondo del barattolo è uguale.

Leonardo: No io avevo capito che le sostanze hanno sempre diverse caratteristiche.

Professoressa: No, anche perché guarda, oltretutto dovevi scegliere tra quattro risposte la prima diceva: "non ha una composizione uniforme", e non è vero, se è omogeneo è uniforme. "Ha proprietà che variano a seconda della porzione che viene esaminata", quello che vi ho detto prima, cucchiaino su/cucchiaino giù, no? Se è omogeneo non c'è differenza. Poi va bene "mantiene le stesse proprietà" che è quella giusta. "È formato da una sola sostanza" ma se è una sola sostanza non è un miscuglio vero? Quindi, vedi che alla fine per esclusione l'unica possibile era quella? No?!

Leonardo: Sì.

Professoressa: Dovete leggerle tutte prima di rispondere. Numero tre: "una soluzione è satura" quando non è più possibile sciogliere altro soluto, l'abbiamo detta questa cosa no? Satura vuol dire che è piena che non ne può proprio più, anche normalmente nel linguaggio comune dice "ah sono satura di questa cosa, non ne posso più", vuol dire "basta non ne voglio più parlare, sono piena fino a qua". La soluzione satura è quella che è talmente piena che non può più accogliere altro soluto, quindi la D. Ragazzi sono domande difficili? Erano difficili? No?!

Alunni: No

Professoressa: No... però le avete sbagliate. Lette male, studiate poco...

Giorgia: Sì però questo era difficile.

Professoressa: Sì, quelli erano difficili, però erano solo alcuni, ed era uno in quindici domande. E io volutamente non ho dato più peso, avrei potuto farlo valere, inizialmente volevo farlo valere molto di più, poi ho detto "no perché se lo sbagliano sono molti punti in meno ed è peccato", quindi nonostante fosse complesso l'ho valutato un punto solo. Quindi se avete preso sei non è perché avete sbagliato quello, quello più altro.

Allora "un elemento è:" "una sostanza che può essere scomposta" no, "un miscuglio" no, "una soluzione omogenea" no, "è una sostanza che non può essere scomposta in sostanze semplici", la lettera D. Jonathan, tu cosa hai risposto alla domanda quattro?

Jonathan: Niente.

Professoressa: Ma non stai neanche ascoltando la risposta però. Non stai guardando sul foglio per vedere che cosa hai fatto. Ma io voglio che tu col foglio in mano controlli, ti sto vedendo distratto.

Raffaella: Professoressa alla seconda cos'è A, B o C?

Professoressa: A quale?

Raffaella: Alla seconda. La C.

Professoressa: L'ho detto prima. Allora la cinque era una risposta aperta: "Immagina di preparare una soluzione di acqua e sale da cucina, e di aggiungere gradatamente sale alla soluzione, come fai ad accorgerti quando è satura?" L'abbiamo detto prima no?

Andrea: Quando non c'entra più.

Professoressa: Questa in molti me l'hanno fatta giusta: quando mescolando comunque rimane del soluto. Alessia: Qua che significa questo segno?

Professoressa: Hai usato una parola impropria ecco perché ho fatto quel segno, "far entrare", far entrare è brutto.

Alessia: E che dovevo mettere "inserire"?

Professoressa: "Sciogliere" no? "Quando non riusciamo..." tu hai scritto "... a far entrare più sale". Far entrare più sale è brutto no? "Sciogliere". Però il concetto era giusto quindi ti ho dato il punto. Allora continuiamo "l'unità di misura della temperatura", non è la caloria, è falso. La caloria misura che cosa?

Gianmarco: Il peso.

Professoressa: No, il calore. Il calore, caloria calore. La temperatura, il termometro che misura le calorie? Che misura il termometro i?

Mattia: Gradi.

Professoressa: I gradi. Allora se dice che la temperatura si misura in calorie è?

Mattia: Sbagliato.

Professoressa: Bene. Se usiamo il termometro e diciamo: "ci sono 37 gradi", mica diciamo: "ci sono 37 calorie". Poi: "tra due cose a diretto contatto e a temperature diverse il calore passa dal corpo più caldo al corpo più freddo". Qualcuno vuole rispondere, è vero o falso?

Andrea: Vero.

Professoressa: È vero. Se io mi voglio riscaldare metto le mani fredde sul termosifone e il calore passa dal termosifone con temperatura più alta alla mano a temperatura più fredda. Poi: "due corpi con la stessa temperatura a diretto contatto sono in equilibrio termico". Vuol dire che il calore non va da nessuna parte, stanno già alla stessa temperatura non c'è bisogno di spostarsi. Poi: "il termometro misura il calore" per lo stesso motivo per cui era falsa la prima è falsa pure questa. Poi: "un corpo sottoposto a riscaldamento mantiene invariato il proprio volume", vi ho portati a vedere l'esperienza col dilatometro?

Alunni: Sì.

Professoressa: Bene. L'aria calda e il palloncino che si gonfiava, l'acqua calda e saliva sul tubicino. Quindi era assurdo dire che era vero che il volume non cambiava, no? Però ritornando a quella del termometro, com'è che il calore non...

Raffaella: Il termometro misura la temperatura non il calore. Il calore è una forma di energia che non si misura col termometro ma con un apparecchio apposito.

Professoressa: E quindi, alla domanda: "hai a disposizione una soluzione satura come fai a sciogliere più soluto?" avevamo detto in classe, bastava riscaldarla, alcuni lo hanno sentito, chi durante la lezione chiacchierava con l'amico del cuore o pensava a fare giochetti con le carte ha sbagliato. Numero sette, allora questa era veramente l'unica domanda un po' più complessa, però erano cose che avevate fatto, c'erano sul libro e le avevamo fatte anche in classe, la spiegazione e il ricorso della spiegazione. Allora, dice: "calcola la concentrazione di una soluzione in cui ci sono 12 grammi di sale da cucina, che è il?"

Andrea: Soluto.

Professoressa: Soluto, 12 grammi di soluto sono sciolti in 130 grammi di acqua che è?

Andrea: Il solvente.

Professoressa: Solvente. La formula che vi ho fatto studiare, che avete studiato, è che la concentrazione è uguale a che cosa? Mattia, rispondi, allora, a che cosa? Come si calcola la concentrazione, parte tutto dalla formula. Dai, l'operazione è: massa della soluzione più... Aspetta, la concentrazione che cos'è?

Mattia: E... Quando...

Professoressa: Mattia non è che ci vuole tanto, a parole tue che cosa vuol dire concentrazione? Io metto un cucchiaino di zucchero nell'acqua e lo bevo, poi ci metto nell'acqua ancora un cucchiaino e lo bevo, è uguale? No, che cosa cambia? Cambia la?

Mattia: La massa.

Professoressa: No. Cambierà il volume, ma cambia soprattutto la?

Mattia: Concentrazione.

Professoressa: Perché ce n'è di più, che cosa ce n'è di più?

Mattia: Soluto.

Professoressa: Soluto, rispetto a che cosa?

Mattia: Al solvente.

Professoressa: Ma io cosa devo esaminare? Tutto l'intero bicchiere in cui ho sciolto l'acqua e lo zucchero, quindi qual'era la formula Mattia?

Mattia: Soluto diviso solvente.

Professoressa: No, diviso? Andrea aiutalo.

Andrea: La soluzione è la somma di soluto più solvente.

Professoressa: Infatti la soluzione era: soluto 12 grammi più 138 uguale 150 grammi. Questa è la massa della soluzione.

