

EDUCAZIONE NUOVA

**G. DE LANDSHEERE
A. DELCHAMBRE**

**I COMPORTAMENTI
NON VERBALI
DELL'INSEGNANTE**

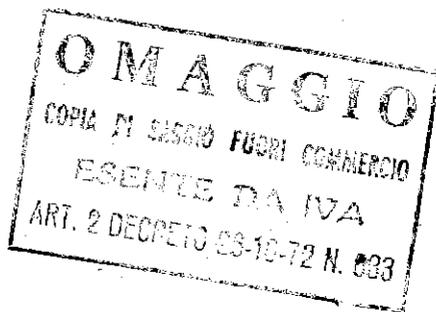
Dopo il successo di *Come si insegna*, sulle interazioni verbali in classe, De Landsheere, con la collaborazione di Delchambre, analizza in questo secondo volume l'altra "faccia" del problema: l'importante ruolo giocato, nel rapporto educativo, dal gesto, dalla mimica, dall'intonazione della voce e, in genere, da qualsiasi comportamento non verbale dell'insegnante.



Lisciani & Giunti Editori

EDUCAZIONE NUOVA

Collana diretta da Giuseppe Lisciani



G. De Landsheere - A. Delchambre, *I comportamenti non verbali dell'insegnante.*

Traduzione dal francese
di Graziella Ballanti

1^a edizione 1981

Titolo originale: *Les comportements non verbaux de l'enseignant*

© 1979, Editions Labor, Bruxelles

© Lisciani & Giunti Editori
64100 Teramo - Via dei Tribunali 9 - Tel. (0861) 54001

GILBERT DE LANDSHEERE
ANDRE DELCHAMBRE

I COMPORTAMENTI
NON VERBALI
DELL'INSEGNANTE

Lisciani & Giunti Editori

Indice

INTRODUZIONE	5
PARTE PRIMA: LA COMUNICAZIONE NON VERBALE	
<i>Capitolo primo: Innato-acquisito</i>	11
<i>Capitolo secondo: Le funzioni del comportamento non verbale</i>	15
<i>Capitolo terzo: I comportamenti paraverbali</i>	31
<i>Capitolo quarto: Prosemica - Sguardi - Movimenti corporei</i>	39
<i>Capitolo quinto: Lo studio dei comportamenti espressivi non verbali in pedagogia</i>	53
PARTE SECONDA: RICERCA SPERIMENTALE	
<i>Capitolo primo: I sistemi di categorie</i>	91
<i>Capitolo secondo: Condizioni sperimentali</i>	109
<i>Capitolo terzo: Risultati</i>	116
<i>Capitolo quarto: Alla ricerca di un metodo breve</i>	135
<i>Capitolo quinto: I patterns complessi</i>	153
CONCLUSIONE	166
APPENDICE	
1. Profili individuali	173
2. Un sistema di categorie per i comportamenti paraverbali	188
BIBLIOGRAFIA	198

Introd

Negl
mento h
griglie d
corrente
di abilit
Per d
prima d
tutto pe
tiva div
è il più
fatto il
ché fina
di gran
I ric
ma scel
ga misu
stituisce
Ma c
tuttavia
forse pi
della co
interve
mente u
sempre
contano
La c
del tiro
pongon
1977) no
rantire
no anch
so bloc
Qua

Introduzione

5
11
Negli ultimi due decenni, lo studio del processo di insegnamento ha preso un forte slancio e sono state sperimentate molte griglie di analisi di interazione di classe. Alcune oggi sono di uso corrente, tanto a fini di ricerca che nella pratica di formazione e di abilitazione degli insegnanti.

15
31
39
53
Per due principali motivi, la comunicazione verbale è stata la prima ad attirare l'attenzione dei ricercatori. Da un lato, soprattutto perché l'espressione verbale del pensiero, nella sua sbalorditiva diversificazione e nella sua infinita sottigliezza di significati, è il più gran privilegio dell'uomo. Del tutto naturalmente se ne è fatto il supporto principale dell'insegnamento. D'altro lato, perché fino a tempi recenti la registrazione integrale della parola era di gran lunga la più facile e meno costosa.

