

1. Il processo di comunicazione

La scienza della comunicazione non si propone con un nucleo forte e centrale di conoscenze e concetti ma come un nodo, attorno al quale s'intrecciano diversi problemi e punti di vista. Il processo comunicativo può essere studiato e descritto attraverso l'ottica di un passaggio di informazioni tra emittente e ricevente che assolve specifiche funzioni, oppure attraverso lo studio dei processi di codificazione dei segni comunicativi, oppure nella sua qualità di modulazione della relazione interpersonale sottintesa, nello specifico socio culturale in cui è immersa, oppure in funzione del contenuto veicolato.

Questi diversi ambiti sono campi di studio di molte discipline: dalla psicologia, alla linguistica, alla semiotica, alla sociologia, all'informatica, alla scienza cognitiva ed alla narratologia, fino alla neurobiologia o alla antropologia o alla comunicazione di massa o alla prossemica o alla retorica.

Tali diverse scienze hanno potenziato le loro ricerche ma non hanno costruito una teoria generale della comunicazione in grado di ricomprendere i diversi approcci; si sono sviluppate nella direzione di dare risposta alle crescenti necessità di affinare le tecniche e le tecnologie comunicative, sotto la spinta insistente della domanda sociale di miglioramento della comunicazione tra individui, tra culture e tra scienze.

L'approccio di psicologia e sociologia della comunicazione, presentato in queste pagine, ha l'obiettivo di fornire alcuni strumenti pratici di attuazione dei processi comunicativi nel tentativo di costruire la consapevolezza della necessità di modulare i propri modi di comunicare a seconda delle *forme mentali di chi riceve*, e non solo di chi comunica, del *contenuto*, e non solo degli scopi, del *contesto* specifico, e non solo di una universalità comunicativa indifferenziata.

L'obiettivo è mostrare una connessione tra stili intellettivi, modelli di comunicazione e processi discorsivi di interazione, unificandoli in un quadro di insieme semplificato e di facile applicazione. Dalla analisi delle sette *formae mentis*, descritte da Gardner [1987], verrà costruito dapprima un modello semplificato con tre soli raggruppamenti di stili comunicativi e di interazione affini alle intelligenze, in seguito sarà mostrata l'applicazione pratica di ciascun stile comunicativo. I diversi stili sono modulazioni della comunicazione in funzione dei riceventi e in funzione del contenuto; le due funzioni non sono equivalenti, giacché potrebbe darsi un contenuto di tipo logico-didattico da comunicare ad un pubblico televisivo, ma qui saranno considerate tali per evitare una complessa discussione sulla miscela di stili comunicativi. L'aspetto che maggiormente si vuole qui prendere in considerazione è quello di suggerire di non rimanere nella sola forma mentale del parlante e, cioè, di non usare la comunicazione in modo autoreferenziale. Il punto di partenza della riflessione è, perciò, quello di mostrare come si articolano le diverse forme mentali del parlante utilizzando la tipologia delle intelligenze di Gardner. Ciascuna forma mentale, come si vedrà, utilizza preferibilmente un tipo di forma comunicativa, sia per i contenuti a cui è più affine, sia per il complessivo indirizzo culturale che le è congeniale. La trattazione sarà, ovviamente, schematica per un necessario sforzo di semplificazione e, per equilibrare i limiti di una così marcata riduzione, è doveroso ricordare che sia che "intelligenze multiple" significhi anche "plurime" all'interno dello stesso individuo, sia che tutte le forme comunicative possano essere comunque usate da qualsiasi individuo. L'obiettivo qui è proprio quello di aprire verso queste competenze.

2. Formae mentis

La teoria delle intelligenze multiple di H. Gardner muove dalla critica al concetto monodimensionale dell'intelligenza ed ai suoi due assunti fondamentali: "(1) che la conoscenza umana sia fondamentalmente unitaria e (2) che gli individui possono venire adeguatamente descritti e valutati nei termini di un'unica dimensione chiamata intelligenza" [H. Gardner, 1993:90]. L'idea delle intelligenze multiple si fonda su sette processi intellettivi, individuati e caratterizzati da una traiettoria evolutiva chiara, dalla loro isolabilità in individui come i bambini prodigio, e dal presentare almeno qualche prova di localizzazione nel cervello (isolabilità di facoltà in conseguenza a danno cerebrale).

Tenendo fede a questo programma Gardner descrive 7 intelligenze, che, seppur interconnesse, sono riconoscibili nella loro specificità di *formae mentis*:

1. Intelligenza logico matematica si fonda sul ragionamento deduttivo, sulle catene logiche e sulla schematizzazione.

2. L'intelligenza corporea cinestetica implica un forte controllo da parte del cervello su tutti i muscoli del corpo per coordinarli mobilitando, a tal scopo, grandi porzioni della corteccia cerebrale, il talamo, i gangli basali e il cervelletto.
3. L'intelligenza spaziale concerne l'analisi dello spostamento e della posizione degli oggetti nello spazio ed è connessa alla capacità di percepire una forma o un oggetto.
4. Intelligenza linguistica: serve a convincere, ricordare, spiegare e riflettere sul linguaggio stesso.
5. L'intelligenza intrapersonale riguarda la conoscenza del sé, delle proprie emozioni e dei propri sentimenti.
6. Intelligenza musicale: si distingue dalla precedente, pur essendo uditivo vocale, perché non è strettamente connessa al mondo degli oggetti fisici.
7. L'intelligenza interpersonale, che è connessa a quella intrapersonale, è attiva nel rapporto con gli altri, riguarda la capacità di rilevare e far propri i vissuti di altri individui.

3. Il modello a tre ambiti di intelligenze

Il modello di Gardner è molto fecondo nell'analizzare sia i limiti del comprendere scolastico, sia le concezioni errate ed ingenuie, prodottesi nei diversi campi disciplinari a causa della sola valorizzazione delle combinazioni tra intelligenza linguistica e intelligenza logica. Secondo Gardner, gli studenti particolarmente dotati in campo spaziale, musicale o personale, trovano la scuola molto più impegnativa di quelli che possiedono quella miscela di intelligenza linguistica e logica che è propria della scuola. Inoltre le forme scolastiche di conoscenza possono scontrarsi con le forme precedenti, ed estremamente più robuste, di conoscenza sensomotoria e simbolica, forme già pervenute a un grado elevato di sviluppo prima dell'entrata del bambino a scuola.

Dal punto di vista didattico è però complicato operazionalizzare lo schema delle sette intelligenze e ciò ha portato Gardner a raccogliere le diverse esperienze innovative entro la logica di approcci all'apprendimento: narrativo, logico-quantitativo, filosofico-concettuale, estetico ed esperienziale, inoltrandosi così nell'insidioso territorio della miscela tra le caratteristiche delle *formae mentis* ed i saperi disciplinari.

Ed è proprio questo il tema più difficile da affrontare, in ragione della miscela di forme mentali impiegate nelle diverse discipline, della sequenza con cui sono messe in gioco nell'apprendimento dei saperi, e delle abilità, e della non sovrapposibilità tra domini disciplinari e forme mentali. Dunque il progetto di Gardner o perviene ad una improbabile rifondazione dei domini disciplinari, nella prospettiva delle sette intelligenze, o rimane una utile ed efficace, ma ripetuta, denuncia di un sapere scolastico che non riesce a facilitare la comprensione e far evolvere la conoscenza.