Ludovica: Professoressa l'ha usato per la valutazione?

Professoressa: Che cosa il compito? Io ho usato le valutazioni che ho messo ogni giorno. Vi avevo interrogati tutti, un voto ce l'avevano tutti. Dobbiamo fare ancora gli esperimenti quindi io vi osservo, le osservazioni che io faccio in classe e le volte che magari faccio una domandina, ma anche semplicemente guardando se mi state seguendo, io già valuto, valuto il vostro interesse, valuto l'impegno, valuto tutto. E la valutazione ragazzi è la somma di tanti aspetti. È vero che è esattamente quello che uno ha imparato, però quello che uno ha imparato scaturisce da quanto è stato attento. No? E io se vedo uno che, mentre sto correggendo la verifica, sta giocando col diario, capisco già che quello non sta seguendo la lezione, soprattutto se la persona in questione ha preso un brutto voto, allora questo mi conferma che quel brutto voto era del tutto meritato, perché nel momento in cui io spiego lui sta facendo un'altra cosa. Non ho bisogno di rinterrogarlo per vedere cosa ha imparato? E comunque siete stati interrogati una volta tutti e questo era un voto in più, che fa media con tutti gli altri voti.

Allora dovete scrivere come facciamo sempre per favore sul diario il voto, verifica di scienze il voto e scrivete quanto avete preso, io passo e mi fate vedere la scritta sul diario.

All'interno di uno spazio operativo tradizionale, una lezione in cui si restituiscono le verifiche, è emerso che pur mantenendo la rilevante dimensione asimmetrica, la procedura istituita si trasforma in setting istituyente, in quanto l'attività di correzione diviene un processo di interazione.

Le sequenze che si alternano ricalcano le routine della *domanda ambigua*, la cui ambiguità risiede non tanto nella formulazione, ma nell'indicare informazioni sufficienti per la costruzione della sequenza discorsiva. Tali sequenze risultano dalla concatenazione di domande e risposte, brevi e incomplete, che però nel loro complesso indicano il percorso. Inoltre è la docente che svolge la funzione di moderatore per indirizzare gli alunni verso il tema principale dell'attività; restringendo il campo, tralascia alcuni interventi di alunni che a proprio parere risultano fuorviare il percorso che intende far seguire alla classe e ricontestualizza la dissertazione riprendendo la domanda mediante suggerimenti allusivi. Il fondamento dell'intera struttura discorsiva proposta è caratterizzato da un procedimento attraverso il quale le domande della docente cercano di far emergere gli elementi utili per giungere alla comprensione delle soluzioni dei problemi posti nella verifica, il procedimento è reso più efficace mediante l'uso di routine educative articolate su domande con risposta implicita. Organizzando le prese di turno la docente realizza l'attività di inclusione nella discussione di tutti i componenti della classe, ricordando che il lavoro comune richiede impegno personale. L'uso del termine "ragazzi" al posto di "studenti" o "alunni" alleggerisce l'ancoraggio del ruolo e risulta essere funzionale al rapporto relazionale.

L'uso del pronome indefinito "qualcuno" è un riferimento al soggetto generico, e sposta l'asse portante sull'attività che si deve svolgere, caricando di valore simbolico l'azione più che il soggetto che la compie.

Tutta l'attività della docente è caratterizzata dall'esplicitare la propria intenzionalità: dalla costruzione della stessa verifica, all'assegnazione dei voti, alla spiegazione dei procedimenti risolutivi.

Gli atti del correggere e del valutare propri della lezione didattica diventano dimensioni istituenti.

L'uso di talune locuzioni definisce il quadro semiotico di riferimento che pertinentizza l'ambito di significazione entro il quale è chiamato a muoversi l'alunno.

Da questi trascritti emerge la performatività di alcuni atti linguistici e le dinamiche delle *routine discorsive*. Si evidenziano diverse forme indessicali. In tutti questi casi, l'interpretazione della forma indessicale dipende strettamente dal contesto in cui è enunciata.

Inoltre è emerso che all'interno delle pratiche discorsive si è realizzato il cambio di parlante in punti adeguati, questi sono i turni di parola che appaiono nel corso dell'interazione, e si configurano dinamicamente, tali da poter essere riconosciuti di volta in volta come appena iniziati, ancora in corso o sul punto di terminare.

Attività somministrazione tracce: risultati

Gli strumenti: somministrazione traccia in classe.

Il campione analizzato: 1.270 testi (7.267 contesti elementari, 9.772

lemmi) scritti da alunni frequentanti le classi di 33 Istituti afferenti all'Ufficio Decimo Provinciale di Lecce:

- III-IV-V scuola primaria;
- I-II-III scuola secondaria di I grado;
- III-IV-V scuola secondaria di II grado.

L'Analisi delle Corrispondenze Lessicali (ACL) ha permesso di evidenziare due principali dimensioni fattoriali.

PRIMA DIMENSIONE GENERALE DI SENSO

La prima dimensione fattoriale (asse delle x) emersa dall'ACL evidenzia l'Immagine del processo di relazione, che si articola nella dialettica: CONTESTO *vs* COMUNICAZIONE.

Contesto Nella polarità negativa gli allievi esprimono una simbolizzazione del processo di relazione esclusivamente giocata in termini di pratiche di studio, di organizzazione della vita scolastica. I lemmi: *interrogare*; *spiegare*; *correggere*, *lezione*, *intervenire* segnalano come la relazione venga organizzata in funzione di un contesto dato.

Comunicazione Sul secondo fattore, l'immagine della relazione è evocata in termini di investimento emozionale nella comunicazione. In questo caso i lemmi *impegnare*, *prendere*, *cercare*, *accordo*, *raggiungere* rimandano ad una serie di azioni di sviluppo ed emozioni che prendono forma nel – e sostengono il – processo della comunicazione di studio in funzione della relazione che queste azioni permettono di coordinare. Il riferimento al compagno e amico permette di sottolineare come il processo comunicativo sia qui inteso come una dimensione aggregante, riflesso di una costruzione emozionale condivisa con un gruppo di attori che alimentano, sostengono e regolano lo sviluppo di tale processo. La comunicazione appare qui dispiegarsi quale dimensione costruita in riferimento ad un investimento personale e al contemporaneo relazionale.

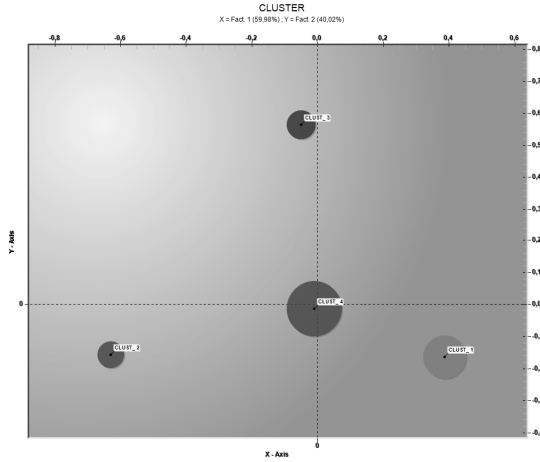
SECONDA DIMENSIONE GENERALE DI SENSO

La seconda dimensione (asse delle y) organizza la Simbolizzazione della relazione, che si articola nella contrapposizione fra le due polarità: ADESIONE *vs* USCITA.

