

Comprensibilità e comprensione nella comunicazione didattica

Aldo Borsese (Università di Genova)

L'autore distingue tra la «comprensibilità» di un messaggio e la sua «effettiva comprensione»; mostra come questa schematizzazione consenta di meglio individuare i diversi ambiti che entrano in gioco nella comunicazione didattica e favorisca il riconoscimento da parte degli insegnanti delle strategie da adottare per realizzare una comunicazione efficace.

Come è noto la comunicazione didattica è un caso particolare della comunicazione umana e concerne tutti gli atti di interazione che riguardano il processo di insegnamento-apprendimento (Watzlawick, 1981). I protagonisti di questo processo sono l'insegnante e l'alunno e l'esito della comunicazione didattica dipende fondamentalmente da loro (Boscolo, 1986; Borgia, 1996).

Gli studiosi di questo processo sono numerosi; alcuni sono esperti nel settore psicologico e/o pedagogico, altri nelle specifiche discipline che si insegnano a scuola. Poiché, in generale, questi ricercatori lavorano separatamente, il problema della comunicazione didattica viene affrontato dagli uni tenendo conto fondamentalmente degli aspetti psicologici e pedagogici, dagli altri di quelli disciplinari.

Conseguentemente, i suggerimenti e le indicazioni che emergono da queste ricerche, non derivando da un approccio globale alla problematica della comunicazione didattica, ma forniscono soluzioni parziali che nella realtà scolastica risultano, in genere, poco efficaci.

Nell'insegnamento, infatti, le situazioni didattiche vedono interagire tra loro problemi sociologici, psicologici, pedagogici, tecnici, ecc. Sarebbe perciò necessario affrontare gli studi e le ricerche nel settore educativo con gruppi interdisciplinari (Borsese e Fiorentini, 1997).

Ciò non succede e, se negli anni più recenti c'è stato un cambiamento, esso ha riguardato l'atteggiamento degli esperti disciplinari: infatti, mentre gli psicologi e i pedagogisti hanno continuato e continuano a «fare il loro mestiere» formulando dichiarazioni di intento ben costruite e ben proposte che hanno suscitato e suscitano largo consenso e che hanno dato e danno loro spazi sempre più ampi nelle occasioni in cui si sono organizzate o si organizzano manifestazioni rivolte agli insegnanti, i disciplinaristi hanno cominciato a subordinare le loro proposte operative a indicazioni e suggerimenti di tipo psicologico e pedagogico, ridimensionando di fatto il ruolo dei contenuti a vantaggio del metodo.

Si potrebbe quasi affermare che gli esperti disciplinari che si occupano di problemi educativi abbiano «invaso» il campo proprio degli psicologi e dei pedagogisti, finendo col dire più o meno le stesse cose ma in maniera meno chiara e convincente, non possedendo in genere le competenze necessarie per giustificare ciò che propongono e per inserirlo in un quadro di riferimento appropriato.

In ogni caso si verifica una sempre più marcata sopravvalutazione del metodo a scapito della qualità dei contenuti utilizzati; e, anche se l'importanza del metodo nel processo di insegnamento-apprendimento non è in discussione, se i contenuti su cui si lavora, se gli esperimenti che vengono effettuati non sono alla portata degli alunni, questi ultimi non potranno mai acquisire un atteggiamento metodologico adeguato; e le dichiarazioni di intento che accompagnano le proposte formulate dalle due tipologie di ricercatori finiscono molto spesso col tradursi in azioni concrete che non raggiungono gli obiettivi dichiarati.

La comunicazione didattica ideale è quella che si realizza in un contesto in cui l'argomento trattato è considerato importante per convenzione condivisa, gli alunni sono motivati, intelligenti e laboriosi e gli insegnanti preoccupati per la comprensione; ma se non si forniscono indicazioni operative che permettano agli insegnanti di lavorare perché a scuola si dia spazio alla comprensione, la definizione ora fornita si riduce a una sterile esercitazione dialettica.