L'effetto della denuncia volge nella direzione dell'ampliamento dell'approccio narrativo a cui molti scienziati dell'educazione oggi si riferiscono, a cominciare da Bruner [2001] che pone in modo radicale la necessità dell'attivo coinvolgimento del bambino nel proprio percorso formativo. Per Bruner la scuola contemporanea ha bisogno di narratori, persone in grado di raccontare e invitare gli studenti a narrare le conoscenze partendo da se stesso e dai suoi giochi.

Con l'obiettivo di operare una sintesi teorica e metodologica, certo riduttiva, della comunicazione e renderla operazionalizzabile è bene avvalersi di uno schema di sintesi delle sette intelligenze di Gardner in tre ambiti (vedi figura 1): schematico-ordinativo, intuitivo e descrittivo. Per giustificare questa riduzione a tre è utile richiamare le forme di contrasto nei rapporti tra le figure di comprensione "intuitiva", "scolastica" e "disciplinare" proposte nella tavola sinottica della prime pagine del famoso "Educare al comprendere" di Gardner: il significato di questo schema, dice l'autore, va "al di là delle mura delle istituzioni scolastiche e arriva a toccare questioni che hanno a che fare con la natura, le istituzioni e i valori dell'uomo" [Gardner, 1993:25].

La sintesi delle forme mentali di Gardner in tre ambiti, descrittivo, intuitivo e ordinativo, qualifica questi ultimi come "schemi", strumenti organizzatori sia della memoria sia delle informazioni in arrivo. Lo schema è un'invenzione che suggerisce la presenza di un'impalcatura d'interpretazione degli eventi: 1) l'apprendimento può funzionare per accumulo di conoscenza, senza la ristrutturazione degli schemi, 2) mediante una continua sintonizzazione degli schemi 3) attraverso la ristrutturazione degli schemi e la creazione di nuovi [Rumelhart, Norman, 1978].

In figura 1 si propone una connessione tra le sette forme mentali e gli schemi che possono essere rintracciati in esse come figure sottostanti. In primo luogo sono collocati lungo il perimetro di una circonferenza (con una rappresentazione che consente tutte le relazioni possibili) i modelli delle forme mentali e le transizioni tra loro: i criteri dell'intelligenza logica possono transitare verso criteri cinestetici, giacché in questi vi è

dominanza della causalità logica presente nel movimento e nell'azione, con le implicazioni pratiche che a tal processo sono connesse. L'azione, a sua volta, ha una forte connessione con lo spazio in cui avviene e si connette alle forme spaziali ed all'orientamento. Lo spazio è il luogo dell'espressione perché nello spazio si colloca tutto ciò che è altro da sé. È il legame tra espressione, non solo linguistica, e capacità di analisi intrapersonale che costituisce il fondamento dell'estetica come determinante della capacità di dare forma adeguata ai concetti ed ai vissuti colti nel sé. Il passaggio tra intelligenza intrapersonale e intelligenza musicale è espresso attraverso la dimensione dell'emotività, il cui significato è l'espressione di vissuti non in forma linguistica, ovvero senza un processo di significazione. La forma d'intelligenza espressiva senza significazione è l'intelligenza musicale, il grado più elevato di capacità di analogia tra gli stati dell'io e la loro rappresentazione. Il rapporto tra intelligenza musicale e intelligenza interpersonale è fondato sulla descrittività: il processo di organizzazione del pensiero e della comunicazione più vicino concettualmente alla narrazione. Ed è nel contesto dell'interpersonale che si può collocare l'attribuzione formale della tipizzazione reciproca dell'azione relazionale, produttiva di senso condiviso, che conduce alla strutturazione dell'intelligenza logico-formale.

FIGURA 1 - FORMAE MENTIS, PROCESSI DI AZIONE E AMBITI DELLE INTELLIGENZE



Al centro del modello c'è la sintesi delle intelligenze in tre grandi ambiti, con una operazione di forte sintesi il cui significato è il seguente:

L'**ambito schematico-ordinativo** si riferisce a quel processo di comprensione che attribuisce al materiale introiettato una scala di rilevanza e che necessita di ordine e di logica consequenziale. Implica uno studio metodico ed ordinato, la necessità di ripetere gli argomenti e la possibilità di far ricorso ad una grande memoria. L'ideale linea di divisione, tra l'applicazione al sé corporeo e l'applicazione ai movimenti dei corpi nello spazio, dell'intelligenza cinestetica è utilizzata come fondamento della distinzione tra processi ordinativi e processi intuitivi, in funzione del ruolo che assume la disposizione al controllo e la disposizione alla intuizione dei processi. I processi ordinativi si avvalgono di schemi e strutture, si fondano su operazioni e ragionamenti, utilizzano più degli altri la memoria a lungo termine. Attraverso i processi di

schematizzazione ordinativa vengono messe in ordine le descrizioni e le intuizioni. Le intelligenze interpersonale, logica e cinestetica hanno bisogno di schemi di base ordinativi per assolvere i compiti delle tipizzazioni reciproche del ruolo che le persone rivestono, per mettere continuamente a punto gli schemi logici escludendo le anomalie e per monitorare il movimento mediante interventi e riaggiustamenti dell'azione.

Il **criterio intuitivo** si fonda sulla attenzione, l'interesse, la curiosità, l'attivazione e può essere paragonato alla ricerca di un principio unificatore totale delle informazioni possedute, alla previsione del risultato, alla formazione di un nuovo modello di idea e di ragionamento. Il criterio intuitivo può essere preceduto, nella raccolta delle informazioni, da processi descrittivi oppure ordinativi. L'ambito intuitivo è quello di processi di intelligenze che non categorizzano e non ancorano in profondità. L'intuitivo prova piacere nella comprensione immediata ma non approfondisce, confidando nella possibilità di far sempre ricorso ad una comprensione interveniente al momento della necessità. Non ordina e si coinvolge solo quando emergono nuovi ed interessanti problemi. Il metodo di studio è quello di interpretare i dati secondo personali modelli all'interno dei quali ricollocare il sapere. La ristrutturazione degli schemi, ed il riorientamento in essi, è fonte di nuove forme di espressione: l'euristica presente nell'espressione (l'individuazione del significante verbale appropriato, ad esempio) conduce all'estetica nella quale sua qualità di ipersignificazione.

