

SAGGI

LA SCUOLA E GLI ALUNNI DIFFICILI

Esigenze da cui è emersa questa indagine

Nella scuola elementare il fenomeno degli alunni che si agitano in continuazione, disturbano i compagni ed hanno tempi brevi di attenzione viene considerato molto spesso un problema che ognuno degli insegnanti deve gestirsi individualmente nell'ambito della propria classe. Viene dato per scontato che il fenomeno emerga in modo occasionale e che siano le caratteristiche del singolo alunno la «causa» del problema e che pertanto l'insegnante può tentare di limitarne gli effetti con un più stretto controllo della disciplina oppure con una maggiore tolleranza.

Considerare il problema, tuttavia, solo da un punto di vista individuale può essere limitante poiché si può far leva solo sulla buona volontà del bambino o sulla capacità di sopportazione dell'insegnante e del gruppo classe senza modificare il contesto più ampio in cui si verificano i comportamenti indesiderati. Questi comportamenti vengono percepiti come qualcosa che non funziona nel modo di reagire del bambino senza prendere troppo in considerazione l'ipotesi che è qualcosa che non funziona nel rapporto tra scuola e bambino e, in molti casi, tra scuola e ambiente di provenienza del bambino.

Non è molto frequente il caso in cui il Collegio Docenti, che è l'organo collegiale degli insegnanti, competente in merito alla programmazione delle attività didattiche, affronti insieme, in modo organico, il problema degli alunni «difficili» consideran-

dolo da un punto di vista complessivo e nella sua incidenza nel Circolo Didattico e non solo nella singola classe.

L'ipotesi di fondo di questo articolo, e della ricerca che viene presentata, evidenzia la necessità di cercare di comprendere il manifestarsi di questo fenomeno, osservandone la frequenza nell'ambito di un intero Circolo Didattico per poter approntare tentativi di soluzione che siano complessivi. Il tentativo di impostare il problema in modo coordinato da parte di tutti gli insegnanti, coinvolgendo quindi la professionalità, le varie prospettive di analisi e le conoscenze di ognuno, è un momento importante per offrire risposte educativamente valide.

È necessario condividere un clima culturale favorevole alla collegialità, allo scambio di esperienze e conoscenze e privilegiare gli atteggiamenti di partecipazione e collaborazione. Non si tratta soltanto di arricchire la propria esperienza personale ma di far crescere la capacità collettiva di trarre informazioni dai contesti in cui si opera e di migliorare l'interpretazione degli specifici problemi che si presentano.

Queste competenze non si improvvisano e richiedono oltre alla disponibilità personale una coerente e precisa impostazione metodologica. Vanno tenuti presenti: le modalità di raccolta delle informazioni; i criteri di analisi e valutazione della situazione; la concezione della scuola come sistema comunicativo; la condivisione di un linguaggio comune che permetta di porre a verifica le proprie ipotesi.

La ricerca

Nell'anno scolastico 1986/87, ho proposto al Collegio Docenti del 4° Circolo Didattico di Sanremo, di svolgere un'indagine per individuare la rilevanza e la distribuzione statistica degli alunni che presentano comportamenti iperattivi. Viene utilizzato il termine «iperattività», in uso nel manuale diagnostico-statistico dell'Associazione Psichiatrica Americana, il DSM III, perché meglio di altri termini spesso utilizzati con significato analogo, come «ipercinetico» o «caratteriale» o «immaturità del SNC»,

vuole descrivere dei comportamenti piuttosto che applicare delle etichette.

Sono rilevabili tre caratteristiche chiave nell'iperattività: 1) scarsa attenzione e concentrazione; 2) impulsività; 3) eccesso di attività motoria.

La difficoltà di gestire ed armonizzare nella normale attività scolastica questi alunni era da tempo all'attenzione degli insegnanti del Circolo anche se espressa in modo informale con frasi del tipo: «Quell'alunno è un terremoto e mi mette in subbuglio tutta la classe», «Con quell'alunno le ho provate tutte ma non riesce a stare attento e disturba i compagni», ecc.

Il disturbo iperattivo, che presenta la sua maggiore incidenza durante gli anni della scuola elementare, è spesso correlato con problemi di apprendimento, di condotta (come ad esempio l'aggressività, il mentire sistematicamente, ecc.), di memoria. Si può presumere che lo strutturarsi di comportamenti antisociali (delinquenza giovanile, teppismo, ecc.) o problemi di carattere (inclusi alcolismo e tossicodipendenza) dipende moltissimo da come è stata «incanalato» l'eccesso di attività.