Se si vuole generare un reale cambiamento nel modo di comunicare a scuola occorre analizzare dettagliatamente i fattori che condizionano il processo di insegnamento-apprendimento e individuare specifiche strategie operative funzionali a renderli favorevoli (Lumbelli, 1982).

A questo proposito, i protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento, come si diceva già all'inizio del paragrafo, sono l'insegnante e l'alunno e, poiché questo contributo vuole individuare gli strumenti che possano consentire all'insegnante di realizzare una comunicazione didattica efficace, si focalizzerà l'attenzione sull'alunno e, in particolare, sulle caratteristiche dell'alunno che condizionano il suo rapporto con il processo di insegnamento-apprendimento.

1. L'individuo «alunno»

Le caratteristiche dell'alunno sono individuabili facendo riferimento alle diverse componenti che ne costituiscono l'interiorità: quella emozionale, quella delle sue competenze cognitive, quella delle sue competenze linguistiche. Sono certamente tutte coinvolte nel processo di apprendimento e, qui di seguito, se ne tenta una breve analisi.

* La componente emozionale: comprende tutte le sensazioni e i sentimenti dell'individuo alunno, ha un ruolo centrale nella comunicazione e non è facile controllarla. È determinata da numerosi fattori quali, ad esempio: attitudini e predisposizioni, tendenze, propensioni caratterologiche, credenze, eventuali patologie, conoscenze, abilità, intenzioni, desideri, obiettivi, aspettative, impulsi. Sono questi fattori che, insieme al vissuto scolastico precedente, all'immagine della disciplina oggetto dell'intervento didattico, alle caratteristiche del docente, determinano l'interesse, la motivazione, l'impegno, la volontà, i pregiudizi, le decisioni, l'attenzione, la concentrazione e, conseguentemente, influiscono sull'interazione, sull'azione e sulla prestazione (Villoro, 2002).

La connotazione di questa componente si va cristallizzando al crescere dell'età, e dipende anche dalla condizione familiare, dalla condizione sociale, dalla formazione morale, dal vissuto precedente (Campbell, 1963).

* Le competenze cognitive: sono rappresentate dalla struttura concettuale dell'individuo e lo sviluppo di tale struttura dipende dal modo in cui l'individuo acquisisce nuove conoscenze; per esempio, se l'apprendimento è esclusivamente di tipo memoristico, le nuove informazioni che arrivano difficilmente interagiscono con ciò che già si conosce; conseguentemente molto spesso non si trasformano in sintesi concettuali, non raggiungono, cioè, la memoria a lungo termine e si limitano a disporsi una accanto all'altra, intasando pericolosamente lo spazio disponibile nella memoria a breve termine; sono, in genere, dei «saperi effimeri».

Se, invece, l'apprendimento si realizza in modo che le nuove conoscenze possano interagire con quelle che già si possiedono, la struttura concettuale si arricchisce: si consolidano concetti già presenti e/o se ne acquistano di nuovi (Cavallini, 1989).

* Le competenze linguistiche: sono fondamentali per poter accedere alla conoscenza. Il mancato possesso del linguaggio comporta, infatti, la quasi totale impossibilità di assumere informazioni. Una delle finalità prioritarie della scuola dovrebbe essere quella di condurre tutti gli alunni al possesso delle procedure d'uso e di interpretazione del linguaggio e l'educazione linguistica degli allievi dovrebbe essere uno degli obiettivi prioritari degli insegnanti, indipendentemente dalla disciplina che insegnano (Titone, 1981).

2. Una distinzione utile

È evidente che se le componenti che influenzano il processo di insegnamento-apprendimento si riescono a controllare, se si individuano, cioè, le strategie per renderle favorevoli, la comunicazione didattica sarà efficace e gli alunni raggiungeranno gli obiettivi. Si realizzerà una condizione di idealità nella quale dominerà la comprensione (Vincenzi, 1986).

Se si vuole avvicinare questa condizione, è certamente necessario riflettere sulle tre componenti che influenzano la comunicazione citate prima, individuarne il ruolo nel processo di apprendimento e operare su ciascuna per disporla favorevolmente.