Adezione Nella prima delle due polarità, in basso, si evidenzia la simbolizzazione della rappresentazione della modalità di rapporto nei termini dei contenuti delle pratiche formative che, tradizionalmente, hanno luogo all'interno della classe scolastica. Il riferimento ai lemmi *studiare*, *compito*, *interrogare*, *mettere*, *spiegare* permette infatti di cogliere la connotazione di ciò che avviene entro il sistema scolastico-educativo in esclusivo riferimento ai processi ed alle attività strettamente di studio riferite all'ambiente scolastico: delle attività che non solo si riferiscono a questo ambiente socioorganiz-

zativo, ma che tipicamente e stereotipatamente possono avere luogo solo al suo interno.

FIGURA 6
Cluster

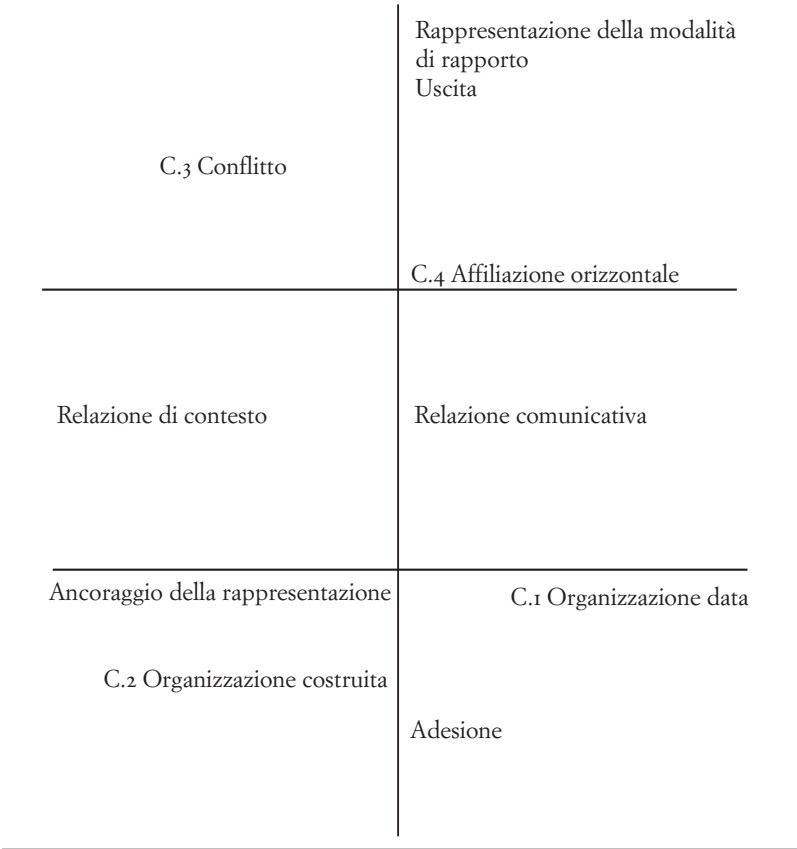


Uscita Dall'altro lato, la simbolizzazione della relazione che viene messa in luce evidenzia il riferimento a ciò che avviene al di fuori del sistema organizzativo. In questo caso, al centro della concezione rilevata non vi è soltanto il contesto scolastico in senso stretto, ma il rapporto fra l'organizzazione scolastica ed il sistema sociale più in generale.

CLUSTER 1: ORGANIZZAZIONE DATA. In questo Repertorio Culturale emerge la fantasia del compito, che mentre introduce vincoli che escludono la scelta, rilancia la fantasia del possesso: il sapere è costituito, dato, e non va costruito, sostanziato di senso, si apre il conflitto, con tutte le sue sfumature, tra chi ha il sapere e chi non ce l'ha e deve impossessarsene. La rappresentazione che ci sia un sapere di cui ci si possa appropriare sostituisce la realtà di una competenza costruita dai propri progetti e dalla propria esperienza pensata.

Fare i compiti è una versione dell'obbligo che salva dalla complessità emotionale della scelta, dell'investimento. «Riempirsi di doverosità è una buona contromisura nei confronti del rischio rappresentato dal chiedersi cosa si desidera e dell'impegnarsi a perseguirlo, investendo emozionalmente sull'estraneo».

FIGURA 7
Rappresentazione spazio fattoriale



Lemmi: educazione, compito, lezione, spiegare, bocciare, interrogare.

CLUSTER 2: ORGANIZZAZIONE COSTRUITA. Le co-occorrenze di quest’ultima serie di lemmi conducono a riflettere sull’azione di portar fuori le proprie rappresentazioni. Questo Repertorio Culturale appare contrassegnato dall’esprimersi come “far uscir fuori”, come riconoscere nel rapporto con l’estraneo un modo di relazione tra mondo interno e mondo esterno. In questa categorizzazione il rapporto con l’estraneo rappresenta il superamento della relazione limitata al successo della provocazione collusiva e al solo mantenimento dei sistemi d’appartenenza. Esso comporta l’acquisizione e lo scambio di informazioni, che facilitano lo sviluppo e l’arricchimento culturale reci-

proci. In questo senso l'estraneo viene inteso come risorsa necessaria per lo sviluppo dei sistemi sociali. Riflettendo sulle dimensioni emozionali, che organizzano le co-occorrenze delle parole dense di questo Repertorio Culturale, si può affermare che la comunicazione viene vissuta come scambio. Gli alunni si rappresentano in un gruppo, definito nei suoi confini e funzionante come luogo dell'accettazione emozionale, della gratificazione del bisogno di affiliazione. L'ancoraggio emozionale permette di *traguardare* l'estraneo e costruire il sistema di appartenenza. Esso può evolvere da coesione difensiva a organizzazione che permette lo scambio di informazioni. Il setting non risulta limitato esclusivamente al contesto classe (accanto al lemma "entrare" vi è anche "uscire"), si allarga, anche, al contesto sociale, e comprende una dimensione di divertimento e gioco. I riferimenti ai lemmi giocare, gita, divertire, festa rimandano infatti decisamente ad un contesto in cui il riferimento è anche al di "fuori" della scuola. Si rimanda, dunque, ad un fuori nei termini di un'esplorazione divertente e divertita.

Lemmi: costruire, esprimere, partecipare, camminare.

CLUSTER 3: CONFLITTO. La serie di queste co-occorrenze è contrassegnata dal controllare: prendere per tirare a sé, mettere come collocare in uno spazio delimitato, tirare come trarre a sé con violenza. Il provocare caratterizza questo repertorio culturale. Il provocatore vuole controllare. Controllare la risposta emozionale dell'altro, il comportamento dell'altro, le conseguenze del suo agire, ed infine la sua stessa dinamica emozionale. Il provocatore si muove, o meglio vuole muoversi nel regno del *noto*. La provocazione è un modo di stabilire relazioni con l'altro. Si tratta di una relazione agita, ove l'agito serve a sollecitare vissuti emozionali previsti. E la conseguente azione è determinata come reazione per ottenere lo scopo, lo stesso lamentarsi corrisponde ad un *allagare l'altro con la propria scontentezza*, con l'angoscia che deriva dalla diffidenza, dall'assenza di controllo, dal fallimento del pretendere. Nel lamentarsi è ben rappresentata la difficoltà di fondare la relazione sulla negoziazione reciproca e sull'accettazione dell'altro e della sua estraneità. Questa negazione dell'alterità comporta una crisi della fiducia nell'altro e nel contesto.

Lemmi: prendere, mettere, piangere, episodio, tirare, pugno, botte, sgri-dare.