Alcune considerazioni sullo strumento di misura

Come è possibile individuare in modo univoco quali sono gli alunni iperattivi? Nell'ambito fisico, le misurazioni hanno raggiunto dei livelli di precisione estremi ed è possibile misurare quasi tutto, con margini di errore molto contenuti, dall'infinitamente grande, per esempio la distanza che separa le stelle fra loro, fino all'infinitamente piccolo, come le dimensioni dei nuclei dell'atomo. Fuori del dominio fisico gli strumenti di misura sono molto rudimentali e comportano dei margini di errore spesso considerevoli. La misurazione di comportamenti ed atteggiamenti non sfugge a questa limitazione. Come misurare per esempio la passione per il calcio presso gli italiani? Uno dei mezzi consiste nel cogliere un certo numero di comportamenti esteriormente osservabili caratteristici degli italiani che affermano di essere appassionati di calcio. È possibile poi classificare questi compor-

tamenti su una scala che permetta di situare gli italiani osservati a diversi livelli. Si può decidere che la persona che spende meno dell'1% del suo tempo per il calcio è al livello 1 della scala; coloro che guardano la partita alla televisione una volta alla settimana sono al livello 2; coloro che vanno anche allo stadio una volta al mese sono al livello 3, ecc. Più livelli comporta la scala di misurazione più essa sarà precisa, ma sarà anche sempre meno maneggevole.

Gli stessi criteri sono stati seguiti per cercare di definire la percentuale degli alunni «iperattivi». Sono stati evidenziati alcuni comportamenti osservabili che caratterizzano il fenomeno e sono stati posti su una scala che va da un minimo ad un massimo. La scala utilizzata per la presente ricerca sembra un buon equilibrio tra precisione e praticità.

La scheda di rilevazione utilizzata è la forma abbreviata del TRS di Connors (1969) come è stato riportato da Nisi A. («Psicologia e Scuola», 1985, n. 26, p. 41) e richiede agli insegnanti di decidere per ognuna delle frasi indicate: se descrive il comportamento del bambino preso in considerazione «per niente» punti 0, «un po'» punti 1, «abbastanza» punti 2, oppure «moltissimo» punti 3.

Le frasi indicanti i comportamenti da prendere in considerazione sono:

- 1) Si agita in continuazione;
- 2) Le sue richieste devono essere esaudite immediatamente, facilmente frustrato;
- 3) Irrequieto o sempre in movimento;
- 4) Eccitabile, impulsivo;
- 5) Disattento, facilmente distratto;
- 6) Non completa ciò che ha iniziato; breve tempo di attenzione;
- 7) Piange spesso e facilmente;
- 8) Disturba gli altri bambini;
- 9) Cambiamenti improvvisi e drastici nel tono dell'umore;
- 10) Scatti di collera, comportamento esplosivo ed imprevedibile.

Il bambino che totalizza un punteggio uguale o superiore

a 15 viene considerato un soggetto a rischio che potrebbe ulteriormente accentuare questi comportamenti e quindi il suo disadattamento scolastico.

Gli insegnanti del Circolo Didattico hanno compilato per tutte le classi, dopo circa sei-sette mesi di scuola, la scheda di rilevazione, naturalmente anonima e indicante soltanto la classe frequentata ed il sesso di ogni alunno. Le schede utili risultano essere 431 di cui 237 per i maschi e 194 per le femmine. Gli alunni delle classi prime hanno in media 7 anni, quelli delle classi seconde 8, quelli delle terze 9, della quarte 10 e delle quinte 11 anni.

Domande cui si cerca di dare una risposta

Con questa ricerca si analizza come si manifesta il fenomeno degli alunni iperattivi nell'ambito di un Circolo Didattico e l'incidenza di questi alunni nelle varie classi.

Si vuole capire se dalla prima alla quinta classe della scuola elementare il numero degli alunni che evidenzia questi comportamenti aumenta o diminuisce. La risposta a questa domanda può offrire indicazioni sul ruolo che l'organizzazione scolastica ha come fattore scatenante o inibente l'iperattività. È interessante sapere anche l'andamento della media dei punteggi degli alunni non-iperattivi nelle varie classi ed inoltre quali dei dieci comportamenti previsti dalla scheda di rilevazione ricorre con più frequenza. Da questi dati gli insegnanti possono trarre una fotografia sufficientemente attendibile della realtà ed ipotizzare interventi educativi opportuni.

Risultati dell'indagine

Nella seguente tabella sono rappresentati i risultati complessivi, espressi in percentuale, degli alunni che hanno un punteggio uguale o superiore a 15. Vuol dire, in pratica, che sono gli alunni che manifestano in modo «abbastanza» o «moltissimo» frequente

i comportamenti presi in considerazione. Il punteggio è ottenuto dalla somma delle valutazioni in ogni singolo comportamento.