Prima, però, anche allo scopo di meglio riconoscere i diversi ruoli di queste componenti, si ritiene fondamentale operare una distinzione tra «comprensione» e «comprensibilità». Una comunicazione didattica si definisce «comprensibile» quando il percorso è costruito in modo che l'alunno o l'alunna dei vari gradi di scuola, sia in grado di comprenderlo. La realizzazione di questa condizione rappresenta il livello minimo perché ci sia reale apprendimento. Cioè, il messaggio che si vuole proporre è stato messo a punto tenendo conto delle caratteristiche specifiche degli interlocutori a cui viene rivolto (Borsese, 2005).

Si vuole distinguere, cioè, tra «comprensibilità», definita come tutto ciò che deve appartenere a un testo, a un percorso perché il processo di comprensione e quindi di apprendimento possa avvenire, e «comprensione», intesa come la condizione in cui il processo di comprensione si realizza effettivamente. Cioè un messaggio può essere comprensibile per quel certo alunno o alunna ma poi non effettivamente compreso: esistono altri fattori che entrano in gioco e che consentono o meno di trasformare la comprensibilità in comprensione effettiva: e sono elementi di carattere psicologico e pedagogico come la presenza di interesse, motivazione, buon rapporto con le e gl'insegnanti, i compagni, le compagne, la situazione familiare, l'eventuale situazione di disagio sociale. È la componente definita «emozionale», «affettiva» che governa il delicato passaggio tra comprensibilità e comprensione. Si può affermare che la comprensibilità rappresenta una condizione necessaria perché si realizzi la comprensione ma non una condizione sufficiente (Lumbelli, 1996).

Dunque, aver distinto la comprensibilità dalla comprensione favorisce l'individuazione dei ruoli, delle funzioni delle componenti che governano la comunicazione: la comprensibilità di un certo messaggio dipende fondamentalmente dalle competenze linguistiche e cognitive di chi lo riceve mentre la comprensione effettiva dipende esclusivamente dalla componente emozionale.

Credo valga la pena soffermarsi un poco su questa schematizzazione; essa permette di riconoscere chiaramente il compito primario di un insegnante, realizzare un messaggio comprensibile.

3. Verso un messaggio comprensibile

A questo proposito, occorre che l'insegnante proponga un contenuto e utilizzi un linguaggio accessibili ai propri allievi. Ciò richiede un lavoro propedeutico che lo porti ad acquisire informazioni sulle loro abilità di base e sul lessico che possiedono. In generale, quando gli insegnanti vogliono sapere se gli alunni possiedono o meno certi requisiti ricorrono, all'inizio del corso, a prove scritte di valutazione in cui, per ogni quesito, vengono proposte diverse risposte tra le quali l'allievo deve scegliere quella che ritiene corretta. Si tratta di uno strumento valutativo che presenta il vantaggio di consentire la rapida assunzione di un certo numero di informazioni sugli allievi, ma che non può fornire una conoscenza sulle loro reali competenze e che, probabilmente, è più funzionale a valutare specifiche conoscenze piuttosto che abilità.

Per ottenere una valutazione più efficace delle capacità in possesso degli alunni, occorre dedicare uno spazio temporale decisamente più ampio a questa indagine iniziale in quanto conoscere bene le loro competenze cognitive e linguistiche riveste un'importanza fondamentale per la realizzazione di un percorso effettivamente alla loro portata; e, inoltre, è necessario assegnarle anche un vero e proprio ruolo formativo; gli obiettivi che si pensa di raggiungere in questa fase, cioè, non si limitano al riconoscimento di quali tra le abilità di base che si intendono far acquisire sono già eventualmente presenti nel bagaglio culturale degli alunni ma si propongono anche di avviare all'acquisizione di quelle non possedute e di consolidare quelle già possedute. A questo scopo, i ragazzi debbono essere coinvolti sin dal primo giorno in attività che mettano in gioco

queste abilità; e questa prima fase non rappresenta più come succede con i tradizionali test di ingresso qualcosa di estraneo al percorso didattico ma ne diventa parte integrante.

