

Una buona comunicazione didattica

La problematica della “**comunicazione didattica**” è da vedere come bisogno di ridimensionare l'importanza dello “**stile**” comunicativo in quanto tale (autoritario, ironico, aperto...) e, al contrario, di riconsiderare gli aspetti comunicativi come parte variabile del sistema complesso dell'insegnamento/apprendimento, in funzione dell'alunno, del contesto classe, delle condizioni di apprendimento, delle finalità e degli obiettivi dell'insegnamento.

La comunicazione didattica, in quanto proposta di informazioni (messaggi) agli alunni (destinatari) da parte dell'insegnante (emittente) può essere considerata perfettamente coincidente col processo di insegnamento/apprendimento e, in quanto tale, risolversi nella problematica stessa dell'insegnamento/apprendimento.

Noi riteniamo invece almeno opportuno prendere in considerazione gli aspetti specificamente comunicativi del processo di insegnamento/apprendimento, se non altro perché è necessario verificare la coerenza delle scelte comunicative (lessico, ordine concettuale, posizione dell'emittente verso i destinatari, mezzi...) con le posizioni teoriche, i contenuti scelti e le intenzioni che presiedono al processo di insegnamento. In sostanza: la comunicazione didattica può essere ben considerata una forma di “**attualizzazione**” più o meno coerente, e più o meno efficace, di un modello di insegnamento/apprendimento teorizzato.

Lo stile non è il docente.

In un passato neppure molto lontano, quella di una comunicazione chiara e promotrice di attenzione veniva considerata qualità primaria di un insegnante. Forse si trascurava di valutare tale qualità in rapporto a finalità e obiettivi dell'insegnamento. La comunicazione scolastica deve essere sì chiara e interessante, ma si è sicuri che l'interesse suscitato sia quello “**giusto**”? Si è sicuri che tale interesse non sia effimero? Soprattutto: si è sicuri che in tale interesse tende a realizzarsi un vero programma formativo?

La comunicazione didattica, infatti, non può essere ridotta a una comunicazione occasionale seppure efficace, in cui può bastare semplicemente assicurare “**il contatto**” e realizzare un interesse generico o pratico nel destinatario. **Prerogative della comunicazione che ha finalità formative** sono, infatti:

- l'intenzionalità dell'atto comunicativo, che dovrebbe escludere ogni casualità e improvvisazione
- la coerenza di tale intenzionalità con adeguati scopi educativi e formativi
- la coerenza dei processi concettuali e comunicativi impegnati non solo con gli scopi che vi presiedono, ma anche con le possibilità di decodifica e le possibili attese dei destinatari
- la previsione di un feedback, ossia di risposte e reazioni da parte dei destinatari.

Tale schema dà l'idea della complessità dell'atto comunicativo didattico, come d'altronde è complesso ogni processo di insegnamento/apprendimento (di cui la comunicazione è realizzazione). Si tratta di una **complessità** resa almeno dalle seguenti **variabili**:

- programma di insegnamento: finalità, obiettivi, contenuti
- teoria dell'apprendimento di riferimento
- scelte comunicative e mezzi di comunicazione.

Tale complessità e le numerose variabili cui essa può dar vita, escludono l'opportunità di uno stile comunicativo da adottare una volta per tutte: la comunicazione didattica non può risolversi nello stile comunicativo. Implica invece la necessità di quell'atteggiamento oculatamente empirico ostile al partito preso e del tutto attento a individuare le giuste variabili del sistema complesso.

Apprendimento e comunicazione.

Poniamo il caso di una situazione, possibile a tutti i livelli di scuola, di primo addestramento, o di informazione di base, in una determinata disciplina. L'alunno deve, semplicemente, apprendere nozioni da affidare alla memoria, e il processo di apprendimento non implica alcuna rielaborazione da parte dell'allievo, se non quella utile a collegare le nozioni in modo da trattenerne il ricordo. E' il caso, per esempio, dei postulati di matematica, dei valori numerici degli elementi in chimica, delle flessioni morfologiche, delle regole sintattiche, della terminologia tecnica, artistica... In questo caso, la complessità del sistema comunicativo può essere ridotta al semplice schema seguente:

- il programma di insegnamento insiste su contenuti e nozioni e su scopi semplicemente cognitivi
- la teoria di riferimento è comportamentista: a una richiesta (o bisogno cognitivo) corrisponde un'unica e non modificabile risposta da parte dell'alunno.

