

TRA ESPLICITO E IMPLICITO: COMUNICAZIONE MULTIMODALE E RELAZIONE INTERSOGETTIVA NEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO

Sabina Fontana¹, Elena Mignosi²

1. LINGUA E COMUNICAZIONE: UNA DISTINZIONE UTILE?

Gli esseri umani comunicano in modi diversi a seconda delle lingue nel repertorio, delle loro intenzioni, dei loro bisogni comunicativi, dai loro valori, dalla loro appartenenza e infine delle risorse semiotiche presenti nel contesto. Per esempio, il parlato può essere integrato da gesti deittici (indicando un oggetto presente nel contesto) e rappresentativi (come, per esempio, il gesto per ‘caffè’) mentre gli enunciati segnati possono essere accompagnati da componenti orali (Boyes-Braem, Sutton Spence, 2001)³.

L’uso concomitante di più canali comunicativi come il gesto, l’espressione facciale, la postura, la direzione dello sguardo e la prossemica rende la comunicazione multimodale, ma pone un primo problema relativo alla nozione di “lingua”. Tradizionalmente, la questione è stata risolta tracciando una linea di confine più o meno netta tra la lingua e la comunicazione. Da una parte, la lingua è vista come un fenomeno omogeneo, basato su regole solide, invariabili, strutturata su una dimensione lineare monomodale. Dall’altra, la comunicazione include le diverse dimensioni enunciative e la natura inevitabilmente multimodale della comunicazione faccia a faccia (Voghera, 2017). In quest’ottica, i gesti co-verbali sono stati tradizionalmente considerati tra i fenomeni cosiddetti ‘paralinguistici’ e in un certo senso secondari rispetto al parlato. Questa tendenza è stata da una parte condizionata dalla potenza del modello della scrittura che non è riuscita a rappresentare quei fenomeni cinesici che accompagnano il parlato, dall’altra, dalla difficoltà di rilevare e descrivere fenomeni evanescenti e fortemente legati al contesto dell’enunciazione (Fontana, 2009). Tuttavia, nel definire la nozione di ‘lingua’ occorrerebbe tenere conto del fatto che la socialità è uno dei caratteri interni della lingua che si realizza primariamente nella comunicazione faccia a faccia e non nella scrittura. Infatti, la scrittura non è la lingua ma è una tecnica di rappresentazione della lingua basata su una selezione convenzionale di tratti pertinenti da annotare. Inoltre, bisognerebbe prendere in considerazione la dimensione interpersonale che inevitabilmente finisce con il plasmare e definire, oltre alle scelte enunciative, anche la natura della comunicazione stessa.

Studi recenti nell’ambito dei *Gestures Studies* dimostrano che, nella comunicazione orale, i gesti co-occorrono in modo complementare e integrato con il parlato. Ogni atto linguistico è di fatto l’espressione di un sistema di sistemi che interagiscono

¹ Università degli Studi di Catania.

² Università degli Studi di Palermo.

Le autrici hanno concepito e discusso insieme i contenuti dell’articolo. Dal punto di vista della stesura del testo, Sabina Fontana è responsabile dei paragrafi 1 e 2, e Elena Mignosi è responsabile dei paragrafi 3 e 4. Le conclusioni sono state elaborate congiuntamente.

³ Le componenti orali consistono in movimenti labiali che possono essere collegati o meno alla lingua vocale e che veicolano significati aggiuntivi e complementari al segnato.

dinamicamente e che costituiscono delle unità globali in cui gesto e parlato concorrono in modo complementare all'espressione del significato secondo i bisogni comunicativi degli utenti. L'interazione tra questi sistemi semiotici non è necessariamente di natura asimmetrica tra un sistema modellizzante primario e altre forme di semiosi di natura secondaria ad esso subordinato. Ciò significherebbe che altri sistemi semiotici siano di fatto meno potenti, ma, in realtà lo sono in modo diverso. Infatti, spesso il significato veicolato da unità gestuali, non può essere tradotto nella lingua vocale se non per mezzo di vaghe approssimazioni. Se si include nel significato una materialità semiotica gestuale, la nozione tradizionale di "lingua" diventa troppo restrittiva. Se le strutture della lingua, oltre ad avere un valore semiotico, sono anche di natura sociale e intersoggettiva, allora la distinzione tra comunicazione e lingua è un artefatto metodologico che svuota di significato i due concetti. A questo punto è necessario chiederci esattamente cosa significa multimodalità e come è stata intesa nella ricerca linguistica. È anche cruciale riflettere su come una visione multimodale del linguaggio possa ridefinire la nozione stessa di esplicito/implicito proprio perché include la dimensione analogica e quindi il piano della relazione e altri indicatori che contribuiscono al significato.