Se si tiene conto che un altro obiettivo importante che deve esserle assegnato è far prendere confidenza ai ragazzi con il metodo di lavoro che verrà adottato nel percorso, ne consegue che questa fase iniziale diventa una componente imprescindibile dell' intervento educativo, che deve essere curata con particolare attenzione perché consente di acquisire informazioni essenziali per un proseguimento efficace del percorso.

Occorre sottolineare che la scelta del contenuto che viene utilizzato in questo primo tratto di percorso didattico ha una grande importanza in quanto tale contenuto deve avere caratteristiche precise: non solo non deve rappresentare un ostacolo cognitivo per i ragazzi e possibilmente essere vicino alla loro vita quotidiana ma, soprattutto, deve sottendere una componente teorica che faccia parte del loro bagaglio culturale.

Tra l'altro, focalizzare il lavoro su risorse possedute anche dagli alunni più deboli, che si sentono più competenti per la totale assenza di ostacoli cognitivi durante lo svolgimento dei primi compiti suggeriti dall'insegnante, allontana da loro la sensazione d'angoscia e di impotenza, favorisce fortemente il loro coinvolgimento attivo e ne accresce l'autostima (Verrastrò, 2004).

E, come si diceva già prima, si utilizza questo contenuto facendo lavorare i ragazzi in modo che debbano mettere in gioco le abilità che si intendono perseguire o consolidare con l'intervento didattico. A titolo esemplificativo, si presenta qui di seguito un elenco di alcune di queste abilità: capacità logico-linguistiche, capacità di cogliere uguaglianze e differenze, capacità di descrivere in sequenza ordinata avvenimenti e fenomeni, capacità di classificare, capacità di sintetizzare, capacità di effettuare generalizzazioni, capacità di individuare le variabili di un fenomeno, capacità di distinguere la descrizione dall'interpretazione, capacità di astrazione.

Dunque, si dedica uno spazio temporale ampio alla fase di acquisizione di conoscenze sugli alunni; e non deve sussistere il timore di rallentare il processo didattico perché, lo si ribadisce ancora, questo è uno spazio fecondo anche per acquisire e far acquisire familiarità con il metodo di lavoro e per far acquisire o far rinforzare competenze.

La conoscenza dei requisiti cognitivi dei ragazzi consente di scegliere i contenuti da prendere in considerazione (per raggiungere gli obiettivi) e il livello a cui trattarli in modo che siano loro accessibili. In quanto al linguaggio, per evitare ostacoli, si tratta di lavorare fondamentalmente utilizzando parole del lessico comune e, se si devono introdurre termini specifici, farlo quando il loro significato concettuale è stato acquisito (Vygotskij, 1990).

Tale comportamento dovrebbe assicurare la comprensibilità di ciò che viene proposto. E, come si è già rilevato, la condizione di comprensibilità è il requisito indispensabile di un messaggio per poter essere compreso.

È però evidente che, accanto al lavoro che consente di rendere ciò che si intende proporre in classe comprensibile, occorre portare avanti strategie che permettano che venga effettivamente compreso.

4. Per un messaggio compreso

Mettere a punto un messaggio «comprensibile», cioè definire tutto ciò che deve appartenere a un messaggio perché il processo di comprensione e quindi di apprendimento possa avvenire, non fornisce la certezza che il messaggio preparato venga effettivamente compreso. Come si rilevava già all'inizio di questo contributo, esistono altri fattori che entrano in gioco e consentono o meno al messaggio di passare dalla comprensibilità alla comprensione, e sono fattori che coinvolgono la sfera affettiva ed emotiva dell'individuo.