CLUSTER 4: AFFILIAZIONE ORIZZONTALE. La serie di queste co-occorrenze presenta come matrice comune quella di protendere verso l'incontro, per trovare, per conoscere, per imparare, per allacciare una relazione di amicizia. Manifestare attraverso la voce, attraverso l'alzata di mano, o anche attraverso la scelta di stare in silenzio, «silenzio: modello di significazione di cui è fatto il linguaggio». Il tutto ruota intorno al concetto di problema, di situazione in cui ognuno può riuscire a trovare una soluzione, in cui ognuno è chiamato a contribuire esprimendosi. Ci si muove per obiettivi da raggiungere in un setting istituzionale, che richiede una logica negoziale in cui si assume la pluralità dei punti di vista in gioco, e si lascia spazio al loro riconosci-

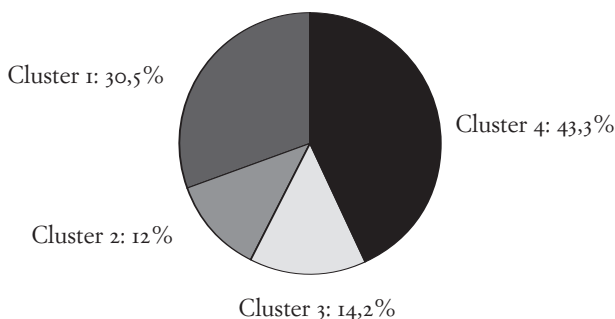
mento. Il suo prodotto cognitivo e relazionale è la pratica socio-semiotica dell'*l'estraneità*. Dove per "estraneità" intendiamo un modello di relazione simbolica con l'oggetto che lo tratta come non immediatamente dato, scontatamente ri-conoscibile. In tale ambito le procedure messe in atto dal processo insegnamento/apprendimento non sono date, ma risultanti di un continuo processo di co-costruzione e negoziazione di significati.

Lemmi: voce, parlare, opinione, persona, comunicare, riuscire, silenzio, problema, persona, esprimere.

Nell'analizzare questi dati si può constatare che i tre cluster posizionati sullo stesso asse (Affiliazione orizzontale/Organizzazione data/Organizzazione costruita) entrano in una simbolizzazione collusiva con il repertorio culturale del Conflitto. L'area del conflitto contiene in sé una competenza provocatoria, offre un supporto emozionale ai sistemi di potere, nega la dipendenza dell'uno sull'altro e costruisce rapporti asimmetrici fondati sulla sola emozionalità agita.

Dal grafico emerge il peso dell'Affiliazione orizzontale all'interno del contesto classe, con percentuale del 43,3%. L'organizzazione data caratterizza per il 30,5% il setting scolastico. Percentuali vicine riportano gli altri due cluster, il 12% l'organizzazione costruita e il 14,2% il conflitto.

FIGURA 8
Cluster (percentuali)



Differenziazione per tipologia di scuole

Di seguito si riportano i grafici delle percentuali dei cluster nelle diverse tipologie di scuole: primaria, secondaria I grado, secondaria II grado.

FIGURA 9
Differenziazione tipologia di scuole

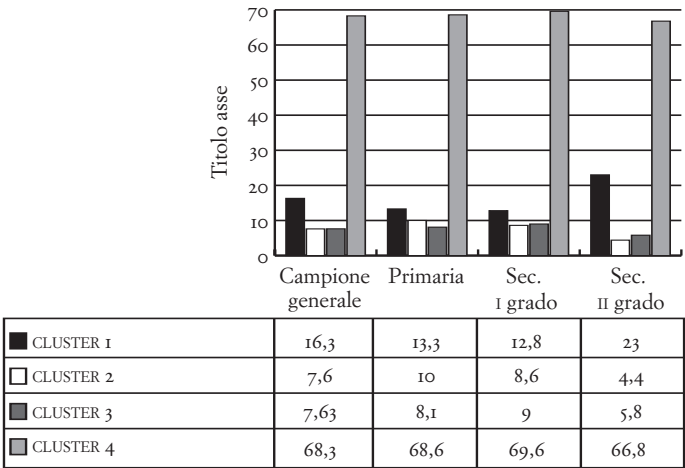
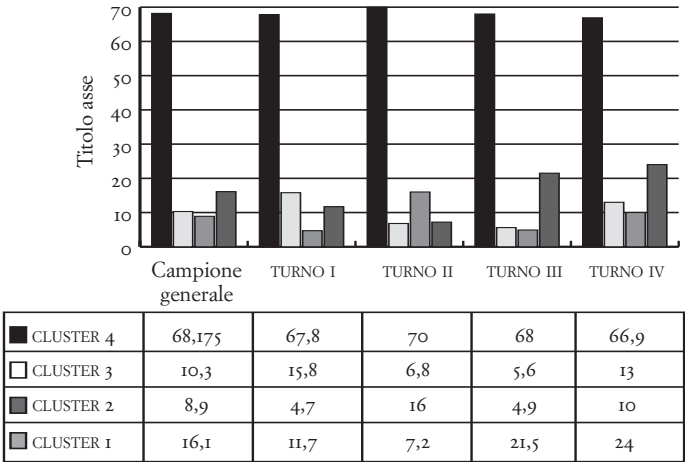


FIGURA 10
Differenziazione turno



Nell'analisi comparativa fra i tre gradi di scuole risulta che il cluster organizzazione data riporta una percentuale maggiore nella scuola superiore. Negli altri due ordini di scuole la distribuzione in percentuale dei cluster è molto simile.

Si tende, dunque, in generale, a perseguire una affiliazione orizzontale, in cui risultano rilevanti i momenti amicali del gruppo classe, e i momenti di conflittualità sono contenuti dall'organizzazione stessa, sia in senso verticale che orizzontale, il tutto in una significazione di senso interna all'organizzazione data.

La differenziazione del turno fa emergere una situazione rilevante nell'andamento dei repertori del Conflitto e dell'Organizzazione data.

Nel primo turno, in cui le tracce sono state somministrate nel primo quadrimestre (a.s. 2009-10) e il campione era formato dal 70% delle scuole medie, risulta una percentuale considerevolmente maggiore nel repertorio del Conflitto. Di contro nel terzo turno, in cui le tracce sono state somministrate anche nel primo quadrimestre (a.s. 2010-11), ma il campione era formato dal 70% delle scuole superiori, si denota la presenza in percentuale maggiore dell'organizzazione data, che "controlla" la dinamica emotionale.

Nel quarto turno in cui le tracce sono state somministrate nel secondo quadrimestre (a.s. 2010-11), rilevante è il repertorio culturale dell'Affiliazione orizzontale.