PERCENTUALI ALUNNI IPERATTIVI:

| MASCHI | FEMMINE | TOTALE |
|--------|---------|--------|
| 13, 9% | 4, 6% | 9, 7% |

Queste percentuali sono abbastanza analoghe a quelle di altre ricerche (riportate da Nisi A., «Psicologia e Scuola», 1985, n. 26, pp. 41-42), dove risulta che il fenomeno dell'iperattività, in età scolare, è abbastanza diffuso e che i bambini maschi presentano questo problema con una frequenza circa tre volte maggiore delle bambine.

È interessante osservare, e questo è probabilmente uno degli apporti più significativi della presente ricerca, la distribuzione del fenomeno iperattività. La tabella mette in evidenza la percentuale delle femmine con punteggio uguale o superiore a 15 nelle varie classi.

PERCENTUALE ALUNNE IPERATTIVE: Classi

| PRIME | SECONDE | TERZE | QUARTE | QUINTE |
|-------|---------|-------|--------|--------|
| 3, 8% | 0% | 9, 7% | 8, 5% | 0% |

Il 3, 8% delle alunne delle classi prime manifesta questo problema, nessuna nelle classi seconde, il 9, 7% nelle classi terze, l'8, 5% nelle classi quarte e nessuna nelle quinte. La distribuzione oltre ad essere notevolmente più contenuta di quella dei maschi è casuale. Non mi sembra si possa riscontrare una qualche regolarità, una tendenza nel manifestarsi del fenomeno che possa orientare verso un qualche tipo di interpretazione e previsione.

Nella seguente tabella è presentata la distribuzione degli alunni maschi con punteggio uguale o superiore a 15.

PERCENTUALE ALUNNI IPERATTIVI: Classi

| PRIME | SECONDE | TERZE | QUARTE | QUINTE |
|-------|---------|-------|--------|--------|
| 5, 7% | 10, 8% | 9, 2% | 16, 3% | 25, 5% |

La distribuzione presenta un chiaro andamento crescente nel passaggio da una classe all'altra. La percentuale nelle classi prima, degli alunni con comportamenti iperattivi, è del 5, 7%, nelle classi seconda del 10, 8%, nelle terze del 9, 2%, nelle quarte del 16, 3% ed infine nelle classi quinte la percentuale è del 25, 5%. Nelle classi quinte abbiamo quindi oltre un quarto degli alunni maschi che manifesta comportamenti di iperattività quadruplicando abbondantemente la percentuale degli alunni che manifesta questi problemi nelle classi prime.

È interessante osservare inoltre se la media dei punteggi degli alunni considerati non-iperattivi ha un progressivo aumento nel passaggio dalla prima alla quinta classe. Sono gli alunni con un punteggio inferiore a 15 e comprendono circa il 90% di tutti gli allievi del Circolo Didattico. Questo confronto permette di rilevare se la distribuzione «iperattivi» esprime una semplice accentuazione di un fenomeno più generale, in cui la maggioranza degli alunni aumenta nel passaggio da una classe all'altra i comportamenti in esame, oppure ha un andamento indipendente.

MEDIA DEI PUNTEGGI ALUNNI MASCHI NON-IPERATTIVI: Classi

| PRIME | SECONDE | TERZE | QUARTE | QUINTE |
|-------|---------|-------|--------|--------|
| 3, 8 | 5, 1 | 6, 3 | 6, 1 | 4, 6 |

MEDIA DEI PUNTEGGI ALUNNI FEMMINE NON-IPERATIVE: Classi

| PRIME | SECONDE | TERZE | QUARTE | QUINTE |
|-------|---------|-------|--------|--------|
| 2, 4 | 3, 3 | 2, 3 | 3, 6 | 1, 8 |

Si può subito osservare come l'andamento sia completamente differente dalle percentuali degli alunni iperattivi. Per i maschi le medie dei punteggi sono leggermente più alte (espressione di un comportamento più «vivace») nelle classi seconde, terze e quarte per poi scendere nelle classi quinte. Per le femmine la media dei punteggi ha uno scarto minimo tra una classe e l'altra e non esiste nessuna correlazione con la distribuzione delle compagne iperattive. La media totale dei maschi è 5, 3 ed è doppia rispetto a quella delle femmine che è 2, 7.

Analisi delle risposte per tipologia di comportamento

Tra i 10 comportamenti presi in considerazione dalla scheda di rilevazione, quale, in media, si manifesta «per niente», «un po'», «abbastanza», oppure «moltissimo»?