Occorre allora, accanto al lavoro sugli aspetti cognitivo e linguistico, rivolgere l'attenzione verso queste componenti dell'interiorità individuale. Sono esse, infatti, che governano il delicato passaggio del messaggio dal «comprensibile» al «compreso». È necessario creare le condizioni affinché l'insieme delle sensazioni che derivano dalle componenti emozionale e affettiva degli

alunni conducano a un atteggiamento positivo verso il messaggio. L'efficacia della comunicazione risulta, infatti, dalla mediazione di fattori cognitivi ed emotivi.

Poiché l'uomo ha come bisogni fondamentali l'autostima e l'adattamento sociale(inteso come esigenza di integrarsi e stabilire relazioni all'interno del proprio gruppo), lavorare in modo funzionale al soddisfacimento di questi bisogni induce una disposizione positiva dell'individuo (Doise e Palmonari, 1988).

Dunque, si ha a che fare con un messaggio che possiede tutte le caratteristiche per essere compreso, e dobbiamo fare in modo che la comprensione si realizzi veramente. È qui che il contributo degli psicologi e dei pedagogisti diventa essenziale; essi, infatti, forniscono indicazioni indispensabili sulle tattiche e sulle strategie che favoriscono l'interesse degli alunni. Per esempio, invitano a far lavorare i ragazzi in piccoli gruppi, rilevando che «il gruppo» rappresenta uno spazio fecondo di studio e di riflessione; prevalendo i momenti informali, infatti, gli alunni sono più a proprio agio ed esprimono il proprio punto di vista con maggiore facilità.

Sottolineano che occorre partire dal quotidiano, affrontare questioni che interessino i ragazzi e introdurre i contenuti disciplinari collegandoli alla soluzione di problemi reali (Gulotta, 1995).

Danno anche preziosi suggerimenti relativi al comportamento che dovrebbe assumere l'insegnante in classe e, a questo proposito, affermano che dovrebbe mostrarsi disponibile, saper creare in classe un'atmosfera di tranquillità dando la possibilità agli alunni di esprimersi con serenità e libertà, riflettere con gli allievi sul ruolo e sul significato di ciò che intende proporre, sugli obiettivi che vuole raggiungere e far raggiungere, concordare i tempi e i modi di lavoro e di discussione, stipulare un «contratto didattico» in cui vengano indicati diritti e doveri reciproci. L'efficacia dell'insegnamento è, infatti, condizionata dall'interazione tra insegnante e alunni e dalla percezione che essi hanno del comportamento dell'insegnante (McGuire, 1968).

Se si considerano alcune delle attività relative alla fase iniziale del percorso didattico presentate nel paragrafo precedente, si può constatare che sono state pensate e predisposte nella prospettiva di generare atteggiamenti positivi negli alunni e che testimoniano la grande attenzione assegnata alle strategie volte a far evolvere la comprensibilità verso la comprensione: tra queste, per esempio, le modalità di realizzazione dell'indagine iniziale e il contenuto considerato.

Un altro apporto rilevante alla motivazione degli alunni può derivare dall'approccio metodologico adottato: a questo proposito, si suggerisce di coinvolgerli sistematicamente in attività individuali e di gruppo scritte e orali. L'esercizio a esprimersi oralmente contribuisce a migliorare le proprie abilità comunicative e linguistiche, favorisce la socializzazione. Lo scrivere consente di riflettere su ciò che si vuole dire, di riguardare quanto già scritto per modificarlo, richiede la messa in gioco di capacità metacognitive (Paoletti, 1995; Boscolo, 1984; Halliday, 1992).

5. Conclusione

Si diceva nella premessa che se i contenuti su cui si lavora in classe, se gli esperimenti che vengono effettuati non sono alla portata degli alunni non si potrà realizzare un reale apprendimento. Occorre, allora, che nello scegliere i contenuti gli insegnanti siano consapevoli che questi non sono tutti uguali, essendo più o meno carichi di teoria; che sappiano che concetti che richiedono un bagaglio di requisiti teorici non posseduto dagli alunni non potranno essere effettivamente acquisiti, che il lavoro degli alunni in classe su questi contenuti non genererà in loro alcun sapere organizzato.