Riferimenti bibliografici

a cura di *Alberta Giani*

- ANOLLI L. (a cura di) (2002), *Psicologia della comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- AUSTIN J. (1962), *How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Clarendon Press, Oxford (trad. it. *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova 1987).
- AUSUBEL D. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- BARCELLONA P. (1996), *L'individuo sociale*, Costa & Nolan, Genova.
- BARTHES R. (1964), *Elements de sémiologie*, Edition de Seuil, Paris (trad. it. *Elementi di semiologia*, Einaudi, Torino 1966, 1992).
- BARZANÒ G., MOSCA S., SCHEERENS J. (a cura di) (2000), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- BASTIANONI P. (2002), *Nuove convivenze a scuola: scenari multiculturali per nuove appartenenze*, in "Psicologia scolastica", vol. 1 (1), pp. 67-78.
- BATESON G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1984).
- BERGER P. L., LUCKMANN T. (1966), *The Social Construction of Reality*, Doubleday and Co., Garden City, New York (trad. it. il Mulino, Bologna 1989).
- BERRUTO G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- BILLING M. (1996), *Arguing and Thinking: A Rhetorical View Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BION W. R. (1962), *Apprendere dall'esperienza* (trad. it. Armando, Roma 1972).
- ID. (1965), *Transformation: Change from Learning to Growth*, Heinemann, London.
- BLANDINO G. (1982), *La psicologia come strumento di cambiamento nella scuola. Possibilità e limiti di intervento*, in A. Rossati (a cura di), *Verso una nuova identità dello psicologo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 289-99.
- ID. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina, Milano.
- BLANDINO G., GRANIERI B. (1995), *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano.

- IDD. (2002), *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina, Milano.
- BOLASCO S. (1999), *L'analisi multidimensionale dei dati*, Carocci, Roma.
- BONAIUTO M., FASULO A. (1999), *Analisi della conversazione e analisi del discorso*, in L. Mannetti (a cura di), *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- BONAIUTO M., STERPONI L. (1997), *Attribuzione di intenzionalità retorica: socializzazione al gioco linguistico dei giochi linguistici*, in "Rassegna di Psicologia", nuova serie, vol. 14 (1), pp. 107-37.
- BOSCOLO P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino.
- BOSIO C., VECCHIO L. (1999), *Le condizioni di campo della ricerca qualitativa oggi*, da: <http://www.soc.uniroma1.it/PSOC/Sezione/AttiW6pc.it>.
- BOWLBY J. (1979), *Costruzione e rottura dei legami affettivi* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 1982).
- BRIA P., ONEROSO F. (a cura di) (1999), *L'inconscio antinomico. Sviluppi e prospettive dell'opera di Matte Blanco*, FrancoAngeli, Milano.
- BROWN J. S., COLLINS A., DUGUID P. (1989), *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in "Educational Research", vol. 18, pp. 32-42.
- BRUNER J. (1986), *Actual Minds. Possible Words*, Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988).
- IDD. (1990), *Act of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Borinighieri, Torino 1992).
- IDD. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. it. Feltrinelli, Milano 1997).
- BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di) (1997), *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- CANDELA A. (1998), *Student's Power in Classroom Discourse*, in "Linguistic and Education", vol. 10 (2), pp. 139-63.
- CARBONE M., LEVIN D. M. (2003), *La carne e la voce. Dialogo tra estetica ed etica*, Mimesis, Milano.
- CARLI R. (1987), *Psicologia Clinica*, UTET, Torino.
- IDD. (1990), *Il processo di collusione nelle rappresentazioni sociali*, in "Rivista di Psicologia Clinica", vol. 4 (3), pp. 282-96.
- IDD. (a cura di) (1993), *L'analisi della domanda in psicologia clinica*, Giuffrè, Milano.
- IDD. (1996), *Psicoanalisi, mandato sociale e formazione*, in "Rivista di Psicologia Clinica", vol. 2 (1), pp. 5-24.
- IDD. (1997a), *L'analisi della domanda rivisitata*, in "Rivista di Psicologia Clinica", vol. 2 (1), pp. 5-21.
- IDD. (a cura di) (1997b), *Formarsi in psicologia clinica*, Edizioni Kappa, Roma.
- IDD. (2001), *Culture giovanili*, FrancoAngeli, Milano.
- CARLI R., GIOVAGNOLI F. (2010), *A Cultural Approach to Clinical Psychology*.

- Psychoanalysis and Analysis of the Demand*, in S. Salvatore, T. Zittoun (eds.), *Cultural Psychology and Psychoanalysis in Dialogue. Issues for Constructive Theoretical and Methodological Synergies*, Information Age Publishing, Charlotte (NC).
- CARLI R., MOSCA A. (1980), *Gruppo e istituzione a scuola*, Boringhieri, Torino.
- CARLI R., PANICCIA R. M. (1981), *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni*, il Mulino, Bologna.
- IDD. (1999), *Psicologia della formazione*, il Mulino, Bologna.
- IDD. (2002), *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- IDD. (2003), *L'analisi della domanda. Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*, il Mulino, Bologna.
- CARLI R., SALVATORE S. (2001), *L'immagine della psicologia. Una ricerca sulla popolazione del Lazio*, Edizioni Kappa, Roma.
- CARUGATI F., PERRET-CLERMONT A. N. (1999), *La prospettiva psicosociale: inter-soggettività e contratto didattico*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna.
- CARUGATI F., SELLERI P. (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*, il Mulino, Bologna.
- CAVIGLIA G., BRUNETTI G., SALVATORE S. (1992), *Intervento psicosociale come prassi clinica: due esperienze a confronto*, in "Rivista di Psicologia Clinica", anno VI, pp. 279-95.
- CELIA G., MARSICO G. (2000), *La psicologia culturale: una rassegna*, in "Ricerche di psicologia", vol. 24 (2), pp. 7-19.
- CILBERTI A., PUGLIESE R., ANDERSON L. (2006), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento e culture altre*, ETS, Pisa.
- CIRCOLO DEL CEDRO (1991), *Tre Tesi e Sei Questioni. Materiali per un confronto*, in "Rivista di Psicologia Clinica", 5 (3), pp. 251-9.
- COLE M. (1996), *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. it. Edizioni Carlo Amore/Firera Publishing Group, Roma 2004).
- COPPOLA D. (2008), *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Ed. Felici, Pisa.
- ID. (2009), *Dall'approccio comunicativo all'approccio dialogico: una nuova prospettiva per l'insegnamento/apprendimento linguistico*, in Atti del Convegno *Il mondo delle lingue nel nostro paese*, Prato, 20-22 ottobre, Proteo fare sapere, vol. 1, pp. 32-44.
- COULTHARD M. (1977), *An Introduction to Discourse Analysis*, Routledge, London.
- DAHRENDORF R. (1975), *The New Liberty. Survival and Justice in a Changing World*, Routledge and Kegan Paul, London (trad. it. Laterza, Roma-Bari 1981).
- DAZZI N., DE CORO A. (2001), *Psicologia dinamica. Le teorie cliniche*, Laterza, Roma-Bari.
- DE GRADA E., BONAIUTO M. (2003), *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*, Laterza, Roma-Bari.