Negli alunni iperattivi il comportamento più accentuato è «eccitabile, impulsivo» (media totale 2, 2) con una differenziazione tra i maschi che presentano i punteggi più alti (media 2, 3) nei comportamenti «eccitabile, impulsivo» e «si agita in continuazione» mentre le femmine ottengono punteggi elevati (media 2, 4) in «non completa ciò che ha iniziato; breve tempo di attenzione». Negli alunni che non presentano problemi di iperattività il comportamento che si manifesta con più frequenza (media totale 0, 7) è «disattento, facilmente distratto».

Sembra quindi che gli alunni con un punteggio uguale o superiore a 15 presentino delle difficoltà nel gestire in modo adatto la propria azione di fronte alle sollecitazioni dell'ambiente ed in questo caso dell'ambiente scolastico. L'essere eccitabile, impulsivo ed agitarsi in continuazione non esprime unicamente una scarsa capacità di controllo ma un'accentuata, ed in qualche caso esclusiva, risposta motoria alle situazioni di stress presenti nel contesto scolastico.

Ponendo a confronto, nel gruppo di alunni iperattivi maschi, le medie dei punteggi dei singoli comportamenti tra le classi prime e le classi quinte possiamo osservare una relativa modificazione dell'intensità di certi comportamenti.

Nelle classi prime i due comportamenti che si manifestano con più intensità sono «si agita in continuazione» (media 2, 5) e «eccitabile, impulsivo» (media 2, 5). Nelle classi quinte, oltre ad essere aumentati notevolmente gli alunni iperattivi maschi, sono cresciuti di intensità quei comportamenti che esprimono una qualche indisponibilità alle attività scolastiche come «disturba gli altri bambini» (media 2, 4), «disattento, facilmente distratto» (media 2, 3).

È abbastanza evidente come il bisogno di movimento, di azione si traduca, se non trova modalità di espressione adeguata, in insofferenza verso le attività scolastiche, che può facilmente estendersi alle attività intellettive in genere.

Osservazioni sulla ricerca

Gli alunni che raccoglie il 4° Circolo Didattico di Sanremo provengono in parte da ambiente operaio, in parte da ambiente impiegatizio, di piccoli commercianti e qualche professionista. L'aver focalizzato tuttavia un intero Circolo Didattico, che nel suo insieme rappresenta un sistema relativamente coerente e ben inserito nel territorio, ha permesso di esaminare la distribuzione degli alunni iperattivi nelle varie classi. Le bambine oltre ad esprimere poco questi comportamenti sono distribuite in modo chiaramente casuale; i maschi sono molto più iperattivi e aumentano progressivamente il loro numero dalle prime (5, 7%) alle quinte classi (25, 5%).

Ad una prima analisi penso sia difficile negare che l'organizzazione scolastica, per quanto riguarda il settore esaminato dalle schede di rilevazione, pur non creando problemi per la maggioranza degli alunni/e, «produce» situazioni di iperattività in un certo numero di alunni maschi che aumentano decisamente nel passaggio da una classe alla successiva. Nel cercare di comprendere questo fenomeno si può però correre il rischio di fermarsi ad un esame unilaterale cercando le colpe nella scuola, o prima ancora nella famiglia o, infine, nella società.

Il tentativo di cercare le cause, le colpe, approda molto

spesso in un terreno paludoso in cui l'osservazione dei dati si mescola ai nostri pregiudizi, le deduzioni si confondono con i giudizi di valore. Una causa poi rimanda ad un'altra precedente e poi ad un'altra ancora come in una serie di scatole ad incastro. Questo non significa affatto che non si possano evidenziare delle precise responsabilità; è corretto e doveroso che ognuno si assuma le sue responsabilità.

Intendo affermare che, nel momento in cui un gruppo di insegnanti vuole offrire una corretta risposta educativa al problema degli alunni difficili, deve avere una visione complessiva del processo di scambi di comunicazione che sono in atto. Le interazioni umane non si sviluppano in modo lineare e progressivo, sono più simili ad un cerchio dove non si può dire qual è l'inizio e quale la fine (Watzlawick, 1971). È opportuno evitare di costruire arbitrariamente delle catene causali in cui si afferma che il comportamento A è causa del comportamento B, perché, altrettanto arbitrariamente si può affermare che il comportamento B è causa del comportamento A. È infatti senza soluzione il problema: «Il comportamento iperattivo di Pierino provoca disagio nella classe o è il disagio della classe a provocare Pierino?».