I **processi descrittivi** tendono alla contestualizzazione delle informazioni, alla ricerca di connessioni tra di loro per pervenire alla completezza della visione complessiva, alla percezione ed alla raccolta di informazioni, anche disperse e disseminate. In essi sono attive le analogie e le metafore, attraverso le quali possono essere poste le basi immaginative che consentono ai processi euristici di dar vita alle intuizioni. L'intelligenza descrittiva realizza una armonia olistica nell'insieme dei dati. Concatena gli elementi gli uni con gli altri, storicizza la comprensione in eventi e momenti. Implica un metodo di studio che ha necessità di avere di fronte tutto il materiale necessario. Riesce ad avere lo sguardo di insieme dell'oggetto dello studio ma ad essa sfuggono le deduzioni e le intuizioni. Narrazione ed emotività sono i processi alle spalle dell'intelligenza musicale e intrapersonale. Lo schema di base è quello della armonizzazione delle conoscenze. E' questo uno schema frequentemente criticato perché descritto come una forma di accumulazione poco dinamica e sistematica; il motivo della critica sta nel successo della teoria della dissonanza cognitiva che descrive come situazione di disagio la presenza nella mente di informazioni contraddittorie. A prescindere dal fatto che questa è una condizione abituale nella vita quotidiana, che non comporta necessariamente la fuga, la rimozione o l'evitamento sistematico di tali informazioni e conoscenze, non è detto che la presenza di informazioni in conflitto, o di più livelli contemporanei di interpretazione, non possa essere una condizione piacevolmente ricercata. L'estetica, l'ironia, la metafora, il gioco, l'ascolto di sé, il continuo succedersi di vissuti emozionali sono forme di armonia che passano in continuazione da un piano all'altro e sfuggono a definizioni ordinarie, senza obbligatoriamente produrre rotture epistemologiche. La descrittività vive nella logica della narrazione e connette piani diversi del discorso, si aggancia al contesto, stabilisce ponti tra conoscenze lontane tra di loro, gioca sulle analogie ed esplora la conoscenza in profondità, stabilizzandola.

La sintesi su tre modelli schiude ad un percorso di ipotesi sul collegamento tra di loro: se intuisco riesci a favorire le connessioni tra cose, se connetti riesci ad ordinarle e, se le ordini, riesci a vederle ed ad intuire, ma anche che se riesci a stabilire connessioni puoi sviluppare le facoltà intuitive, se sviluppi le intuizioni puoi costruire, su di esse, schemi e ragionamenti, se ordini, in schemi e ragionamenti, puoi pervenire ad una visione complessiva che descrive compiutamente l'oggetto.

Si intuiscono schemi e connessioni, si ordinano, attraverso i ragionamenti, le comprensioni intuitive e le informazioni descrittive, e si contestualizzano le strutture e le idee. Ciascuno dei diversi processi è attivo nelle diverse intelligenze, con prevalenze diverse, ma non vi è gerarchia tra loro, non si elidono a vicenda ma sono compresenti, pur se in diverso grado, nei singoli individui¹.

¹ Nell'intelligenza logico matematica è prevalente il ragionamento ordinativo ma sono necessarie sia le intuizioni che la capacità di avere uno sguardo d'insieme del problema; l'intelligenza linguistica ha una attivazione intuitiva ma obbedisce a criteri ordinativi nella gestione dei simboli, nella struttura sintattica e grammaticale, consente la memorizzazione verbale e produce descrizioni ed immagini della realtà in modo espressivo e poetico; l'intelligenza musicale è fondata su impressioni ed analogie, ma necessita di intuizione per sciogliere l'attesa della nota successiva armonica ed ordinata rispetto alla precedente; l'intelligenza corporea si fonda su un robusto sistema di controllo, di ordine e conoscenza del proprio corpo, ma si esprime nella percezione del contesto entro cui viene intuito il corretto movimento; le intelligenze personali si fondano sulla percezione, sull'immedesimazione, sull'empatia dei vissuti emozionali ma anche sulla ordinata comprensione e razionalizzazione, oltreché sull'intuizione degli eventi, dei

Una buona comunicazione richiede un uso dei processi comunicativi sintonici alle intelligenze e l'addestramento all'uso di diversi stili comunicativi è un compito centrale nella formazione scientifica.

3. Formae mentis e competenze comunicative

Lo sviluppo della analisi pragmatica del linguaggio si deve ad Austin² che mostra come il linguaggio agisce; la sua teoria produce l'irruzione della pragmatica comunicativa³ nella linguistica e l'intreccio tra sviluppo della conoscenza e funzionalità della comunicazione.

Questi concetti sono stati al centro della rivoluzione comunicativa che, a partire dagli anni '60, ha prodotto molti modelli di interazione significativa tra soggetti (fondamentali quelli di Jakobson [1966] e di Halliday [1987]), per distinguere diverse forme comunicative sia sul piano della relazione interpersonale, sia su quello del contenuto che dell'espressione linguistica. Jakobson distingue la comunicazione conativa o persuasiva per indurre il destinatario all'azione (o a non agire), quella referente e informativa che fornisce informazioni obiettive, la comunicazione metalinguistica, centrata sul codice (in cui l'oggetto di comunicazione è la lingua medesima), la comunicazione espressiva - emotiva, quella poetica (centrata sulla collocazione suggestiva delle parole) e quella fatica (Ad es. "Mi senti?") che è centrata sul canale per verificare il rapporto. Halliday introduce i concetti di comunicazione regolativa, per indurre a fare (o a non fare), strumentale ("Voglio la palla!"), per motivare l'altro ad una azione utile per chi comunica, rappresentativa e informativa, euristica (lo scambio comunicativo agevola la scoperta della realtà), personale - espressiva, immaginativa e interazionale ("Sonia, dove sei?") per far sentire l'altro oggetto di attenzione. Proprio in ragione del loro approccio funzionale, inerente, cioè, allo scopo ed alla funzione dell'atto comunicativo, può essere rintracciabile una sintonia tra le diverse forme mentali del parlante e la funzione comunicativa presumibilmente a lui più funzionale. La tabella 1 successiva cerca di produrre tal correlazione.

Tabella 1	
<i>Modelli di forme mentali secondo Gardner</i>	<i>Modelli comunicativi secondo Jakobson</i>
Logica	Fatica (di verifica)
Cinestetica	Conativa (pressione verso l'azione)
Spaziale	Informativa (obiettiva)
Linguistica	Espressiva (metalinguistica)
Intrapersonale	Poetica (suggestiva)
Musicale	Immaginativa
Interpersonale	Descrittiva (contestualizzante)

In tempi a noi più prossimi le teorie della comunicazione non permettono più di descrivere ogni comunicazione possibile, dalla pubblicità alla comunicazione amorosa, alla comunicazione amplificata dai mass media, alla comunicazione didattica, ecc. all'interno di un unico modello.

ruoli e delle metacomunicazioni. Ciascun individuo ha sviluppato le diverse modulazioni dei processi secondo un personale percorso educativo e ciascuno, per ereditarietà, temperamento e personalità, ha maggiore inclinazione e propensione all'uso di uno o dell'altro dei processi.

² Austin propone nel suo saggio, *Come agire con le parole* [Austin, 1962], una fondamentale tripartizione in:

a) atto "locutorio": è l'atto di esprimere parole dotate di *significato*, come negli atti di descrizione e di constatazione;
 b) atto "illocutorio": è l'esecuzione di un atto che ha una forza legata all'intenzione di chi parla, come nelle espressioni di comandi, di richieste, di proibizioni. L'atto illocutorio produce un effetto nel recettore. Si tratta di una comunicazione in cui il parlante si pone nella condizione e nel ruolo di asserire, di comandare, di proibire, di chiedere, ecc.

c) atto "perlocutorio": è un atto che tende a produrre un preciso effetto nel recettore, come la persuasione o l'insinuazione. E' anche definito strategico perché implica il succedersi di più processi comunicativi (nell'interrogare una persona posso raggiungere lo scopo di persuaderla, nel dare informazioni posso allarmare, ecc.).