Solo dopo che la scelta dei contenuti è avvenuta sulla base della loro adeguatezza rispetto alle capacità di accoglienza degli alunni, agire sugli altri fattori che influenzano la comunicazione didattica potrà produrre risultati. Per esempio, come è già stato sottolineato, se a questa condizione si aggiunge l'utilizzazione di un linguaggio accessibile agli alunni il messaggio proposto raggiungerà lo status di «comprensibilità» (Piemontese, 1996).

Perché il messaggio venga effettivamente compreso c'è poi l'esigenza di generare e mantenere nel tempo un atteggiamento positivo degli alunni verso il processo didattico che si sta portando avanti: la presenza di interesse verso un certo compito, infatti, incoraggia l'esercizio,

favorisce l'acquisizione e lo sviluppo delle abilità, facilita i risultati positivi. A questo proposito, un approccio che assicuri all'allievo di essere protagonista attivo e cosciente del suo apprendimento, che giustifichi la funzione dei contenuti e dei metodi che vengono utilizzati rispetto agli obiettivi che si vogliono fargli acquisire sembra rappresentare la risposta più adeguata.

Summary

The author's intention is chiefly didactic: it aims to show the importance of the distinction between comprehensibility and comprehension in the process of teaching-learning and to underline the necessity of making the teachers reflect on the different factors that determine the communication. In particular, it considers the reasons of the chief obstacles which are present in the scholastic educative context and it presents the interventions which the teachers could implement in order to promote in the pupils comprehension.

Bibliografia

- Borgia V. (1996), *I modelli di comunicazione a scuola*, «Scuola Fuori», n. 415, pp. 85-88.
- Borsese A. e Fiorentini C. (1997), *Università e formazione degli insegnanti: il problema dell'integrazione delle competenze*, «Università e Scuola», II, pp. 37-42.
- Borsese A. (2005), *Comprensibilità, comprensione e formazione degli insegnanti*, «Insegnare», n. 2/2, pp. 36-40.
- Boscolo P. (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, Utet.
- Boscolo P. (1984), *La produzione del testo scritto aspetti psicologici e psicopedagogici*, «Età Evolutiva», vol. 17, pp. 109-117.
- Campbell D.T. (1963), *Social attitudes and other acquired behavioral dispositions*. In S. Koch, *Psychology: A study of a science*, New York, Mc Graw Hill, pp. 94-172.
- Cavallini G. (1989), *Insegnamento scientifico e processi cognitivi*, «Scuola e Città», n. 8, pp. 321-327.
- Doise W.E. e Palmonari A. (1988), *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna, Il Mulino.
- Gulotta G. (1995), *La scienza della vita quotidiana*, Milano, Giuffrè.
- Halliday M.K., (1992), *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lumbelli L. (1982), *Psicologia dell'Educazione. I. La comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- Lumbelli L. (1996), *Il problema della soglia tra comprensione e incomprensione: linguistica e psicologia cognitivista*. In T. De Mauro et al. (a cura di), *Linguaggi*, pp. 17-25.
- McGuire W.J. (1968), *The nature of attitudes and attitude change*. In G. Lindzey e E. Aronson, *The handbook of social psychology*, Reading Mass, Addison-Wesley, vol. III, pp. 136-314.
- Paoletti G. (1995), *Apprendere scrivendo: l'effetto della riformulazione scritta e della familiarità col compito*, «Orientamenti Pedagogici», n. 5, pp. 1053-1079.
- Piemontese M.E. (1996), *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid.
- Titone R. (1981), *Il linguaggio nell'interazione didattica*, Roma, Bulzoni.
- Verrastro V. (2004), *Psicologia della comunicazione*, Milano, Franco Angeli.
- Villoro L. (2002), *Creer, saber, conocer*, Buenos Aires, Siglo Ventuno.
- Vincenzi A.B. (1986), *Migliorare l'interazione in classe*, «Nuova Secondaria», n. 9, pp. 15-18.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza.
- Watzlawick P. (1981), *Teoria de la comunicaci3n humana*, Barcelona, Herder.