Non esistono, come si può facilmente comprendere, criteri di analisi prefabbricati che tolgano agli insegnanti la fatica e la responsabilità di una decisione e di una presa di posizione. Il confronto con la realtà infrange molte costruzioni ideologiche, teorie e pregiudizi, obbliga al paziente e umile lavoro di verifica, costringe a cercare con insistenza e disponibilità l'apporto dei colleghi.

Per quanto riguarda i risultati della ricerca il Collegio Docenti ha messo in evidenza l'inadeguatezza dei mezzi ordinari per gli alunni iperattivi e la necessità di un'azione educativa specifica per rispondere alle loro esigenze. Gli alunni che denotano una certa impulsività ed agitazione di fronte alle sollecitazioni dell'ambiente devono essere aiutati in modo specifico, per evitare che quando passano alle classi successive con il conseguente aumento di richieste e di impegno scolastico, disturbino maggiormente e si disinteressino alle varie attività che si svolgono in classe.

L'aiuto specifico richiede in molti casi la modificazione del contesto di insegnamento-apprendimento. Nell'ambito della scuola gli elementi che incidono sul contesto sono gli orari, il modo di raggruppare gli alunni, l'utilizzo degli spazi e dei materiali, la scelta delle attività e delle metodologie didattiche, le caratteristiche della valutazione ed anche i modelli di relazione insegnante-alunno, tra gruppi di pari, insegnanti-genitori che incidono sul clima emotivo e sulla flessibilità dell'istituzione. Tutto questo coinvolgendo più insegnanti richiede una programmazione collegiale e la condivisione di un progetto educativo comune.

Di fronte alla rapidità dei cambiamenti e al complicarsi delle condizioni di intervento le possibilità operative del singolo insegnante rivelano la loro insufficienza. Il compito educativo richiede di analizzare le situazioni, cogliere gli specifici problemi che in esse emergono, elaborare ipotesi di intervento e porle a verifica, distribuire le risorse, adeguare l'insegnamento alle esigenze dei singoli allievi, predisporre itinerari e adattare i contesti di apprendimento per compensare le difficoltà e gli svantaggi. Tutte queste variabili non si può pensare che siano efficacemente gestite dal singolo insegnante. Occorre uscire da una concezione della professione come attività eminentemente individuale, anche se svolta in un contesto collettivo, per affermare un modello di organizzazione del lavoro scolastico fondato sulla collaborazione e sulla integrazione delle competenze; un modello cibernetico. Con queste premesse è possibile elaborare una storia, una forma di accumulazione collettiva delle conoscenze che possa rimanere come patrimonio dell'istituzione.

Ipotesi, prospettive e modelli di comunicazione

Possiamo decidere qualcosa se avvertiamo che c'è un problema che richiede di essere affrontato, se siamo in grado di ipotizzare per tale problema più soluzioni (altrimenti il problema è obbligato), se possiamo rappresentarci le conseguenze delle scelte, ossia il corso di eventi che sarà attivato dalle decisioni.

Le condizioni accennate hanno in comune una uguale necessità di informazione.

Se la valutazione e l'analisi delle informazioni avviene a livello collegiale sarà notevolmente ampliata la possibilità di decisioni che incidano non solo sul singolo caso ma sul contesto in cui si attiva il problema che si vuole risolvere. Per un'analisi del fenomeno degli alunni iperattivi credo opportuno da parte degli insegnanti, dopo aver raccolto i dati riguardanti la dimensione del problema nell'ambito di tutta la scuola, sottoporre a confronto ed a critica il modello di comunicazione a cui fanno riferimento.

L'insieme delle relazioni ed interazioni che avvengono all'interno della scuola rappresentano un complesso sistema di scambi comunicativi che non solo definiscono i rapporti tra le varie persone ma esprimono anche come è concepito l'insegnamento e l'apprendimento e le conseguenti aspettative sul comportamento vicendevole.

Se ogni comportamento in presenza di un altro è comunicazione allora tutto ciò che gli insegnanti e gli alunni dicono e fanno nella classe è comunicazione e quindi anche il comportamento degli alunni iperattivi. Per orientarsi nel complesso insieme di messaggi e messaggi-di-ritorno che avvengono in queste interazioni si fa riferimento in modo esplicito o implicito a qualche modello.

Preciso il concetto di modello. Nella tecnologia ed in ogni campo che implichi un'attività di progettazione si fa uso di modelli; il modello grafico dell'architetto per far vedere come sarà una nuova costruzione o il modello plastico di una macchina per metterne in risalto alcune caratteristiche. Anche nelle scienze umane, dove è importante la comprensione e la spiegazione di certi fenomeni complessi, si fa uso di modelli. Nel nostro caso sarà un modello per analogia e vengono rappresentate le caratteristiche essenziali dei processi reali che si intendono studiare eliminando quegli aspetti che costituirebbero un elemento di disturbo o una fuorviante complicazione. Dalla complessità della realtà vengono evidenziati quegli aspetti che sembrano rilevanti per dare un senso, un ordine, una spiegazione.