³ La comunicazione funzionale alla conoscenza, la conoscenza e l'apprendimento conseguenti al tipo di relazione sono la base dei cinque assiomi della pragmatica della comunicazione di Watzlawick [1967]. 1) non si può non comunicare; 2) la comunicazione è modulata dal rapporto tra contenuto e relazione tra persone (metacomunicazione); 3) gli scambi comunicativi possono essere analogici o numerici; 4) gli scambi comunicativi sono simmetrici o complementari; 5) le punteggiature delle sequenze comunicative cambiano a seconda della relazione tra i comunicatori.

La forte riduzione della Tabella 1 offre analogie interessanti su cui riflettere e presenta uno schema utile a fini didattici; in ultima analisi suggerisce l'esistenza di un rapporto tra forme della comunicazione, contenuto comunicativo, caratteristiche del parlante e caratteristiche del ricevente. Può essere efficace per discutere di competenza comunicativa aggirando gli ostacoli sui fondamenti ultimi della natura del pensiero e sulla esistenza o meno di un suo linguaggio interno.

La successiva tabella 2 sintetizza, in uno schema tripartito, in sintonia con quello delle forme mentali, le funzioni comunicative.

Tabella 2: Le Competenze comunicative
Comunicazione "Logico-Persuasiva"
Comunicazione "Coinvolgente-euristica"
Comunicazione "Descrittiva-Narrativa"

4. La comunicazione logico-persuasiva

Il termine richiama la sfera della comunicazione pubblicitaria ma implica funzioni organizzative, promozionali e di cambiamento. Si fonda spesso sull'attenzione reciproca tra i comunicanti, sull'attivazione di procedure di scambio, sull'utilizzo di strumenti. In questo senso è una comunicazione che dà grande importanza al canale ed al flusso di informazioni strutturate. Al fine di una funzione organizzativa e persuasiva si aprono le porte al *digitale* ed alla *compressione*. La digitalizzazione del messaggio ha lo scopo di diminuire il *rumore di disturbo che affligge il canale*. Per diminuire i disturbi occorre, infatti, aumentare la potenza comunicativa (alzare la voce se c'è confusione) oppure svincolare la natura del segnale comunicativo dal rumore di sfondo. Il sistema di convertire la comunicazione analogica in un flusso di numeri, e rappresentarli attraverso unità di base ripetute e standardizzate (bit, contrazione di binary digit), ha consentito di utilizzare il codice binario in un comodo sistema composto da due soli segni. Nel sistema numerico è però attiva *una sintassi logica complessa ed efficace, ma una semantica povera*, viceversa nel modello analogico è possibile esprimere una grande ampiezza di significati. Il limite della comunicazione persuasiva è quello di standardizzare le informazioni trasferite senza possibilità di loro modulazione. La comunicazione logico persuasiva serve ad ingiungere e regolare, viene essere espressa senza enfasi e senza tensione con tono fermo, deciso, autorevole in comunicazioni brevi, forti e centrate sui fatti concreti. Solitamente prende la forma di comunicazione tecnica, saggia e concreta, con un bersaglio chiaro e non vago. Le principali regole per una comunicazione logico persuasiva efficace sono:

Essere semplici e chiari; non dire con 40 parole ciò che si può dire con 10; non perdersi in divagazioni inutili, non usare parole troppo difficili o sconosciute solo per il piacere di farlo.

Essere sinceri.; cercare di dire sempre cose vere e nelle quali si crede, non si convincerà mai nessuno su qualcosa in cui il parlante non crede.

volgere in positivo anche le comunicazioni spiacevoli; senza mai cominciare un discorso con un argomento, una frase o una notizia al negativo.

Ascoltare chi ascolta; in modo da poter regolare il registro linguistico, il tono ed il volume a seconda delle esigenze del pubblico o della persona. Il riferimento più significativo è quello della retorica antica.

La comunicazione logico persuasiva può assumere anche la forma di incoraggiamento e di motivazione. Incoraggiare significa saper dare carica e trasmettere motivazione ad altre persone. Per incoraggiare è prima necessario costruire e dare forma all'energia dentro di sé e poi comunicarla in modo persuasivo per indurre all'azione. L'incoraggiamento richiede impegno in chi lo vuol far percepire ad altri. In genere l'incoraggiamento non funziona quando vengono commessi alcuni errori molto diffusi. Spesso chi incoraggia non lo fa con sufficiente energia e convinzione: se, nel momento dell'incoraggiamento, non viene espressa una potenza sufficiente e con una sufficiente durata, la comunicazione si perde nel vuoto, non ottiene risultati e porta ad una caduta di tono nell'autore dell'incoraggiamento. Accade frequentemente che l'incoraggiamento si disperda se non ha un bersaglio preciso. Occorre indicare nominativamente la persona che si incoraggia e, nel caso di un gruppo, occorre dedicare incoraggiamento anche ai singoli componenti del gruppo. Basta infatti un solo demotivatore all'interno di un gruppo, che si esprima con una battuta squalificante, per far perdere energia a tutti.

L'incoraggiamento deve avere il suo destinatario e fermarsi su di lui con una individuazione precisa e circostanziata. Inoltre l'incoraggiamento deve essere puro, senza mescolarsi a critiche, pur se motivate. Non si può incoraggiare e rimproverare allo stesso tempo e nemmeno incoraggiare e dare consigli. Il soggetto che

meglio di tutti sa motivare è un soggetto volitivo, carico di energia e di entusiasmo. La sua carica e il suo impegno rendono spontanee ed immediate le sue comunicazioni di incoraggiamento; deve però trattenersi, mentre incoraggia, dal sostituirsi nell'azione al soggetto destinatario del suo incoraggiamento. Motivare non significa aiutare o sostenere, ma trasmettere forza e coraggio, affinché l'altro li utilizzi per compiere l'azione. I destinatari elettivi delle comunicazioni di incoraggiamento sono i soggetti apatici e demotivati oppure coloro che hanno scarsa stima di sé, sono rinunciatari e poco fiduciosi nelle personali capacità.

Un ulteriore aspetto della comunicazione persuasiva è la sua capacità di trasmettere gratificazione. I complimenti sono la comunicazione più semplice e diffusa di gratificazione. Mostrare apprezzamento e riconoscere un merito ad una persona, la induce a consolidare il suo comportamento e le sue scelte. La gratificazione ha la proprietà di far entrare in contatto le persone con la parte positiva di sé. I complimenti possono però essere pericolosi per due motivi: 1) quando sono adulazione conducono alla vanagloria, 2) quando contengono un inganno perché aumentano la diffidenza. Per questo un complimento deve presentarsi circostanziato e preciso, diretto a far comprendere all'altro il vero motivo per cui è stato espresso. I veri complimenti sono acuti e mai formali. Le persone affettive sono immediatamente efficaci nel complimentarsi e nel gratificare giacché questa competenza comunicativa nasce dal bisogno di affetto e dalle proiezioni sull'altro. La gratificazione di un complimento non è solo dire ciò che uno vorrebbe sentirsi dire, ma individuare quel qualcosa di più che l'altro non vede di sé.