Negli studi sul linguaggio, la nozione di multimodalità è declinata in modi diversi. In particolare, secondo alcuni studiosi, multimodalità equivale a multimedialità, cioè all'uso di altre risorse semiotiche presenti nel contesto (Bezemer, Kress, 2016; Verdiani, 2020); per altri, per multimodalità, si intende prevalentemente la co-occorrenza del gesto manuale con il parlato (McNeill, 2005); secondo Kendon (2004) la nozione di multimodalità include qualsiasi azione visibile co-occorrente, complementare o supplementare al parlato. La nostra proposta di multimodalità include sia il corpo, sia lo spazio, che la voce con le sue caratteristiche prosodiche, il timbro e l'intonazione tenendo conto di alcuni studi recenti che, superando la visione tradizionale statica e sequenziale dei fonemi hanno proposto un modello gestuale (Studdert-Kennedy, 1987; Guaitella, 1997; Albano Leoni, 2022). Anche l'intonazione, dunque, svolge una funzione significativa nel contesto dell'enunciato. Gli studi sulla mimica vocale condotti da Fónagy (1983) ci mostrano, in modi diversi, che i singoli fonemi possiedono delle possibilità evocative che di fatto si ricollegano alle altre funzioni che svolgono gli organi coinvolti nella produzione linguistica, come il respirare o il mangiare. Gli innumerevoli compiti che coinvolgono quotidianamente le mani potrebbero costituire un sistema di significazione condiviso dagli esseri umani poiché dotati degli stessi apparati senso-percettivi. Il gesto, inteso in senso ampio, non rimanda dunque ad una convenzionalità nel senso classico ma ad un sistema di valori derivanti da una condivisione esperienziale e da una categorizzazione comune che soggiace, secondo Langacker (1991) alla stessa struttura linguistica.

Stiamo introducendo una visione di lingua basata sull'agire comunicativo (Hymes, 1974; Duranti, 2007) e sul repertorio semiotico (Bezemer, Kress, 2016; Kusters, 2017) che include la storia, le ideologie, i repertori, le dimensioni interpersonali e relazionali e che può essere al contempo multilingue e multimodale. L'agire linguistico-comunicativo è intriso di corporeità, cioè costruisce i processi di significazione attraverso il sistema senso-motorio. In altre parole, il corpo che si muove nel mondo è un dispositivo linguistico-concettuale che entra a fare parte della lingua. Allo stesso tempo, l'azione e la negoziazione linguistica attingono ad un repertorio semiotico condiviso plasmato dalle prassi culturali, dai valori, dalle lingue e dialetti in uso nella comunità. In questo senso, il contesto non è solo uno sfondo all'interno del quale si svolge l'azione linguistico-comunicativa ma è anche co-testo. Per esempio, non ci rendiamo conto di quanto un certo tipo di odore possa entrare a fare parte dello scambio comunicativo, o addirittura interromperlo e spostare l'attenzione sulla fonte di esso.

2. TRA ESPLICITO E IMPLICITO NELLA COMUNICAZIONE FACCIA A FACCIA

Nel dibattito tradizionale, la relazione tra esplicito e implicito è stata affrontata principalmente rispetto ad una visione di lingua fortemente influenzata dal modello della scrittura ed estremamente statica, cioè senza che si tenesse conto di un eventuale repertorio bilingue o della natura delle relazioni tra partecipanti. A partire dal modello griceano, il dibattito sul significato si è strutturato su due prospettive principali: da una parte, si sottolinea la necessità di un livello letterale che consenta di inferire il significato pragmatico (Levinson, 1983, Horn, Ward, 2004 per citarne alcuni); dall'altra, si sostiene che il livello letterale è un artefatto e il significato deve essere costantemente co-costruito sulla base del contesto, delle conoscenze enciclopediche e nell'ottica del raggiungimento della pertinenza (Recanati, 2002; Sperber, Wilson, 1995). Soltanto Sperber e Wilson riconoscono la possibilità che uno stimolo ostensivo, cioè un comportamento comunicativo, possa essere anche "non verbale", sottolineandone, però, l'estrema vaghezza, benchè in realtà, tutto il linguaggio umano sia tradizionalmente considerato un codice vago (De Mauro, 1982). Sebbene la cortesia e i comportamenti socialmente accettabili o minacciosi siano stati presi in considerazione all'interno della comunicazione da studiosi come Brown e Levinson (1987), che hanno ripreso il concetto di "faccia" di Goffman, il ruolo della multimodalità e più in generale del corpo nel costruire relazioni intersoggettive è solitamente trascurato. Un enunciato qualsiasi non viene mai proferito senza una intonazione particolare, un movimento corporeo o un'espressione facciale che concorrono tutti alla costruzione e comprensione del significato. Inoltre, un enunciato viene proferito sempre in un contesto che si trasforma anche in co-testo, all'interno di un dato repertorio linguistico, in cui le lingue possono essere in relazione simmetrica o asimmetrica (*high status-low status*). Infine, un enunciato si basa per default su una relazione intersoggettiva (vedi par.3) e presuppone un certo tipo di dinamiche comunicative di tipo gerarchico, affettivo, amichevole etc, tra una o più persone. Non si tratta soltanto di definire il contesto e la conoscenza enciclopedica, nozioni peraltro ancora molto vaghe, ma piuttosto di esplorare le relazioni tra i vari partecipanti agli eventi comunicativi. In altre parole, la comunicazione si basa su un'azione situata in un contesto ben preciso dove, come notava Goffman, ognuno dà senso a quanto succede intorno a se stesso e si comporta in modi socialmente accettabili.