- DEI M. (2000), *La scuola in Italia. Come era, come sarà l'istituzione che accompagna la crescita degli italiani*, il Mulino, Bologna.
- DE LEO D. (2008), *La relazione percettiva. La musica. Merleau-Ponty e la musica*, FrancoAngeli, Milano.
- DE LUMÈ F., GIANI A. (2006), *Intelligenza, apprendimento, insegnamento*, Milella, Lecce.
- DE MAURO T. (a cura di) (1994), *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2000), *Minima Scholaria*, Laterza, Roma-Bari.
- DONATI P. (1997), *La società civile in Italia*, Mondadori, Milano.
- DONATI P., COLOZZI I. (a cura di) (1997), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna.
- DOUGLAS M. (1986), *How Institutions Think*, Syracuse University Press, Syracuse (NY) (trad. it. il Mulino, Bologna).
- DUNCKER K. (1963), *Zur Psychologie des produktiven Denkens*, Springer-Verlag, Berlin (trad. it. *La psicologia del pensiero produttivo*, Giunti-Barbera, Firenze 1969).
- DURANTI A. (2000), *Antropologia del linguaggio*, Meltemi, Roma.
- ID. (2007), *Etnopragmatica*, Carocci, Roma.
- ECO U. (1975), *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano.
- EDWARDS W. (1954), *The Theory of Decision Making*, in "Psychological Bulletin", 51, pp. 380-417.
- EDWARDS D., POTTER J. (1992), *Discursive Psychology*, Sage, London.
- FASULO A., PONTECORVO C. (1999), *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Carocci, Roma.
- FELE G. (1991), *L'insorgere del conflitto. Uno studio sull'organizzazione sociale del disaccordo nella conversazione*, FrancoAngeli, Milano.
- FELE G., PAOLETTI I. (2003), *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
- FODOR J. A. (1983), *The Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology*, The MIT Press, Cambridge (MA) (trad. it. il Mulino, Bologna 1988).
- FONAGY P. (2001), *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2002).
- FONAGY P., TARGHET M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2001).
- FORNARI F. (1979), *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*, Boringhieri, Torino.
- ID. (1983), *La lezione freudiana*, Feltrinelli, Milano.
- GALATOLO R., PALLOTTI R. (a cura di) (1999), *La conversazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- GALIMBERTI C. (1992), *Analisi della conversazione e studio dell'interazione psicosociale*, in Id. (a cura di), *La conversazione*, Guerini, Milano.
- GENTILE M., SALVATORE S. (2001), *Modelli culturali di rappresentazione del servizio scolastico espressi da docenti e famiglie. Primi dati del progetto FA.S.S. Veneto*, in "ISRE Rivista quadrimestrale", vol. 8, pp. 9-28.

- GERGEN K. (1985), *The Social Constructionist Movement in Modern Psychology*, in "American Psychologist", 40, pp. 266-75.
- ID. (1991), *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, Basic Books, New York.
- ID. (1992), *Toward a Postmodern Psychology*, in S. Kvale (ed.), *Psychology and Postmodernism*, Sage, London, pp. 17-30.
- ID. (1999), *An Invitation to Social Construction*, Sage, London.
- GIANI A. (2005), *I testi e la mente*, Manni, S. Cesario di Lecce.
- ID. (a cura di) (2010), *Quale fiducia? Riflessioni su un costruito complesso*, Armando, Roma.
- GIGLIOLI P. P. (a cura di) (1973), *Linguaggio e società*, il Mulino, Bologna.
- GILL M. (1994), *Psychoanalysis in Transition*, The Analytic Press Inc, Hillsdale (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 1996).
- GOBBO F. (a cura di) (1996), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Unicopli, Milano.
- GOFFMAN E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York (trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna 1969).
- ID. (1974), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Harper and Row, New York (trad. it. *L'organizzazione dell'esperienza*, Armando, Roma 2001).
- ID. (1981), *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia (trad. it. *Forme del parlare*, il Mulino, Bologna 1987).
- GRASSO M. (1997), *Psicologia clinica e psicoterapia. Teoria e tecnica dell'intervento psicologico*, Edizioni Kappa, Roma.
- GRASSO M., SALVATORE, S. (1997), *Pensiero e decisionalità. Contributo alla critica della prospettiva individualista in psicologia*, FrancoAngeli, Milano.
- GRICE H. P. (1993), *Logica e conversazione* (trad. it. il Mulino, Bologna).
- GRIFFIN P., MEHAN H. (1979), *Sense and Ritual in Classroom Discourse*, in F. Coulmas (ed.), *Conversational Routine*, Mouton, The Hague, pp. 187-213.
- GROSSEN M., PERRET-CLERMONT A. N. (1994), *Psychosocial Perspective on Cognitive Development: Construction of Adult-Child Intersubjectivity in Logic Tasks*, in W. De Graaf, R. Maier (eds.), *Sociogenesis Reexamined*, Springer Verlag, New York, pp. 243-60.
- GUMPERZ J. J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HABERMAS J. (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt a.M. (trad. it. *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna 1997).
- HARRÉ R., GILLET G. (1994), *The Discursive Mind*, Sage, London (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 1996).
- HEIDEGGER M. (1959), *Unterwegs zur Sprache*, Pfullingen, Neske (trad. it. A.

- Caracciolo, M. Caracciolo Perotti, a cura di, *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1993).
- HYMES D. (ed.) (1964), *Language in Culture and Society*, Harper and Row, New York.
- ID. (1972), *Models of Interaction of Language and Social Life*, in J. J. Gumperz, D. Hymes (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-85.
- IZZO A. (1996), *L'anomia. Analisi e storia di un concetto*, Laterza, Roma-Bari.
- JODELET D. (éd.) (1989), *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris (trad. it. Liguori, Napoli 1992).
- JOHNSON-LAIRD P. N. (1983), *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- LAGERSTEE M. (2005), *La comprensione sociale precoce* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2007).
- LANDI U. (1995), *L'assetto curricolare (curricolo – discipline)*, in “Bollettino IRISAE Lazio – nuova serie”, vol. 2 (1-2), pp. 204-16.
- LAURA-GROTTO R. P., SALVATORE S., GENNARO A., GELO O. (2009), *The Unbearable Dynamicity of Psychological Processes: Highlights of the Psychodynamic Theories*, in J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, N. Chaudary, *Dynamics Process Methodology in the Social and Development Sciences*, Springer, New York, pp. 1-30.
- LECCE S., PAGAGNIN A. (2007), *Il lessico psicologico*, il Mulino, Bologna.
- LECCISO F. (2005), *Prospettive teoriche. Terre conosciute e nuovi orizzonti*, in O. Liverta Sempio, A. Marchetti, F. Lecciso (a cura di), *La Teoria della mente a scuola*, Raffaello Cortina, Milano.
- LECCISO F., LIVERTA SEMPIO O., MARCHETTI A. (a cura di) (2005), *La teoria della mente a scuola*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 85-114.
- LEVINSON S. C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *La Pragmatica*, il Mulino, Bologna 1993).
- LIGORIO M. B. (2002), *Apprendimento e collaborazione in ambienti di realtà virtuale. Teoria, metodi, tecniche ed esperienze*, Garamond, Roma.
- ID. (2004), *Tecnologia basata sul Web per costruire culture “multivoci”*, in Id. (a cura di), *Psicologie e cultura: contesti, identità e interventi*, Edizioni Istituto Carlo Amore, Roma, pp. 75-96.
- LIGORIO M. B., PONTECORVO C. (a cura di) (2010), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma.
- LORENZETTI R. E., STAME S. (a cura di) (2004), *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*, Laterza, Roma-Bari.
- LUHMANN N. (1989), *La fiducia* (trad. it. il Mulino, Bologna 2002).
- MAIN M. (1996), *Una visione d'insieme sulla teoria dell'attaccamento* (trad. it. in L. Carli, a cura di, *Dalla diade alla famiglia. I legami di attaccamento nella rete familiare*, Raffaello Cortina, Milano 1999).
- MAIN M., KAPLAN N., CASSIDY J. (1985), *La sicurezza nella prima infanzia, nella seconda infanzia e nell'età adulta: il livello rappresentazionale* (trad. it. in