In genere le persone ci dicono ciò che vorremmo sentirci dire; così facendo non si mettono in urto, non criticano e ci confermano anche nelle azioni negative per noi e per gli altri.

La gratificazione è un'arte difficile e può ottenere grandi risultati in situazione di confusione e di fraintendimenti, specialmente quando i soggetti destinatari della comunicazione debbono gestire una grande quantità di informazioni che possono condurre a confusione; la comunicazione gratificante persuade, attraverso ricompense estrinseche, e consolida il sapere posseduto dal soggetto mettendolo in ordine di priorità. E' però indispensabile, nel corso di una comunicazione gratificante, non commettere l'errore di proporre nuovi contenuti, che finirebbero per aggiungere confusione alla confusione.

In ogni caso la comunicazione logico persuasiva è sintetica, centrata sul contenuto e mirata ad un chiaro bersaglio con il fine di riordinare il sapere e gli atteggiamenti verso il sapere. Si fonda su schemi sintetici e su contenuti sezionabili, ha una concatenazione interna consequenziale ed un processo di relazione tra parlante ed ascoltatore attivo nella canonica tripletta di presa di turno: Domanda, Risposta, Commento. Questo modello, il più diffuso all'interno della attuale comunicazione didattica, tende a mantenere la parola all'insegnante (in genere fino al 70% del tempo complessivo nella classe) è quello tipico della comunicazione persuasiva. Il suo scopo è infatti quello di far compiere un'azione. Far emergere la preparazione, mantenere l'ordine, gestire le dinamiche della classe, ecc. Si fonda sul presupposto di conoscenza, da parte dell'insegnante, della risposta alla domanda e sul fatto che l'alunno debba dare la risposta giusta, e cioè quella che è nella mente di chi pone la domanda. Limite di tal modello di comunicazione è l'impossibilità di produrre sia nuovi schemi (attraverso l'intuizione) sia di orientarsi efficacemente nel contesto più generale dell'argomento.

La comunicazione logico persuasiva è tipica del ragionamento ed è quella applicata per la redazione di un saggio o di una relazione scientifica scritta. Chi scrive un saggio deve sapere che non sta lavorando ad un articolo giornalistico o ad una relazione divulgativa. In un saggio si debbono argomentare con pertinenza le affermazioni, debbono essere presenti premesse e conclusioni con uno stile linguistico caratterizzato da specializzazione concettuale, scientifica, ordinativa (logica e analitica), con chiarezza e supporti argomentativi. In tal tipo di elaborazione scritta possono essere inseriti schemi a blocchi e mappe concettuali ma, di solito, è preferibile riportare tabelle con dati e, nel caso di una esposizione articolata e complessa, alcuni grafici. La rappresentazione del saggio deve essere infatti sintetica evitando di ripresentare concetti già noti al pubblico al fine di consentire una lettura essenziale. Possono essere indicate note al fine di precisare l'eventuale ambiguità dei concetti specialmente laddove non vi sia unanime condivisione di una teoria scientifica. Anche i riferimenti bibliografici debbono essere essenziali. Una variante più persuasiva del saggio è la presentazione di uno scritto redatto al fine di persuadere e motivare un gruppo di lavoro o di convincere circa l'efficacia di un particolare metodo; in tal caso la presentazione può essere più circostanziata e corredata da immagini e *slide*. Sull'uso dei lucidi e delle diapositive occorre però fornire alcune precisazioni: in un contesto formale ed ordinativo è necessario offrire al pubblico una presentazione molto chiara, ordinata ed esteticamente coerente. E' molto scorretto presentarsi ad un pubblico, che attende una relazione ben costruita ed argomentata, con materiale improvvisato e non curato nei dettagli, con vistosi errori e non redatto con competenza. Meglio non presentare nulla e limitarsi alla spiegazione verbale perché

l'effetto della superficialità è negativo per l'ascoltatore. Ove invece il contesto sia quello di una spiegazione partecipata si possono presentare lucidi costruiti al momento, raccogliendo osservazioni e argomentazioni direttamente dal pubblico. In tal caso siamo però in un altro ambito rispetto alla comunicazione logico ordinativa, la quale ha comunque rilevanza anche all'interno della comunicazione narrativa o didattica, euristica o divulgativa. Le sintesi logiche sono infatti necessarie anche in contesti didattici o divulgativi, pur occupando in essi uno spazio meno significativo, per ricentrare l'attenzione sull'oggetto della discussione.

5. La comunicazione coinvolgente ed euristica

I limiti della comunicazione logica ed ordinativa sono proprio quelli di essere comunicazioni lineari centrate sul messaggio⁴. Nel modello della teoria dell'informazione esiste il canale, i disturbi, la segmentazione dei contenuti, il *feed back*, ecc., senza che sia presa in adeguata considerazione la trasformazione che il significato del messaggio riceve dalla rielaborazione del ricevente⁵. Se il significato non è sottoposto alle leggi della logica e della semantica, ma si determina nel sistema cognitivo della persona, una comunicazione che sappia accendere all'intuizione di nuovi significati deve fondarsi sul riconoscimento reciproco degli interlocutori. Tale comunicazione è connessa sia agli aspetti di problematizzazione dell'oggetto intorno al quale si comunica, che a quelli di sviluppo dei potenziali metacognitivi del ricevente che, oltre al comprendere, capisce anche di aver compreso, oltre al sapere, diventa in grado di sapere ciò che sa e ciò che non sa.

Questa è la natura inferenziale della comunicazione coinvolgente ed euristica si mostra: offrire all'altro indizi e trarre inferenze dagli indizi offerti. Il nucleo centrale di questa modalità comunicativa è quello di dare informazione ma, al fine di coinvolgere, deve presentarsi in modo da modificare lo spazio cognitivo. Nella comunicazione di massa spesso l'oggetto della comunicazione viene esibito in modo ostensivo-inferenziale: "Il comunicatore produce uno stimolo che rende mutuamente manifesto al comunicatore ed al destinatario che il comunicatore vuole, tramite questo stimolo, rendere manifesto, o più manifesto, al destinatario un insieme di ipotesi" [Sperber e Wilson, 1992: 99]. In tal forma di comunicazione ha grande peso la pertinenza, ovvero la presenta di informazioni nel ricevente che consentano la sua riorganizzazione mentale e la creazione di nuove mappe concettuali in sintonia con gli indizi assimilati. La competenza comunicativa coinvolgente ed euristica si fonda sul trasferimento di contenuti al fine di far prendere coscienza, di far ragionare e di far riflettere. La comunicazione euristica induce alla formazione di processi mentali di scoperta con l'ostensione di modelli e di rappresentazioni organizzabili in strutture di conoscenza. Il processo che qui si vuol descrivere è quello della trasmissione di concetti e di schemi mentali generali che fa leva sul perno del distanziamento tra il "sé" e "le cose", ponendole alla giusta distanza ed osservandole con un punto di vista più ampio (come ha magistralmente spiegato il sociologo Norbert Elias [1988] in "Coinvolgimento e distacco"). Il modello di comunicazione euristica cerca di porre il ricevente alla giusta distanza dal sé, dalle relazioni, dal mondo, a liberarsi così dai pregiudizi e mettere in discussione le

⁴ Minsky discute sul fatto che la logica deduttiva abbia grande importanza nel pensiero ordinario. "Nessuna persona sensata di fiderà mai di una lunga e sottile catena di ragionamenti. Nella vita reale, quando ascoltiamo un argomento, non ci limitiamo a controllarne ciascun singolo passo: ci sforziamo di capire se ciò che è stato descritto fino a quel punto sembra plausibile. Cerchiamo altre prove, oltre alle ragioni contenute in quell'argomento... Dunque il modo di ragionare fondato sul buon senso differisce dal modo di ragionare "logico". Quando un argomento ordinario sembra debole, possiamo riuscire a sostenerlo con prove ulteriori. Ma un legame contenuto in una catena logica non può in alcun modo valersi di un sostegno ulteriore: se non è del tutto vero, allora è assolutamente falso" [Minsky 1989: 366].