Riprendendo la dicotomia *essere con* ed *essere per* proposta da Duranti (2007: 15), la comunicazione si basa sulla natura fondamentalmente sociale e collaborativa del nostro agire (*essere con*), ma allo stesso tempo è sottoposta ad un giudizio estetico e morale, quindi deve preservare la faccia. In quest'ottica, la nozione di contesto e di conoscenza enciclopedica sono in continuo cambiamento dato che inglobano i nostri eventi personali e quelli di cui sappiamo dai mezzi di informazione. La comunicazione si costruisce su una massa di informazioni, la maggior parte delle quali rimangono latenti perché non hanno bisogno di essere esplicitate. Ciò che agisce nelle nostre scelte è anche il collo di bottiglia attenzionale (Sperber, Wilson, 1995), cioè la capacità cognitiva degli esseri umani di selezionare le informazioni pertinenti, tralasciando ciò che non è rilevante per la conoscenza di sfondo dell'interlocutore. Ispirandoci alle proposte di Kusters (2017a, 2017b), proponiamo la nozione di repertorio semiotico come un insieme di risorse di natura eterogenea a cui i membri di una comunità attingono nel corso dell'interazione. Per comprendere la nozione di esplicito e di implicito, bisogna partire dal corpo come agente dinamico che costruisce sistematicamente relazioni con altri corpi dinamici, cioè come mediatore di intersoggettività.

L'ipotesi che suggeriamo in questo contributo, sulla scia di Sperber e Wilson (1995) e di Recanati (2002), è che un livello esplicito condiviso non esista, perché viene co-

costruito costantemente all'interno di un contesto comunicativo dai partecipanti. Tuttavia, nella definizione dell'esplicito e dell'implicito entra in gioco ciò che abbiamo definito repertorio semiotico che include anche la dimensione intersoggettiva dei partecipanti e ciò è particolarmente significativo (ed ha conseguenze rilevanti) all'interno dei contesti istituzionali di apprendimento.

3. LA COMUNICAZIONE INTERSOGETTIVA ED EMBODIED E LE SUE IMPLICAZIONI EDUCATIVE

La dimensione psico-corporea è centrale nella comunicazione anche secondo la prospettiva intersoggettiva⁴ che rileva come gli esseri umani riutilizzino i propri stati o processi mentali, rappresentati in formato corporeo, per attribuirli funzionalmente ai propri simili. È la condivisione della stessa natura situata e degli stessi scopi intenzionali che fa dell'intercorporeità un accesso privilegiato al mondo dell'altro (Gallese, 2015a) ed è quindi una fondamentale fonte di conoscenza alla base della lettura della mente altrui.

La motivazione a entrare in contatto e in relazione è biologica ma è, parallelamente, all'origine della trasmissione culturale (De Waal, 2016). Si parla quindi di *Embodied Social Cognition* (ESC) per collegare i piani corporeo, cognitivo e sociale (Spaunding, 2012)

Sulla base delle ricerche neuroscientifiche e dell' *infant research* è possibile parlare di una intersoggettività primaria che si manifesta tra esseri umani fin dai primi giorni di vita al livello dell'esperienza percettiva (Gallagher, 2005); si tratta di una comprensione pre-teorica, non concettuale e incarnata degli altri, che è alla base delle abilità cognitive legate alla comprensione delle menti altrui.