- C. Riva Prugnola, a cura di, *Lo sviluppo affettivo nel bambino*, Raffaello Cortina, Milano 1993, pp. 109-52).
- MANTOVANI G. (1996), *New Communication Environments: From Everyday to Virtual*, Taylor & Francis Inc., Bristol (PA).
- ID. (1998), *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*, Giunti, Firenze.
- MARCH J. G. (1991), *Exploration and Exploitation in Organizational Learning*, in "Organization Science", 2, pp. 71-87.
- MASON L. (1999), *Concettualizzazione e insegnamento*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna, pp. 234-364.
- ID. (2006), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, il Mulino, Bologna.
- MASSA R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- MATTE BLANCO I. (1975), *The Unconscious as Infinite Sets. An Essay in Bi-Logic*, Gerald Duckworth & Company Ltd, London (trad. it. Einaudi, Torino).
- MATURANA M. R., VARELA J. F. (1980), *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, Reidel Publishing Company, Dordrecht (trad. it. Marsilio, Venezia 1983).
- MCCAULEY R. N. (1987), *Il ruolo delle teorie in una teoria dei concetti*, in U. Neisser (ed.), *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. Città Nova, Roma 1989, pp. 402-31).
- MCNAMEE S., GERGEN K. J. (eds.) (1992), *Therapy as Social Construction*, Sage, London (trad. it. *La terapia come costruzione sociale*, FrancoAngeli, Milano 1998).
- MECACCI L. (1999), *Psicologia moderna e postmoderna*, Laterza, Roma-Bari.
- MEDIN D., WATTENMARKER W. D. (1987), *Coesione categoriale, teorie e archeologia cognitiva*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. Città Nova, Roma 1989, pp. 54-96).
- MEHAN H. (1978), *Structuring School Structure*, in "Harvard Educational Review", vol. 45 (1), pp. 311-38.
- MERLEAU-PONTY M. (1960), *Signes*, Éditions Gallimard, Paris (trad. it. G. Alfieri, a cura di, *Segni*, il Saggiatore, Milano 1967).
- ID. (1964), *Le visible et l'invisible*, Editions Gallimard, Paris (trad. it. A. Bonomi, a cura di, *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1969).
- ID. (1945), *Fenomenologia della percezione* (trad. it. A. Bonomi, a cura di, il Saggiatore, Milano 1980).
- MONTESARCHIO G., CROTTI M. T. (1993), *Dal riconoscimento al disconoscimento*, in "Rivista di Psicologia Clinica", 7 (2-3), pp. 169-74.
- MONTESARCHIO G., VENULEO C. (2003), *Learning to Educate: A Narrative Approach*, in "European Journal of School Psychology", vol. 1 (1), pp. 57-95.
- IDD. (2010), *Il gruppo come dispositivo generativo*, in Idd. (a cura di), *!GRUPPO!. Gruppo esclamativo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 123-51.

- MORIN E. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2001).
- MOROZZO DELLA ROCCA E. (1993), *L'analisi della domanda nella scuola/1. La scuola come istituzione e come sistema*, in R. Carli (a cura di), *L'analisi della domanda in psicologia clinica*, Giuffrè, Milano, pp. 193-212.
- MOROZZO DELLA ROCCA E., SALVATORE S. (1995), *La cultura organizzativa: processi di costruzione, fenomenologia, funzioni. Il caso della scuola*, in "Psicologia Clinica", vol. 1 (2, I parte, 3, II parte), pp. 125-60, pp. 77-102.
- MOSCOVICI S. (1994), *Il ritorno dell'inconscio*, Anabasi, Milano.
- NANCY J.-L. (2002), *À l'écoute*, Ed. Galilée, Paris (trad. it. E. Lisciani Petrini, a cura di, *All'ascolto*, Raffaello Cortina, Milano 2004).
- NEISSER U. (ed.) (1987), *Concept and Conceptual Development. Ecological and Intellectual Factors in Categorization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OLIVERIO FERRARIS A. (2002), *La ricerca dell'identità*, Giunti, Firenze.
- ORLETTI F. (a cura di) (1994), *Fra conversazione e discorso*, La Nuova Italia Scientifica (poi Carocci), Roma.
- ID. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- PALMONARI A. (1991), *Atteggiamenti e rappresentazioni sociali*, in R. Trentin (a cura di), *Gli atteggiamenti sociali: teoria e ricerca*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 187-202.
- PANICCIA R. M. (1989), *La collusione*, in "Rivista di Psicologia Clinica", vol. 3 (3), pp. 291-306.
- ID. (2003), *The School Client as an Unknown Friend: A Stranger*, in "European Journal of School Psychology", vol. 1 (2), pp. 247-85.
- PERRET-CLERMONT A. N. (2005) *Lo spazio per pensare*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma.
- PERRET-CLERMONT A. N., IANNACCONE A. (2005), *Le tensioni delle trasmissioni culturali: c'è spazio per il pensiero nei luoghi istituzionali dove si apprende?*, in T. Mannarini, A. Perruca, S. Salvatore (a cura di), *Quale psicologia per la scuola del futuro?*, Edizioni Carlo Amore, Roma, pp. 59-70.
- PESSA E., PENNA M. P. (2000), *Manuale di scienza cognitiva. Intelligenza artificiale e psicologia cognitiva*, Laterza, Roma-Bari.
- PIAGET J. (1937/71), *The Construction of Reality in the Child*, Ballantine, New York.
- PIANTA R. C. (1999), *La relazione bambino-insegnante* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2001).
- PONTECORVO C. (1985), *Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione*, in "Rassegna di Psicologia", vol. 1 (2), pp. 23-46.
- ID. (1990), *Social Context, Semiotic Mediation, and Forms of Discourse in Constructing Knowledge at School*, in H. Mandl, E. De Corte, S. N. Bennett, H. F. Friedrich (eds.), *Learning and Instruction. European Research in an International Context*, Oxford Press, Pergamon, pp. 1-27.

- ID. (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna.
- ID. (a cura di) (2005), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma.
- PONTECORVO C., FUSÉ L. (a cura di) (1981), *Il curriculum: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino.
- PONTECORVO C., ZUCCHERMAGLIO C. (1984), *L'interazione tra processi e contenuti di conoscenza: le discussioni in classe*, in M. Groppo (a cura di), *Psicologia dell'educazione*, vol. I, Unicopli, Milano.
- PONTECORVO C., ZUCCHERMAGLIO C., AJELLO A. M. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma.
- REED K. (1988), *Cognition. Theory and Application*, Brooks/Cole Publishing Company Pacific Grove, Belmont (CA) (trad. it. il Mulino, Bologna 1989).
- RAPPAPORT J. (1998), *The Art of Social Change: Community Narratives as Resources for Individual and Collective Identity*, in B. Ximena, X. B. Arriaga, S. Okamp (eds.), *Addressing Community Problems*, Sage, London, pp. 225-46.
- RICOEUR P. (1969), *Le Conflit des interprétations*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. A. Rigobello, a cura di, *Esistenza ed ermeneutica. Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1977).
- RIVA PRUGNOLA C. (a cura di) (1999), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina, Milano.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C. (2006), *So quel che fai*, Raffaello Cortina, Milano.
- ROGOFF B. (1990), *Imparando a pensare* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2006).
- ROLLO D. (a cura di) (2007), *Narrazione e sviluppo*, Carocci, Roma.
- SACCHELLI P. (2005), *Il dialogo pedagogico in classe*, in "Psicologia e scuola", n. 124, aprile-maggio.
- SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G. (1974), *A Symplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation*, in "Language", vol. 50 (4), pp. 696-735.
- SALVATORE S. (2001), *La scuola come cliente. I risultati del Laboratorio Pilota. Sperimentazione dell'ordine degli Psicologi del Lazio per lo sviluppo della psicologia per il contesto scolastico*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2004a), *Inconscio e discorso. Inconscio come discorso*, in B. Ligorio (a cura di), *Psicologie e culture. Contesti, identità ed interventi*, Edizioni Carlo Amore, Roma, pp. 125-55.
- ID. (2004b), *Visioni di università*, Edizioni Carlo Amore, Roma.
- SALVATORE S., CARLI R. (2001), *L'immagine della psicologia*, Edizioni Kappa, Roma.
- SALVATORE S., FREDA M. F., LIGORIO B., IANNACCONE A., RUBINO F., SCOTTO DI CARLO M., BASTIANONI P., GENTILE M. (2003), *Socioconstructivism and Theory of the Unconscious. A Gaze over a Research Horizon*, in "European Journal of School Psychology", vol. 3 (1), pp. 31-70.