⁵ Le più recenti elaborazioni di quel filone della scienza cognitiva che ha tentato di spiegare la mente con l'analogia al computer, giungono a considerare le idee (o i significati) come oggetti, le espressioni linguistiche come contenitori e la comunicazione assimilabile all'atto di inviare. Fodor nel suo *La mente non funziona così* [2001] descrive l'obiettivo di quell'impresa computazionale: "la scienza cognitiva...era definita...dal progetto di considerare i processi mentali cognitivi come operazioni definite su rappresentazioni mentali strutturate sintatticamente molto simili a enunciati... Le idee avrebbero avuto la forma di frasi scritte nel cosiddetto *mentalese* e la mente cognitiva sarebbe stata organizzata in "moduli" capaci di "incapsulamento informazionale". Il modulo incapsula i dati con cui effettua le computazioni e trasforma il tutto in un sistema di riflessi. "Il punto di arrivo della teoria dell'informazione è un deciso ripensamento: ogni azione mentale significativa (non un banale riflesso), dice Fodor, è influenzata da quello che accade, che è accaduto e che accadrà, in tutto il resto della mente e ci conduce a considerare la mente non modulare, ma "olistica". La teoria paracomputazionale della mente spiega soltanto le parti della mente modulari, ma - aggiunge Fodor - "è quella parte della cognizione che non funziona così che costituisce l'oggetto delle mie preoccupazioni, dal momento che vi sono indicazioni che si tratti di una parte considerevole e che in essa consiste molto di ciò che caratterizza la mente umana".

precedenti impressioni, convinzioni o condizionamenti. Per far avvenire lo spostamento è necessario trasmettere al ricevente l'atarassia indispensabile. Lo scopo dell'istruzione è quello di far interiorizzare contenuti e processi mentali di apprendimento e di porgerli nel modo più idoneo ai diversi tipi di persone. Comunicare la capacità di distanziarsi dalle cose richiede duttilità coinvolgente, con le persone ansiose, e innesco di incoraggiamento motivazionale, con gli apatici. Gli ansiosi hanno necessità di controllare e di ordinare le informazioni e si appiattiscono su quelle informazioni che già possiedono. Il vincolo cognitivo di mantenere uno stabile ordine interno porta ad utilizzare la memoria a lungo termine e non li rende capaci di *problem solving*.

La comunicazione a loro necessaria è dotata di coinvolgimento emotivo. Questo è l'obiettivo della comunicazione espressiva ed artistica ed ha lo scopo di aprire l'altro al percepire sensazioni ed allo sperimentare emozioni. Questa comunicazione può avvalersi di effetti sorpresa, di stimoli incuriosenti, di espressioni seduttive, di eventi che incantano, che commuovono, che suggestionano, ecc.

Per coinvolgere emotivamente occorre vincere le proprie inibizioni, caricarsi emotivamente ed eccitare, far sognare, improvvisarsi a raccontare una storia, far visualizzare un'immagine, un gioco o un disegno. Il coinvolgimento emotivo fa crescere l'interesse e la sensibilità.

La sequenza comunicativa più tipica è una tripletta composta da una Domanda – Risposta - Ulteriore domanda. A meno che tale sequenza non sia minacciosa e persecutoria, rappresenta il modello tipico della comunicazione espressiva ed euristica che tende a favorire e far sviluppare l'intelligenza intuitiva. La risposta dialogica, successiva alla domanda, contiene già il principale *feed back* inerente alla comprensione della prima domanda e, quindi, è già una risposta che verifica la comprensione. La sequenza delle domande in successione implica però un oggetto problematico reale. Chi pone la domanda non ha nella sua mente la risposta al problema ma solo delle ipotesi.

Nella comunicazione scritta di un articolo giornalistico o di una comunicazione pubblicitaria, lo scrivente si deve porre l'obiettivo di "coinvolgere" il lettore circa un movimento di idee o un'azione d'acquisto di un prodotto, nelle quali il ricevente deve riconoscersi. Si debbono dunque trasmettere emozioni ed approntare un circuito seduttivo per produrre sensazioni forti in chi li legge. Le caratteristiche specifiche di articoli divulgativi sono: capacità di stupire il lettore, suscitare sorpresa ed interesse, "commuovere" (nel senso di "muovere con") e presentare i temi con creatività. L'utilizzo di battute, di collegamenti e di salti logici o di paradossi, come lo stimolare metaforicamente immagini ad alto contenuto emotivo, sono tecniche proprie di questa competenza comunicativa. La veste grafica di una divulgazione scientifica è mutevole a seconda del pubblico a cui è destinata: In ogni caso è importante appoggiarsi ad immagini semplici o animate al fine di non annoiare e non dettagliare eccessivamente gli argomenti. La mancanza di dettagli necessita però di forte chiarezza espositiva attraverso richiami, finestre, note. Le note, in questo caso, possono essere molto più lunghe e contenere quegli argomenti che non rientrano direttamente nel testo. La divulgazione tende infatti ad assumere l'aspetto dell'ipertesto. A ben vedere gran parte della struttura comunicativa di Internet è di tipo divulgativo. Anche la didattica ha aspetti fortemente euristici e intuitivi. Spesso è proprio mentre il docente ricomprende un problema mentre lo spiega che avviene la comprensione nei suoi studenti; trasferendo tale concetto ad un brano divulgativo se ne deriva che proprio nel momento in cui una immagine, una domanda o uno stimolo incuriosente riesce a farsi problema nella mente del lettore, egli riesce a comprendere le implicazioni teoriche o pratiche che stanno alle spalle di quell'argomento.

6. La comunicazione "Descrittiva-Narrativa"

La narrazione⁶ è l'invenzione di storie attraverso le quali costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, una versione verosimile attraverso la quale ricostruiamo il significato delle nostre azioni e le leghiamo al

⁶ Secondo l'ipotesi di J. Bruner la narrazione è la prima modalità di apprendimento del bambino. Le notizie che riceve dal mondo hanno la forma di storie. "Ho sostenuto, con molta convinzione, che una delle forme di discorso più diffuse e più potenti della comunicazione umana è la Narrazione. La struttura narrativa è anche insita nella prassi dell'interazione sociale: ciò che determina l'ordine di priorità in cui le forme grammaticali vengono assimilate dal bambino in tenera età è proprio la spinta a costruire una narrazione" [Bruner, 1997:81].