Lo sviluppo dell'intersoggettività secondaria avviene tra i sei mesi e il primo anno di età ed è caratterizzato dal passaggio dal rapporto intersoggettivo uno a uno a contesti di attenzione condivisa. Oltre a seguire il movimento degli occhi, rilevare il comportamento intenzionale e percepire le emozioni proprie e altrui, con lo sviluppo dell'intersoggettività secondaria, il bambino sviluppa la capacità di comunicare su oggetti ed eventi nell'ambiente. In questa fase, impara a interagire con gli altri per fare un'esperienza di attenzione condivisa.

Fin dai primi mesi di vita l'essere umano sembra, dunque, in grado di assimilare sotto forma di "mimica cinestetica" ciò che avverte nella sua esperienza presente: si tratta di una capacità di mettersi nei panni dell'altro che è stata confermata dalle recenti scoperte delle neuroscienze legate ai neuroni specchio, circuiti neuronali specifici che si attivano quando osserviamo il movimento o la mimica di un'altra persona (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Ammanniti, Gallese, 2014; Gallese, 2015b). Quando guardiamo qualcuno compiere un movimento finalizzato, si attivano nella nostra corteccia cerebrale le stesse aree che si attiverrebbero se fossimo noi a compiere quel movimento, questo ci facilita la comprensione di ciò che sta accadendo e, conseguentemente, anche l'apprendimento attraverso la sola osservazione. Ciò che è ancora più interessante è che, al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore o della gioia altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi stessi a provare dolore o gioia.

D'altro canto, l'*infant research* ha mostrato come i bambini, sin dalla nascita, ricerchino costantemente le altre persone per impegnarsi in scambi imitativi reciproci e nella mutua

⁴ Il termine intersoggettività fa riferimento a due o più soggetti attivi nella interazione che, attraverso lo scambio comunicativo, concordano sui significati e sulla definizione di una situazione. Può però anche riferirsi a possibili parziali divergenze rispetto ai significati in gioco (come nel caso della menzogna o dei fraintendimenti legati a differenti paradigmi di riferimento)

regolazione emotiva (Aitken, 2001). Essi sono attivi e propositivi nella relazione poiché sono in grado, anche nei primi mesi di vita, di comprendere gli altri come “persone”. Si tratta di una comprensione strettamente connessa ad una concezione incarnata della mente, in cui l’intersoggettività non nasce dall’attribuzione della propria soggettività all’altro in termini simbolici e astratti, ma come frutto di uno scambio tra esseri che, attraverso la percezione, si riconoscono come simili. È un “approccio in seconda persona” che mette l’accento su un coinvolgimento soggettivo nel dialogo, che chiama in causa aspetti psicologici, che comporta sentire se stessi e l’altra persona nel momento presente, essere interni nella relazione da un punto di vista psico-corporeo (Gallese, 2015b). Grazie a questo, bambino e adulto possono incontrarsi in una relazione che implica il coinvolgimento emotivo ed affettivo: percepire l’altro è, infatti, strettamente connesso al percepire se stessi (per cui, ad esempio, quando si vede non ci si limita a vedere, ma si sente anche di star vedendo qualcosa con i propri occhi); percezione e propriocezione (la percezione che l’organismo ha del proprio stato interno) sono dunque interagenti, in quanto la propriocezione implica sempre la percezione del mondo circostante.

Relazioni significative, comunicazione, intersoggettività e apprendimento sono, quindi, strettamente correlati e dipendono l’uno dall’altro. Per comprendere come questo sia possibile, è necessario abbandonare l’idea di un cervello isolato e considerare le sue strette interconnessioni con il corpo, superando il dualismo cartesiano che permea la nostra cultura. (Damasio, 1994).

Il “corpo vissuto” ha dunque un ruolo centrale nelle relazioni col mondo e nella costruzione del modo in cui comprendiamo il mondo degli altri, e tutto questo ha profonde implicazioni pedagogiche (Mignosi, 2023).