Il modello è quindi un'astrazione, e per quanto riguarda il nostro argomento, si tratta di congetture a sostegno di una ipotesi. Specifico: ipotesi interpretative, perché in questo campo di sta appena balbettando e nessuno ha la verità in tasca. Osservando solo il modello non possiamo sapere se esso è vero o falso; i criteri di vero e falso possono essere applicati alla realtà non al modello. È intuibile che in base al modello che gli insegnanti adottano, per definire il sistema di comunicazione all'interno della scuola, privilegiano una certa idea di scuola e un certo modo di rapportarsi con gli alunni e tra loro. Espongo una possibile linea evolutiva di questi modelli, pertinenti al contesto scolastico, seguendo un'efficace sintesi di E. Compagnoni (IRRSAE Liguria, 1988).

Il più diffuso modello della comunicazione di questi ultimi trenta anni è sicuramente quello elaborato da Shannon e Weaver (1949), due studiosi americani della trasmissione dei messaggi. È stato molto importante in ambito tecnologico dove è diventato la base per l'affinamento delle trasmissioni ad alta fedeltà ed ha avuto un ampio utilizzo in linguistica (Jakobson, 1963) e nel contesto scolastico. Questo modello mette a fuoco la conoscenza del processo della comunicazione. La trasmissione ottimale dell'informazione, che avviene nel momento della codificazione e decodificazione del messaggio sulla base di uno stesso codice, è resa possibile dall'eliminazione del rumore. Viene chiamato con il termine rumore ogni elemento presente nel contesto comunicativo che possa influire sulla velocità e chiarezza del messaggio da trasmettere. Chiunque comunichi deve pertanto eliminare le fonti di rumore di tipo fisico, di trasmissione, di messaggio.

Nella scuola questo ha significato soprattutto ottenere il silenzio, l'ascolto e l'attenzione da parte degli alunni e per gli insegnanti curare la chiarezza della voce e la ridondanza del messaggio. «Se parlo chiaro, ripeto e se c'è silenzio gli alunni non possono non capire» (Compagnoni, 1988). Sul piano metodologico didattico questa impostazione ha portato ad occuparsi soprattutto dei rumori, intesi come deviazione dal codice standard (errori morfologici, sintattici, lessicali, interferenze con il dialet-

to). Gli alunni iperattivi, secondo quest'ottica, sono unicamente un disturbo, un rumore da limitare o al più da sopportare.

I punti deboli di questo modello, quando viene applicato al contesto scolastico, sono: 1) si analizza l'efficienza della trasmissione del messaggio piuttosto che la dinamica comunicativa; 2) il termine comunicazione è inteso come semplice trasferimento di informazione; 3) si suppone erroneamente che il destinatario tragga le informazioni dal messaggio e non dal codice mentre in realtà è solo dall'interazione con il codice da parte del ricevente che il messaggio diventa significativo; 4) si suppone che parlante e ricevente abbiano in comune lo stesso codice.

L'esame di questi limiti ha portato all'impostazione di un nuovo modello che è stato definito «semiotico-informazionale» (Eco, Fabbri, 1978) e che pone soprattutto l'accento sul significato del messaggio. Non più trasferimento di informazione ma trasformazione dell'informazione. Il problema della comunicazione viene spostato dall'indagine sulla trasmissione del messaggio all'indagine sulla costruzione e interpretazione di significati attraverso un codice. Nella scuola le nuove concettualità sono entrate con i termini di codici, sottocodici, scopi, codifica e decodifica.

In questo modello il parlante tiene conto del suo interlocutore e delle regole comunicative che socialmente orientano l'uso di sottocodici settoriali e di registri linguistici adatti alle situazioni comunicative. Comunicare è cercare un contatto con la mente dell'altro sviluppando su di lui delle presupposizioni relative al ruolo di parlante, allo status sociale, alle conoscenze, aspettative e scopi.