Le componenti del processo di narrazione sono: 1) l'azione umana e i suoi risultati, in particolare l'interazione umana; 2) la rilevazione di ciò che è insolito; 3) il rendere lineare la sequenza degli eventi (che induce all'acquisizione fondamentale soggetto – verbo - complemento); 4) la voce da cui vengono raccontati. Ovvero il punto di prospettiva del racconto. "La narrazione non è solo struttura di intreccio o drammatizzazione; nemmeno è solo storicità o diacronia. E' anche un modo di usare il linguaggio. In effetti, quanto alla sua efficacia, essa sembra dipendere dalla sua letterarietà... dalla forza dei traslati, dalla metafora, dalla metonimia, dalla sineddocche, dall'implicazione, ecc." [Bruner, 1997:68].

senso della vita vissuto. Questo è lo stesso processo che genera la cultura trasmessa attraverso la forma narrativa la quale, a sua volta, plasma l'attività mentale e cognitiva del singolo. La narratività riporta al centro del pensiero cognitivo l'interazione e la costruzione di significato. Questo passaggio teorico è stato di grande importanza per il pensiero cognitivo che si era indirizzato alla comparazione tra la mente umana e i programmi di un computer. "La computazione divenne il modello della mente e al posto del concetto di significato emerse quello di computabilità" [Bruner,1997:23]. La rivisitazione, in senso cognitivo-narrativo, del significato ha allontanato la teoria della comunicazione dal modello computazionale basato sull'imitabilità di qualsiasi programma di calcolo da parte di una semplice macchina di Turing capace di eseguire calcoli con una serie finita di operazioni elementari.

La narratività è una metodologia comunicativa che si fonda sull'utilizzo della intelligenza descrittiva (concetto che unifica i criteri dell'intelligenza intrapersonale, di quella musicale e di quella interpersonale). La metodologia della narrazione si fonda sulla reciprocità, in cui tutti gli attori possono costruire significati e discutere sulle proprie riflessioni in sequenze discorsive sintetizzabili in Domanda – Risposta – Nuova Domanda, con prese di turno mutevoli tra parlanti. La risposta produce una nuova richiesta descrittiva che amplia e divaga nel contesto senza procedere direttamente verso il centro del problema e di operare una sintesi logica. Questa modalità comunicativa è estremamente utile per avviare processi di ascolto e interesse incrementali sull'oggetto. L'oggetto appare semplice e chiaro e le sue connessioni con altri oggetti conducono a processi immaginativi e fabulatori, con nuove domande che lo arricchiscono di particolari senza necessariamente pervenire ad immediati processi di astrazione e di schematizzazione. Attraverso questo modello di comunicazione e di discorso non si aggiungono ulteriori informazioni ma alla comunicazione è consentito lo spaziare a tutto campo nel contesto.

La disposizione di base ad una comunicazione narrativa è costruzione di un particolare clima emotivo nei partecipanti. Emerge nella comunicazione una dimensione soggettiva e personale, disponibile e discreta. La ricerca di significato mediante narrazione richiede umiltà e rispetto. Reggere un processo comunicativo narrativo in un contesto grupale significa porsi nell'ottica del sostegno verso chi, in quel momento, sta prendendo il turno conversazionale. Tale dimensione di sostegno è presente in tutte le occasioni in cui il contesto comunicativo si fa autenticamente dialogato; una domanda da parte di un ascoltatore rende quest'ultimo meno anonimo e, dunque, possibile bersaglio di critiche o di squalifiche. Il comunicatore narrativo deve saper sostenere il suo pubblico e, per farlo, deve mettersi poco in vista. Chi sostiene sta alle spalle del soggetto da sostenere: la qualità del sostegno è tanto maggiore quanto meno il sostenitore è apertamente visibile. Infatti se chi sostiene si sostituisce alla persona da sostenere, gli fa perdere forza perché lo fa apparire incapace. Il sostegno può essere aperto e dichiarato solo se diventa comunicazione di fiducia e investimento sulle capacità dell'altro. L'aperto sostegno non può mai esprimere dubbi sulla riuscita di chi viene sostenuto: se chi sostiene esprime le sue paure o titubanze invece che sostenere, abbandona o, addirittura, avversa.

Il dialogo di sostegno non assume alcuna modulazione di tipo persuasivo, non è né convincente né insistente, non è ripetitivo o penetrante. La sua modulazione è estemporanea, apparentemente disordinata e frammentaria: è il soggetto che così potrà far suo un filo logico sottinteso alle parole, riempiendo i vuoti ed usando la sua logica interna per unificare il messaggio.

Oltre al sostegno, nei suoi esiti di costruzione collettiva del significato della relazione, anche attraverso i tipici riferimenti autobiografici, la comunicazione narrativa si fonda su processi di tranquillizzazione con la funzione di spegnere le tensioni che impediscono decisioni lucide ed obiettive. Il comunicatore che voglia tranquillizzare il suo pubblico deve riuscire ad assorbire tutte le tensioni comunicative a lui rivolte senza restituire alcun segnale critico, ma solo comprensione e apertura al dialogo, con la finalità di farlo proseguire

Ciò non deve però condurre ad una concezione non scientifica della narratività giacché fondata su forme quasi-poetiche del suo esprimersi; le forme del suo snodarsi nel racconto non sono altro che i processi attraverso i quali l'uomo costruisce il significato. "Noi interpretiamo le storie in base alla loro verosimiglianza, alla loro aderenza alla realtà, alla loro aderenza alla verità o, più precisamente, alla loro aderenza alla vita" [Bruner, 1997:69].

"Sotto la spinta dei teorici dell'atto linguistico, ispirati direttamente da John Austin e indirettamente da Wittgenstein, negli ultimi trent'anni gli studiosi della mente hanno concentrato i loro sforzi sul tentativo di riportare il contesto comunicativo all'interno della trattazione del concetto di significato"[Bruner, 1997: 70]. "Tra la fine degli anni settanta e l'inizio degli anni ottanta ha fatto la sua comparsa la nozione di un sé narratore: un sé che narra storie in cui la descrizione del sé fa parte della storia" [Bruner,1997:109]. "Lo scopo di una narrazione non è un processo attraverso il quale si ristabilisce la verità dei fatti ma in cui si giunge all'essenza di un significato, accettato sulla base della sua coerenza, adeguatezza e verosimiglianza" [Bruner, 1997:111].

più a lungo possibile, senza modificarne il tono ed il ritmo. Il comunicatore deve fare assoluta calma dentro di sé e non deviare dal percorso comunicativo scelto dall'altro, non deve contraddire l'interlocutore, pur smorzandone i toni, e non deve cadere nelle inevitabili provocazioni che l'altro può rivolgergli.