Considerando l’ambito scolastico e i contesti di apprendimento, non basta, infatti, prendere in esame la complessità dei canali comunicativi, ma va adottata una doppia prospettiva, poiché l’osservazione delle componenti relative al corpo ed al movimento dell’altro, non possono essere separate dall’osservazione di sé, dalla consapevolezza del proprio corpo, del proprio movimento e dello scambio sul piano corporeo. Si tratta di una qualità di attenzione fondamentale anche in ambito educativo e presuppone la capacità di ascolto di sé e dell’altro nel qui ed ora e, parallelamente, la capacità di riflettere successivamente, trovando il tempo e il modo di ritornare sull’esperienza. Tale processo riflessivo è molto importante poiché, oltre a favorire il contatto con l’altro, permette di accrescere il livello di consapevolezza rispetto alla propria dimensione psico-corporea, dando vita ad una circolarità tra questi due diversi ambiti (Mignosi, 2017). Sviluppare la conoscenza dei propri modi di reagire a livello somato-psichico alle sollecitazioni interne ed esterne e saper riconoscere le proprie caratteristiche e preferenze gestuali e motorie, è fondamentale anche per ridurre i rischi interpretativi e proiettivi legati al maggiore coinvolgimento del piano analogico, evitando di attribuire a segnali o comportamenti gestuali e motori altrui significati che hanno a che fare principalmente con se stessi e con propri pre-concetti e/o desideri ed emozioni non riconosciuti.

In questo senso, sia la dimensione sincronica (saper essere nel momento presente) che quella diacronica (saper imparare nel tempo a conoscere i propri modi di funzionare) contribuiscono a favorire la relazione intersoggettiva e a diminuire, all’interno dei contesti di apprendimento, il verificarsi di incomprensioni e fraintendimenti.

Incontrarsi su un piano corporeo, attraverso la risonanza attivata dalla contiguità, favorisce la comunione di stati interni, grazie a processi di “sintonizzazione” legati alla *forma*, all’*intensità* e alle *caratteristiche temporali* dei comportamenti. La sintonizzazione ha luogo sul piano degli ‘affetti vitali’, un tipo di esperienza che, secondo Stern (1987; 2010) è strettamente connessa alla sensazione di essere vivi. Ciò è possibile grazie alla consapevolezza del se’ corporeo ed alla capacità di osservazione e di auto-osservazione

rispetto alla sfera emozionale e agli aspetti analogici, che comprendono anche la gestualità: fare attenzione alle sfumature gestuali proprie e altrui significa, infatti, affinare il proprio modo di percepire, di presentarsi, di impegnarsi nella relazione, significa entrare nella dinamica dell'esperienza, rimandare attenzione e comprensione a livello profondo. Parallelamente aiuta a ridurre atti comunicativi *impliciti*, inconsapevoli e non sempre intenzionali, che possono anche contenere «doppi messaggi» (Bateson, 1979) quando il contenuto delle parole non è congruente con il piano analogico. Tali atti possono dar luogo ad una 'comunicazione paradossale' che genera confusione e difficoltà nella comprensione del significato da essi veicolato, in quanto il contenuto di ciò che si dice appare in contraddizione con quanto si comunica sul piano della relazione, attraverso il corpo e i tratti soprasegmentali del linguaggio verbale (Watzlawick *et al.*, 1967). Bisogna rilevare che per imparare ad osservare e a conoscere il comportamento corporeo proprio e quello degli alunni e ad utilizzare la gestualità e la voce nella relazione, non si può prescindere dall'esperienza: non è pensabile infatti l'acquisizione di competenze di questo genere soltanto attraverso la lettura di testi scritti. L'esperienza va inclusa, però, in una precisa cornice di riferimento che dia anche indicazioni metodologiche rispetto al tipo di percorso formativo da effettuare e a quali piani di analisi adottare.

Per affinare le proprie capacità di utilizzare il canale corporeo, è necessario accrescere, tramite l'analisi del movimento, la conoscenza delle proprie preferenze gestuali e motorie, al fine di riuscire a modificare schemi motori cristallizzati e a trovare nuove strade espressive. Si tratta di un percorso profondamente formativo perché permette di fare l'esperienza del fatto che non si è mai gli stessi (nel tempo e nei contesti) ed è essenziale scoprire di potere avere colori differenti, di reagire agli stimoli interni ed esterni in modi diversi. Questa è la chiave dell'adattamento reciproco, della non ripetizione e della flessibilità, come già teorizzato dal grande coreografo Rudolf Laban (1948) nella prima metà del 900. Entrare in contatto con le sensazioni fisiche e il movimento può aiutare a riconoscere i propri stati psico-emotivi in modo da renderli più trasparenti e flessibili.