La comunicazione didattica non può essere che “**anassertiva**”, ossia fondata su un meccanismo di trasmissione sicuro e unilaterale, e su contenuti indiscutibili, e come tali proposti. E' escluso ogni reale “**role-taking**” (= immedesimazione nella mentalità e nelle aspettative del destinatario), salvo un doveroso calcolo delle difficoltà e dei tempi di apprendimento, in funzione del livello scolare e del contesto di insegnamento, nonché l'uso di un lessico condiviso, che gli alunni possano cioè padroneggiare al momento della decodifica e dunque dell'apprendimento.

Sistema ben più complesso è invece quello che si propone lo sviluppo di capacità e competenze. E' il caso, per esempio, delle logiche di soluzione di teoremi e problemi in campo matematico, della lettura critica dei testi, dell'utilizzazione delle fonti storiche, della “lettura” di opere artistiche... In tal caso, l'insegnante non può porsi in maniera anassertiva, se non con la devastante conseguenza di produrre l'idea che anche le occorrenze riflessive e critiche possano avere soluzione unica e precisabile una volta per tutte (è il rischio, per esempio, di certo schematismo con cui si affronta oggi l'analisi e l'interpretazione dei testi). Per sviluppare capacità e competenze l'insegnante deve invece comunicare varietà di proposte ed esemplificare tale varietà; soprattutto deve comunicare sollecitazioni e input utili a risposte personali e feedback reali da parte degli studenti, tramite cui, nel tempo, l'alunno forma, appunto, le sue capacità e competenze. Ecco come muta dunque il sistema comunicativo:

- il programma di insegnamento insiste su capacità e competenze
- la teoria di riferimento si colloca in ambito postpiagetiano, tra cognitivismo e costruttivismo: a un bisogno (o compito) formativo corrisponde una rielaborazione riflessiva da parte degli alunni
- la comunicazione didattica non può essere che “**assertiva**”, ossia caratterizzata da un atteggiamento rielaborativo e critico, da costituire modello, ma anche stimolo per ulteriori rielaborazioni da parte degli studenti.

Da tutto questo appare ancora più chiaro, allora, come l'insegnante non possa più pensare alla comunicazione con gli allievi come questione di stile: autoritario o democratico, cordiale o sussiegoso, aperto o chiuso... La comunicazione è parte costitutiva del processo di insegnamento/apprendimento e, come tale, ne vanno di volta in volta decise la direzione e le forme.

Comunicare in un percorso formativo.

A esempio di come la comunicazione didattica possa essere opportunamente modificata entro la complessità del processo di insegnamento/apprendimento, possiamo riferirci al campo dell'educazione linguistica e, in particolare, a quello della **scrittura**.

Distinguiamo, entro un percorso formativo da sviluppare nell'arco del triennio, tre fasi: una fase cognitiva relativa al sapere di base, una fase di sviluppo di capacità comunicative relativa al saper fare, una fase di sviluppo di competenze relativa al saper essere.

Nella prima fase l'insegnante dovrà assicurare agli alunni conoscenze fondamentali del sistema linguistico, ossia della morfologia, della sintassi, del lessico di base. In tale fase, **la comunica-**

zione didattica non può che essere di semplice trasmissione di informazioni immodificabili e l'atteggiamento comunicativo moderatamente autoritario, non certamente improntato ad atteggiamenti costrittivi, ma volto a suscitare l'idea della necessità di apprendimento delle informazioni trasmesse.

Nella seconda fase del percorso formativo l'insegnante, che si proponga di sviluppare, poniamo, capacità di stesura di un riassunto, di una relazione, di un saggio breve, dovrà puntare non prevalentemente su nozioni, ma su un arco di proposte possibili, sull'attività esercitativa e laboratoriale, durante le quali l'alunno sperimenterà e farà sue le proposte dell'insegnante. **La comunicazione didattica sarà dunque decisamente fondata sul dialogo, sul role-taking, sul feedback, su cui tuttavia l'insegnante dovrà pure intervenire, con correzioni, rinforzi e conferme, attraverso una comunicazione moderatamente autoritaria**, per evitare che lo spazio di rielaborazione offerto agli allievi non precipiti verso l'arbitrio o le abitudini scorrette.

Infine, **nella terza fase**, l'insegnante promuoverà il passaggio dalle capacità (specifiche, su compito) alle competenze, che consentiranno agli allievi autonomia nelle varie occorrenze comunicative. In tale fase, **la comunicazione didattica non può avere contenuti di partenza, ed essa può svolgersi solo come atteggiamento interlocutorio o, possiamo dire, prettamente di risposta o feedback a quanto gli allievi propongono**. Dalle proposte e dalle capacità raggiunte dagli alunni, in sostanza, l'insegnante deve partire per orientare, rafforzare, eventualmente sconsigliare e, in ultima analisi, far sì che le qualità di comunicazione e di scrittura legate a occasioni, compiti, momenti, diventino possesso definitivo degli studenti.