A livello pedagogico c'è uno spostamento del ruolo primario del parlante-informatore del primo modello, alla centralità dell'alunno come interprete-ricevente e come parlante. L'insegnante, secondo questa impostazione, deve occuparsi attivamente delle regole di competenza e di interpretazione possedute dai suoi alunni non solo con l'obiettivo di arricchirle progressivamente attraverso l'interazione didattica ma anche per meglio modulare le forme dei suoi messaggi. Seguendo queste indicazioni i comportamenti del bambino iperattivo devono essere considerati espressioni di un suo sottocodice. Questi messaggi, pur primitivi,

pur inadatti alla situazione, piuttosto che semplicisticamente negati, vanno evidenziati nei loro significati comunicativi e gradualmente orientati e sostituiti con codici e sottocodici più appropriati.

Un ultimo modello definito «semiotico-testuale» (Eco, Fabbrì, 1978) approfondisce alcuni aspetti del modello precedente specialmente per quanto riguarda la relazione comunicativa che permette al parlante di comunicare significati complessi e al ricevente di interpretarli correttamente. Le linee concettuali di questo modello possono essere così sintetizzate:

1) I destinatari non ricevono messaggi singoli che si possono riconoscere di per sé ma realtà linguistiche più ampie dei singoli messaggi e delle singole frasi e al cui interno assumono significati pertinenti.

2) I destinatari, per interpretare i messaggi, non fanno riferimento soltanto alla capacità di decifrazione del codice ma al complesso delle loro precedenti esperienze culturali.

3) I destinatari non ricevono mai un solo messaggio ma ne ricevono molti sia in senso sincronico che diacronico.

Con questo modello non ci si occupa solo della riuscita dell'informazione (modello della teoria dell'informazione) o del passaggio di un significato da un codice all'altro (modello semiotico-informazionale), ci si occupa anche delle conoscenze generali, capacità, aspettative del ricevente, ossia del funzionamento del codice all'interno di varie situazioni e secondo le regole di comunicazione sociale. Questo modello pone quindi, oltre alla comunicazione dei contenuti, il problema delle relazioni interpersonali.

Parlando di rapporti interpersonali, in base agli studi della Scuola di Palo Alto, si possono considerare due livelli all'interno di un evento comunicativo, quello del contenuto e quello della relazione. Il livello di contenuto veicola informazioni, conoscenze, valutazioni, «cultura» e utilizza preferibilmente il linguaggio parlato o scritto. Il livello della relazione si serve di codici analogici quali l'intonazione, il ritmo, la mimica, la postura e i movimenti del corpo e definisce la qualità positiva o negativa dell'interazione, l'accettazione o il rifiuto dell'altro, la disponibili-

tà a cooperare, il grado di stima o disistima, la flessibilità del rapporto.

Sul piano pedagogico si può evidenziare come nel processo di comunicazione sono trasferite, trasformate e costruite le conoscenze ma anche i meccanismi della identità personale e della appartenenza sociale. I significati raggiunti in una comunicazione non appartengono in modo specifico al parlante o all'ascoltatore, ma sono il prodotto della loro interazione, della loro comune volontà di scambiare conoscenze, condividere significati del loro vissuto, di dare un senso all'insieme di «segni» su cui stanno operando. È l'aspetto della circolarità della comunicazione che emerge con l'esigenza di dare spazio alle capacità del bambino, nell'interazione con gli insegnanti ed i compagni, di accrescere ed organizzare le proprie conoscenze, ed inoltre, di tenere presenti i vincoli del contesto comunicativo di tipo sociale e situazionale.

È nell'insieme dei rapporti che intercorrono tra insegnante-alunno-alunni, alunni-alunno-alunni-insegnanti e nelle complesse combinazioni reciproche, che possono essere inseriti i «vari» significati del comportamento del bambino iperattivo e le possibili modalità di evoluzione. Questo per quanto riguarda la scuola. Non ho preso in considerazione la situazione familiare od il contesto sociale e culturale.

Conclusioni

Riassumo ed esplicito brevemente le idee che mi hanno guidato nella realizzazione di questa ricerca.

1) È opportuno analizzare con criteri oggettivi la presenza di un determinato fenomeno come, in questo caso, quello degli alunni iperattivi. Vanno individuati i comportamenti che definiscono il problema da prendere in esame in modo da non basarsi soltanto su interpretazioni soggettive.

2) L'analisi del fenomeno, possibilmente su tutto il Circolo e con una adeguata campionatura statistica, va sostenuta da obiettivi educativi comuni e da una mappa linguistica condivisa.

3) L'elaborazione delle ipotesi di soluzione va fatta cercando

con tenacia e umiltà il contributo di tutti poiché soltanto se ci si sente coinvolti in prima persona nel processo decisionale si darà il proprio contributo.

4) I bambini capaci e sereni, sostenuti da una buona base familiare, sviluppano le loro conoscenze e le loro competenze sociali «nonostante la scuola»; gli alunni in difficoltà hanno proprio bisogno della scuola per sopperire ai problemi che incontrano.