Imparare ad osservare il comportamento corporeo e ad esserne consapevoli richiede però un nuovo modo di pensare, che parta dal sentire il proprio movimento: dove nasce nel corpo, con che qualità, dove va o dove porta nello spazio, a quali stati emotivi, mentali e fisici si collega. È importante dare agli insegnanti l'opportunità di fare un'esperienza di formazione relativa alla dimensione psico-corporea ed al movimento non perché essi propongano a loro volta attività motorie ai loro alunni, ma, in una prospettiva molto più ampia e più profonda, per rendere più efficaci la comunicazione e la relazione educativa e per raggiungere obiettivi di apprendimento che riguardino il soggetto nella sua «totalità somato-psichica» (Mignosi, 2017; Fontana, Mignosi, 2020).

4. LA DIMENSIONE EMOTIVA E AFFETTIVA NEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO

Quando si parla di contesti di apprendimento è importante partire dalla definizione di "contesto", poiché tale termine assume significati diversi a seconda della prospettiva adottata. In generale esso è associato ad "ambiente", inteso come luogo fisico e sociale in cui gli esseri umani sono inseriti ed in cui hanno luogo alcuni eventi. In questo senso il contesto appare nei termini di una cornice esterna entro cui gli individui compiono determinate azioni.

Diverso è il significato di contesto per la prospettiva ecologica e sistemica, secondo la quale l'ambiente non può essere costituito semplicemente dalla singola situazione immediata di cui il soggetto fa parte, ma va invece definito in termini di relazioni tra contesti *interagenti*, che si influenzano reciprocamente e che influenzano le esperienze, i

significati loro attribuiti e l'identità (individuale e sociale) di coloro che ne fanno parte. A tal riguardo nota Bronfenbrenner (1986: 81): «Nella ricerca ecologica, le proprietà della persona e dell'ambiente, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che hanno luogo all'interno e tra essi vanno considerati come interdipendenti e analizzati in termini di sistemi». Si tratta di *sistemi autocontenutisi* in cui entrano a far parte anche le proprietà delle persone che li costituiscono. La relazione organismo-ambiente viene considerata come totalità unitaria, irriducibile agli elementi singoli; l'ambiente si configura come *una realtà psicologica* e costituisce un contesto in quanto entra a far parte del processo psicologico e non perché *contiene* il processo (Lewin, 1935; Neri, 2004).

Ciò implica considerare come parte integrante del contesto la percezione sul piano soggettivo ed intersoggettivo dei soggetti che lo compongono e le loro descrizioni. Il contesto può dunque essere considerato sia come una *matrice di significati*, in quanto ogni azione assume significato solo in relazione ad uno specifico contesto (Bateson 1972), sia, in una prospettiva dinamica e processuale, come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si sviluppa o si è sviluppato.

Tornando al comportamento corporeo, esso va considerato sia per le sue valenze sul piano individuale ed intra-psichico (rispetto alle sue connessioni con il modo di stare al mondo e di stare con se stessi) sia per le sue valenze sul piano comunicativo e relazionale. Ciò che appare fondamentale a questo livello è che tutti i comportamenti corporei possono “sempre” essere interpretati come atti comunicativi, anche al di là delle intenzioni. (Watzlawick *et al.*, 1967). All'interno di un evento comunicativo, l'informazione sulla qualità della relazione passa attraverso la dimensione analogica, e quindi attraverso la multimodalità del linguaggio: è rilevante il “come” si comunica oltre al “che cosa”; il comportamento corporeo ha una importanza cruciale nel segnalare, nel corso del tempo, attenzione o disinteresse, vicinanza o distanza sul piano emotivo (e, processualmente, tutte le sfumature emotive dinamiche del rapporto intersoggettivo in atto) ma può anche *implicare*, come è già stato detto in precedenza, una discrepanza tra il piano del contenuto e il piano della relazione; nella interazione esso riguarda il *riconoscimento* reciproco ma, soprattutto, il vedere e l'essere visti, l'attenzione all'altro. Nei processi educativi (e in generale nelle relazioni d'aiuto in cui vi è uno status asimmetrico) si tratta di una dimensione fondamentale che chiama in causa la responsabilità dell'insegnante nei confronti dell'alunno, tanto sul piano dello sviluppo dell'immagine di sé, quanto sul piano della promozione dell'apprendimento.

La competenza osservativa e auto-osservativa diventa quindi essenziale nella professionalità docente non solo per la valutazione dell'efficacia delle proprie proposte rispetto alla qualità dell'apprendimento, ma anche in termini comunicativi e relazionali (e per ridurre l'implicito della interazione).

Ma come fare a sviluppare tale competenza? Considerando nuovamente la formazione degli insegnanti come strettamente legata alla esperienza e alla riflessione sull'esperienza.