- SALVATORE S., LIGORIO M. B., DE FRANCHIS C. (2005), *Does Psychoanalytic Theory Have Anything to Say on Learning?*, in "European Journal of School Psychology", vol. 3 (1).
- SALVATORE S., MANNARINI T., RUBINO F. (2004), *Le culture dei docenti della scuola italiana. Un'indagine empirica*, in "Psicologia Scolastica", vol. 3 (1), pp. 31-70.
- SALVATORE S., PAGANO P. (2005), *Issues of Cultural Analysis*, in "Culture & Psychology", vol. 11 (2), pp. 159-80.
- SALVATORE S., SCOTTO DI CARLO M. (2002), *Domanda sociale e missione educativa*, in "Psicologia Scolastica", vol. 1 (1), pp. 101-31.
- IDD. (2003), *Fattori di crisi e linee di sviluppo della funzione docente*, in "Res. Cose d'oggi a scuola", vol. 13 (25), pp. 55-62.
- IDD. (2005), *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, Metodi, Strumenti*, Edizioni Carlo Amore, Roma.
- SALVATORE S., SCOTTO DI CARLO M., TERRI F., RUBINO F. (2001), *Storia e prospettive della psicologia per la scuola*, in R. Carli (a cura di), *Culture giovanili*, FrancoAngeli, Milano, pp. 239-69.
- SALVATORE S., ZITTOUN T. (2010), *Cultural Psychology and Psychoanalysis in Dialogue. Issues for Constructive Theoretical and Methodological Synergies*, Information Age Publishing, Charlotte (NC).
- SAMEROFF A. J., EMDE R. M. (a cura di) (1989), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia* (trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1991).
- SANFORD A. J. (1987), *The Mind of Man. Models of Human Understanding*, Harvester Wheatsheaf, London (trad. it. il Mulino, Bologna 1992).
- SANTARCANGELO B. (2004), *Lo psicologo nei contesti educativi: nuovi orizzonti verso una futura professione*, tesi di dottorato in Psicologia sociale, dello sviluppo e delle organizzazioni, Università di Bologna, Bologna.
- SBISÀ M. (1978), *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano.
- SCABINI E., CIGOLI V. (1991), *L'identità organizzativa della famiglia*, in *Identità adulte e relazioni familiari, Studi interdisciplinari sulla famiglia*, n. 10, Vita e Pensiero, Milano, pp. 63-104.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. (1994), *Computer Support for Knowledge-building Communities*, in "The Journal of the Learning Sciences", vol. 3, pp. 265-83.
- SCHELGLOFF E. A. (1992), *In Another Context. Language as an Interactive Phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 191-227.
- SCHELGLOFF E. A., SACKS H. (1984), *Opening up Closings*, in J. Baug, J. Sherzer (eds.), *Language in Use: Readings in Sociolinguistics*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ), pp. 69-99.
- SCURATI C. (1993), *Verso un nuovo curriculum nella scuola elementare*, Editrice La Scuola, Brescia.
- SEARLE J. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Boringhieri, Torino 1977).

- ID. (1979), *Expression and Meaning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ID. (1983), *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Della intenzionalità. Saggio di filosofia della conoscenza*, Bompiani, Milano 1985).
- SELLERI P. (2004), *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma.
- SELLERI P., SANTARCANGELO B. (1998), *L'analisi delle routine conversazionali ed organizzative come strumento di strategie di ricerca in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- SIEGAL M. (1997), *Conversazione e sviluppo cognitivo* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 1999).
- SIEGEL D. (1999), *La mente relazionale* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2001).
- SMORTI A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze.
- ID. (1997), *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze.
- ID. (2007), *Narrazioni*, Giunti, Firenze.
- SROUFE L. A. (1996), *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita* (trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2000).
- TAESCHNER T., TESTA P., CACIOPPO M. (2002), *La comunicazione in classe: confronto tra due tipi di comportamento comunicativo, quello "magico" e quello "controllante"*, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Facoltà di Psicologia.
- TROMBETTA C. (1997), *Alleanza e cambiamento*, Armando Editore, Roma.
- UGAZIO V. (a cura di) (1988), *La costruzione sociale della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.
- VALSINER J. (2000), *The Social Mind Construction of the Idea*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ID. (2007), *Culture in Minds and Societies*, Sage, New Delhi.
- VENULEO C. (2005), *I giovani e la politica: dalla Fabula al Sjuzhet*, in "Psicologia Scolastica", vol. 3 (2), pp. 133-62.
- VENULEO C., GUIDI M., MOSSI P. G., SALVATORE S. (2009), *L'istituzione generativa. L'impatto di un setting riflessivo sulle immagini anticipatorie del corso di laurea in psicologia*, in "Psicologia Scolastica", vol. 8 (2), pp. 197-222.
- VENULEO C., SALVATORE S., GRASSI R., MOSSI P. G. (2007), *Dal setting istituito al setting istituyente: riflessioni per lo sviluppo della relazione educativa nel processo di insegnamento-apprendimento*, in "Psicologia Scolastica", vol. 6 (2), pp. 225-41.
- VIOLI P. (1997), *Significato ed esperienza*, Bompiani, Milano.
- VOLOSINOV V. N. (1929), *Marxismo e filosofia del linguaggio* (trad. it. Dedalo, Bari 1976).
- VON GLASERSFELD E. (1981), *Introduzione al costruttivismo radicale*, in P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit*, Piper & Co. Verlag, München (trad. it. *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988), pp. 17-36.
- VYGOTSKIJ L. (1936), *Pensiero e linguaggio* (trad. it. Laterza, Roma-Bari 2000).

- WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D. D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.
- WINNICOTT D. W. (1971), *Playing and Reality*, Tavistock Publications, London (trad. it. Armando, Roma 1974).
- WITTGENSTEIN L. (1953), *Philosophische Untersuchungen*, Basic Blackwell, Oxford (trad. it. *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999).
- ID. (1964), *Il libro blu e il libro marrone* (trad. it. Einaudi, Torino 1983).
- ID. (1969), *Grammatica filosofica* (trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1990).
- ZANI B., CICOGNANI E. (a cura di) (1999), *Le vie del benessere*, Carocci, Roma.
- ZITTOUN T. (2007), *Review Symposium: Symbolic Resources in Dialogue, Dialogical Symbolic Resources*, in "Culture & psychology", vol. 13 (3), pp. 365-76.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1999), *Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna, pp. 323-38.
- ID. (2002), *Psicologia culturale dei gruppi*, Carocci, Roma.
- ID. (2004), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.