Chi riesce efficacemente in una comunicazione tranquillizzante è un soggetto forte e calmo che non si accende e non si eccita ma si esprime trasmettendo pace. Queste condizioni comunicative consentono una ristrutturazione cognitiva attraverso fasi anche stravaganti: riorganizzando e reinterpretando l'importanza e il significato delle esperienze di conoscenza e di apprendimento delle persone, affinché le connessioni delle informazioni trasmesse si possano fondare sulla concretezza di eventi vissuti e di situazioni esperite. Tale comunicazione mostra le informazioni, le ricollega discorsivamente alle cose della vita e della cultura, stabilisce analogie tra campi del sapere e suggerisce informazioni ed idee che articolano e rendono stabile e sicura la conoscenza.

Connessa a questo modello comunicativo è la redazione di un testo didattico o di un racconto (o un articolo sottoforma di un racconto). L'obiettivo è quello di trasmettere una conoscenza, un valore o anche semplicemente una curiosità o una passione per qualcosa, descrivendone le caratteristiche. L'immagine mentale che lo scrittore deve avere del suo pubblico di lettori è quella di un pubblico di non esperti, a cui rivolgersi con precisione scientifica, ma con semplicità. I termini non devono essere troppo specialistici, o, se vi sono, debbono essere spiegati (in note o mediante approcci concatenati) e la forma deve essere riconducibile alle cose della vita quotidiana. Esempi, paragoni, metafore e aneddoti non debbono mancare per sottolineare il modello della narrazione in cui si invita il lettore ad entrare. La principale forma di comprensione dei significati a cui far riferimento è la loro evoluzione storica. Mentre la migliore forma per le concatenazioni dei concetti è quella coinvolgente che riporta, con esempi pratici, le teorie alle esperienze della vita quotidiana. Rispetto alla vita quotidiana i riferimenti possono essere gli oggetti di uso familiari o le situazioni normalmente vissute su cui sono state costruite concezioni ingenuie, non necessariamente errate. Spesso l'esercizio della didattica serve proprio a sgomberare il campo dalle derivazioni distorte della conoscenze ingenuie, mettendole in discussione per pervenire ad un livello di conoscenza più appropriato e corretto. Il problema principale della scienza, e del suo insegnamento, è stato quello di allontanarsi dalla possibilità di spiegazione della vita quotidiana solo perché essa richiedeva il contemporaneo, e complesso, utilizzo di molti concetti e teorie. La narrazione e la co-costruzione del sapere richiedono invece di ripartire da lì con la consapevolezza che solo un sapere corretto fondato su continue verifiche nella realtà sarà articolato e stabile e sulla sua solidità si potrà costruire ulteriore sapere. Il percorso di redazione di una dispensa didattica deve dunque attenersi alla regola di esporre l'oggetto a cui si rivolge con una buona articolazione dei contenuti, in un modo non necessariamente semplice ma con una ripetuta presentazione dei passaggi cruciali, via via sempre più complessa o ampia. Il testo può essere redatto anche in forma densa giacché saranno gli stessi lettori che, per apprendere, lo trasformeranno a seconda dello loro scala di priorità e della rilevanza che attribuiscono alle diverse parti. Il ruolo degli "appunti" che lo studente diligente registra è quello di riconcettualizzare l'appreso nella sua specifica forma mentale e con la sua specifica funzione.

7. Conclusioni

La proposta di tre stili comunicativi è uno schema didattico funzionale alla comprensione della necessità di modulare la comunicazione a seconda delle intenzioni e dello stato mentale del parlante, del target del pubblico e del contenuto della comunicazione. Naturalmente questi tre stili comunicativi possono presentarsi, opportunamente miscelati, in tutti i *frame* comunicativi dedicando così un certo tempo alle procedure ed agli specifici stili di ciascun modello: si può incuriosire, poi narrare, poi operare sintesi ed è questo, in fondo, che qualunque comunicatore fa quando stabilisce un buon rapporto con il suo pubblico. Naturalmente il contesto orienta su qualche stile prevalente e ciò induce a riflettere se le nostre comunicazioni siano sempre pertinenti ai contesti o se sarebbe utile dotarsi di qualche competenza descritta in questo scritto, per non ripetere, magari in modo estenuante per noi e per gli altri, le stesse procedure e, forse, gli stessi errori comunicativi di sempre.

Principali riferimenti bibliografici

AUSTIN J.L., [1962], *How to Do Things with Words*, The William James Lectures at Harvard University 1955, Oxford University Press, trad. it. parz. *Come agire con le parole. Tre aspetti dell'atto linguistico*, in Sbisà (1978), pp. 61-80. (a cura di Carlo Penco e Marina Sbisà, traduzione dall'inglese di Carla Villata), Marietti, Genova.

BARNES, D. e TODD, F., [1977], *Communication and learning in small groups*, London, Routledge & Kegan, Paul

- BATESON G., [1972], *Steps to an ecology of mind*, Chandler, London (Trad. it), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BRUNER J. [1992], *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino, tit. or. *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1990.
- FLANDERS N. [1970], *Analyzing Teaching Behaviours*, Reading Mass., Addison-Wesley. Cambridge, Mass.
- ECO U., [1998], *Kant e l'ornotorinco*, Bompiani, Milano.
- ELIAS N., [1988], *Coinvolgimento e distacco*, Il Mulino, Bologna tit. or. *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1983
- FODOR, J.A., [2001], *La mente non funziona così. La portata e i limiti della psicologia computazionale*, Laterza, Bari
- GARDNER H., [1987], *Formae mentis, saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli tit. or. (1983), *Frame of Mind, The Theory of Myultiple Intelligence*, Basic Books, N.Y.
- GARDNER H., [1993], *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli tit. or. (1991), *The Unschooled Mind*, Basic Books, N.Y.
- GOFFMAN E., [1971], *Modelli di interazione*, Il Mulino, Bologna.
- HALLIDAY M.A.K., [1987], *Sistema e funzione del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, tit. originale *Categories of the Theory of Grammar*, "W", 17:241-92.
- JAKOBSON R., [1966], *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, titolo originale JAKOBSON R., - HALLE M., [1956], *Funtamentals of Language*, Mouton, L'Aja.
- MASINI V. , [2000], *Dalle emozioni ai sentimenti*, Prevenire E' Possibile, Caltagirone.
- MEHAN H. [1979], *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- MINSKY M., [1989], *La società della mente*, Adelphi, Milano , tit. or. *The society of mind*.
- PEARCE C.S., [1980], *Semiotica*, Einaudi, Torino
- PONTECORVO C. [1999], *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- PONTECORVO ., AJELLO A., ZUCCHERMAGLIO C., [1999], *Discutendo si impara*, Carocci Editore, Roma.
- RUMELHART D.E., NORMAN D.A., [1978], *Accretion, Tuning and restructuring: Three Modes of Learning*, in COTTON J.W, KLATZKY R.L., *Semantic Factors in Cognition*, Erlbaum, Hillsdale.
- SINCLAIR J.M. – COULTHARD R.M. [1975], *Toward an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, London.
- SEARLE, JR., [2000], *Mente, linguaggio, società. La filosofia nel mondo reale*, Raffaello Cortina, Milano.
- SINCLAIR J.M., COULTHARD R.M., [1975], *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, London.
- SPERBER D. e WILSON D., [1992], *La pertinenza*, Anabasi, Milano.
- THURSTONE L.L., [1938], *Primary Mental Abilities*, Psychometrics Monograph.