Un training di osservazione, in questo senso, diventa essenziale nella formazione di chi lavora attraverso la “relazione di aiuto” o in una relazione educativa, in quanto accresce in generale le competenze osservative e, come sottolinea Vigna (2002: 101) permette di «essere consapevoli dei postulati occulti che indirizzano in modo spesso acritico le nostre convinzioni all'interno di una causa-effetto [...]».

Gli insegnanti acquisiscono così anche una maggiore flessibilità e imparano a dare valutazioni e interpretazioni meno rigide.

Nel corso della sua pratica didattica, l'insegnante è nello stesso tempo attore e osservatore di se stesso e del “campo relazionale” di cui fa parte. Questo, nonostante comporti certamente maggiori difficoltà nell'osservazione, presenta anche numerosi vantaggi: permette di considerare l'attività educativa nel suo complesso e di mettere in relazione le proprie proposte con le risposte degli alunni sia a livello individuale che di

gruppo; responsabilizza rispetto alle scelte metodologiche e comunicative adottate ed aiuta ad esplicitare la “pedagogia latente”⁵ (Becchi, 2005); consente una maggiore messa in gioco personale in tutte le fasi del proprio lavoro.

Si può dunque affermare che in questo modo si scoprono nuovi equilibri adattivi individuali e collettivi e si recuperano le insospettite capacità della mente di creare, immaginare e gestire in modo nuovo ciò che si conosce.

L’insegnante sarà in grado di attuare una comunicazione più autentica, non giudicante e in cui la multimodalità si esplica in modo coerente e, il più possibile, esplicito e avrà inoltre una maggiore capacità di ascolto in senso profondo degli alunni, riuscendo anche cogliere l’implicito contenuto nei loro messaggi nel corso dello scambio intersoggettivo.

5. CONCLUSIONI

Abbiamo provato ad illustrare la multidimensionalità della comunicazione umana che si struttura all’interno di relazioni interpersonali situate in un contesto spaziale e socio-culturale. Per questa ragione, abbiamo ritenuto funzionale suggerire il concetto di repertorio semiotico a cui attingono i vari partecipanti agli eventi comunicativi. Non si comunica soltanto con la/le lingue ma attraverso una moltitudine di sistemi costituiti da segni più o meno intenzionali di natura differente che possono entrare nell’interazione senza che gli utenti ne siano del tutto consapevoli.

Nei contesti di apprendimento, tale multidimensionalità ha importanti implicazioni pedagogiche dato che definisce la reciproca comprensione tra studenti e insegnanti e influenza i processi di insegnamento e apprendimento. Questa prospettiva ci costringe, da una parte a ritornare sulla nozione di lingua ampliandola per includere la multimodalità e il piano relazionale, dall’altra, ci mostra quanto sia necessario ripensare i processi di significazione alla luce del rapporto tra esplicito e implicito. Comporta anche la necessità di riconsiderare le modalità di formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado inserendo la dimensione psico-corporea, l’osservazione binoculare – (di ciò che accade nel corso delle attività e di se stessi nello stesso tempo) e l’apprendimento dall’esperienza.

Vorremmo concludere il nostro contributo con una vignetta dei Peanuts che illustra e sintetizza meglio di tante parole la nostra visione di comunicazione.