5) Va tenuto presente che l'osservatore, in questo caso l'insegnante, fa parte dell'interazione comunicativa e la influenza (Keeney, 1985) e che inizialmente è sulle proprie modalità di comunicazione che può intervenire per ottenere un cambiamento.

Per quanto riguarda le interpretazioni della situazione sintetizzo alcuni concetti cui mi sono ispirato.

a) La valutazione della situazione e l'esame delle ipotesi di intervento va fatta discutendo e confrontando in modo esplicito i modelli interpretativi e l'immagine di scuola cui si fa riferimento. «In base a questo criterio,... seguendo questo modello,... provando queste emozioni,... la mia interpretazione è... le mie proposte sono...».

b) Dato il considerevole numero di fattori che influenzano i comportamenti degli alunni iperattivi mi sembra non necessario, per l'insegnante, affannarsi a formulare ipotesi intrapsichiche e molto più proficuo considerare i rapporti fra i messaggi che arrivano all'alunno ed i messaggi che l'alunno emette in situazioni di comunicazione con il suo ambiente. In altri termini i comportamenti che si desiderano modificare vanno considerati come modalità di comunicazione (Watzlawick et al., 1971, 1978).

c) È meglio concentrare l'attenzione sull'ambiente attuale in cui si verifica il comportamento disadattato anziché sulla storia individuale. La storia individuale è una fonte di dati che contribuiscono alla definizione del problema, il quale, tuttavia, va principalmente individuato nei suoi modelli «qui ed ora». La definizione del comportamento sintomatico è basata sull'osservazione del contesto in cui viene emesso e precede e guida l'indagine della storia personale. È poi sull'ambiente e non sulla storia individuale che si può agire. In altri termini è opportuno

indagare su «come» si verifica un sintomo e «che cosa comunica» e non tanto da quali esperienze passate o meccanismi intrapsichici è causato.

d) È importante cercare di capire quali sono le aspettative, le aspirazioni, gli obiettivi che il bambino si pone e che cosa chiede a se stesso, alla propria famiglia, alla scuola. È l'aspetto motivazionale, la dimensione affettivo-relazionale, i valori della scuola e della cultura che vanno messi in risalto. Per questi bambini deve diventare un obiettivo peculiare dell'apprendimento scolastico il controllo della propria emotività, la capacità di differire le gratificazioni, i rapporti collaborativi con i compagni e con gli adulti.

e) È opportuno evitare rapporti interpersonali insegnante/bambino eccessivamente strutturati e rigidi. È importante dare spazio ad un incontro autentico tra persone e non nascondersi nel ruolo o nella funzione. Non c'è solo un bambino da educare ma un adeguato rapporto educativo da attivare e sostenere.

DANI SCAINI

BIBLIOGRAFIA

- BATESON G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi (trad. it. 1976).
- BATESON G. (1979), *Mente e natura*, Milano, Adelphi (trad. it. 1984).
- COMPAGNONI E. (1988), *Comunicazione e relazione*, «Scuola Italiana Moderna», XCVII, 8, 14-17.
- COMPAGNONI E. (1988), *Corso per formatori P.P.A.*, Genova, IRRSAE Liguria.
- CRISTANTE, LIS, SAMBIN (1982), *Statistica per psicologi*, Firenze, Giunti.
- DE LANDSHEERE G. (1985), *La ricerca sperimentale nell'educazione*, Teramo, Lisciani & Giunti (trad. it. 1985).
- DSM III (1980), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson Italia.
- ECO U. (1985), *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani.
- ECO U., FABBRI P. (1978), «Problemi dell'informazione», 4, 555-597.
- JAKOBSON R. (1966), *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli.
- KEENEY B.P. (1985), *L'estetica del cambiamento*, Roma, Astrolabio.
- NISI A. (1985), *L'allievo iperattivo*, «Psicologia e Scuola», numeri 26, 27, 28.
- SHANNON, WEAVER (1949), *La teoria matematica delle comunicazioni*, Milano, Etas Kompass.
- THE OPEN UNIVERSITY (1972), *Pensare per modelli*, Milano, Mondadori (trad. it. 1979).
- VIANELLO R. (1985), *La collaborazione fra gli insegnanti per l'integrazione dell'alunno con handicap*, Bergamo, Juvenilia.
- WATZLAWICK P. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.
- WATZLAWICK P. et al. (1978), *La prospettiva relazionale*, Roma, Astrolabio.
- WOLF M. (1985), *Teorie delle comunicazioni di massa*, Milano, Bompiani.