⁵ Nei contesti di apprendimento vi è quindi anche un implicito legato alle pratiche del contesto stesso che influenza la comunicazione e i significati che vengono attribuiti a quanto processualmente accade.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aitken K. J. (2001), "Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, pp. 3-48.
- Albano Leoni F. (2009), *Dei suoni e dei sensi. Il volto fonico delle parole*, il Mulino, Bologna.
- Albano Leoni F. (2022), *Voce. Il corpo del linguaggio*, Carocci, Roma.
- Ammanniti M., Gallese V. (2014), *La nascita dell'intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano.
- Barsalou L. W. (1999), "Perceptual symbol system", in *Behavioural and Brain Science*, 22, pp. 577-660.
- Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Jason Aronson Inc. Northvale, New Jersey-London. Trad.it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- Bateson G. (1979), *Mind and Nature*, Dutton, New York. Trad. it, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.
- Becchi E. (2005), "Pedagogie latenti: una nota", in *Quaderni di didattica della scrittura*, 3, 2005, pp.105-113.
- Bezemer J., Kress G. (2016), *Multimodality, Learning and Communication*, Routledge, New York.
- Boyes-Braem P., Sutton Spence R. (eds.) (2001), *The Hands are the Head of the Mouth- The Mouth as Articulator in Sign Language*, Signum Verlaeg, Hamburg.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge (MA). Trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 1986.
- Brown P., Levinson. S. C. (1987), *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Damasio A. (1994), *Descartes's Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Grosset-Putnam, New York. Trad. it., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1995.
- De Mauro T. (1982), *Minisemantica delle lingue verbali e non verbali*, Laterza, Roma-Bari.
- De Waal F. (2016), *Are We Smart Enough to Know How Smart Animals Are?*, W. W. Norton & Co Inc, New York. Trad. it. *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?*, Raffaello Cortina, Milano, 2016.
- Duranti A. (2007), *Etnopragmatica. La forza nel parlare*, Carocci, Roma.
- Fónagy I. (1983), *La vive voix- Essais de psycho-phonétique*, Editions Payot, Paris.
- Fontana S. (2009), *Linguaggio e Multimodalità: oralità e gestualità nelle lingue dei segni e nelle lingue vocali*, edizioni ETS, Pisa.
- Fontana S., Mignosi E. (2020), "Le forme della multimodalità: segni, gesti e parole in classe" in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Orale e Scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 303-318.
- Gallagher S. (2005), *How the body shapes the mind*, Oxford University Press, New York..
- Gallese V. (2015a), "Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività", in Onnis L. (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, FrancoAngeli, Milano, pp. 105-130.
- Gallese V. (2015b), "Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell'intersoggettività", in Onnis L. (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, FrancoAngeli, Milano, pp. 30-51.
- Guaitella I. (1995), "Mélodie du geste, mimique vocale", in *Semiotica*, 103, 3/4, pp. 253-276.
- Goffman E. (1978), *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Penguin, London.
- Horn L. R., Ward G. (2004), *The Handbook of Pragmatics*, Blackwell, London.

- Hymes D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics – An Ethnographic Approach*, Tavistock Publications Ltd, London.
- Kendon A. (2004), *Gesture: Visible action as Utterance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Laban R. (1948), *Modern Educational Dance*, Macdonald & Evans, London.
- Langacker R. W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol II, *Descriptive Applications*, Stanford University Press, Stanford.
- Levinson S. (1983), *Pragmatics* (Cambridge textbooks in linguistics), Cambridge University Press, Cambridge.
- Lewin K. (1935), *A dynamic theory of personality*, McGraw-Hill, New York. Trad.it., *Teoria dinamica della personalità*, Giunti-Barbera, Firenze, 1965.
- McNeill D. (2005), *Gesture and Thought*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Mignosi E. (2017), “Oltre le parole: le relazioni intersoggettive nei nidi d’infanzia e la formazione delle educatrici”, in Bondioli A., Savio D. (a cura di), *Crescere Bambini Immagini d’infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Edizioni Junior, Parma, pp. 155-180.
- Mignosi E. (2023), “Corpo e linguaggio: le interazioni comunicative e sociali nei primi anni di vita”, in *Bambini*, 1, pp. 32-37.
- Neri C. (2004), *Campo*, Borla, Roma.
- Papeo L., Vallesi A., Isaja A., Rumiati R. I. (2009), “Effects of TMS on different stages of motor and non-motor verb processing in the primary motor cortex”, in *PLoS One*, 4, 2: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0004508>.
- Pulvermüller F., Moseley R. L., Egorova N., Shebani Z., Boulenger V. (2014), “Motor cognition-motor semantics: action perception theory of cognition and communication”, in *Neuropsychologia*, 55, pp. 71-84.
- Recanati F. (2002), *Literal Meaning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Spaulding S. (2012), “Introduction to debates on Social Cognition”, in *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11, 4, pp. 431-448.
- Sperber D., Wilson D. (1995), *Relevance: Communication and Cognition*, Blackwell, London.
- Stern D. N. (1985), *The Interpersonal World of the Infant*, Routledge, London. Trad. it., *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Stern D. N. (2010), *Forms of Vitality*, Oxford University Press, Oxford. Trad. it., *Le forme vitali*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- Studdert-Kennedy M. (1987), “The phoneme as perceptuomotor structure”, in Allport D. A. (ed.), *Language perception and production: relationships between listening, speaking, reading and writing*, Academic Press, London.
- Verdiani S. (2020), *Silenzio, immagini e parole. La costruzione del significato nella multimodalità digitale*, in *QuadRi*, X, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne, Università degli Studi di Torino, Torino.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci, Roma.
- Vigna D. (2002), *Imparare a osservare*, Borla, Roma.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. (1967), *Pragmatics of Human Communication, A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, W. W. Norton & Company, New York. Trad. it., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma, 1971.