91
109
I ricercatori sono stati incoraggiati a impegnarsi in questa prima scelta anche perché i comportamenti verbali sembrano in larga misura rappresentativi dell'insieme dei comportamenti che costituiscono le interazioni tra insegnante e alunni.

116
135
153
166
Ma anche se tale ipotesi è grosso modo accettabile si pongono tuttavia dei seri quesiti. La rappresentatività del verbale non è forse più quantitativa che qualitativa? In altre parole, la potenza della comunicazione non verbale non è forse così grande che pur intervenendo specificamente solo in brevi istanti essa gioca egualmente un ruolo preponderante? E inoltre, l'implicito non prevale sempre sull'esplicito? Soprattutto in educazione, essere e fare contano più che dire.

173
188
198
La crescente attenzione accordata nel corso della formazione e del tirocinio degli insegnanti alle tecniche dell'espressione «che pongono al centro di ogni studio il corpo, il gesto, la voce» (Fabry, 1977) non può che colpire. Queste tecniche non solo intendono garantire una migliore integrazione della personalità, ma intendono anche consentire una maggiore fluidità dell'espressione «spesso bloccata da insufficienze linguistiche e culturali» (id.).

Quanto meno lo sviluppo linguistico di un alunno è avanzato,

quanto più la cultura scolastica gli è estranea (potendo questi due fattori ovviamente agire insieme), tanto più la comunicazione non verbale acquista indubbia importanza per lui.

I gesti, le intonazioni, la mimica, entro un ambiente culturale dato, riescono a trasmettere messaggi, sfumature affettive, laddove la parola è impotente. Talvolta si tratta di semplici segnali che inducono comportamenti, talvolta si trasmettono messaggi complessi, particolarmente con la mimica.

In breve, ci troviamo qui in presenza di un problema pedagogico fondamentale. Tuttavia, esso rimane poco e male nelle situazioni educative, e chiunque voglia costruire il sapere su ipotesi comprovate non può restare sfavorevolmente colpito da affermazioni gratuite, dimostrazioni malfatte, generalizzazioni premature circa il rispettivo ruolo del verbale e del non verbale nella comunicazione pedagogica. Che cosa permette di affermare che i messaggi non verbali giocano un ruolo preponderante nell'insieme del processo di insegnamento? Per quanto ne sappiamo, nulla. Ma vedremo in seguito che il ruolo del non verbale è probabilmente molto specifico.

Per adesso, ci siamo fatti la profonda convinzione che sull'esempio dell'impulso di ricerca prodotto nel campo del verbale, negli ultimi venti anni, è necessario al presente occuparsi pertinacemente del non verbale. Come vedremo, questo lavoro nasce in stretto parallelismo a quello che ebbi il piacere di realizzare con E. Bayer: Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe (1969).

Si indovinano facilmente le domande essenziali da proporsi. Una analisi molto accurata, a tendenza esaustiva, dei comportamenti non verbali confermerà, in tutto o in parte, le conclusioni dello studio precedente? Dove si collocheranno le eventuali divergenze?

E se risulterà che i comportamenti non verbali giocano un ruolo basilare, come potrà porli, svilupparli, valutarli sistematicamente la pedagogia? Quale posto dovranno loro accordare i dirigenti scolastici nella propria programmazione, o i formatori dei formatori nella loro attività? L'osservazione di questi comportamenti consentirà una valutazione più valida?

Presentati in maniera più sistematica, gli obiettivi della presente ricerca sono dunque:

A. Fare un inventario il più esaustivo possibile dei comportamenti non verbali osservabili in situazioni di insegnamento ben

definite
basato
strate s

B. T
e di qu
Landsh
ruolo s

C. In
per esse
indicat

Anc
dentem
proble
le, un p
mento.
ferenzi
per esp
terazion
ticolar

Il p
In u
sivo —
non ve
tà di ap
rebbero
comple
buito n
tament
tivo se
del no
moltep
esempi

L'av
import
Pigmal
dire la

La s
seguito
Vi si t
scrizio

definite. A tale scopo, situazioni analoghe a quelle su cui è stato basato il nostro studio dei comportamenti verbali saranno registrate su videonastro.

B. Tracciare separatamente il profilo delle interazioni verbali e di quelle non verbali, utilizzando il sistema di categorie di De Landsheere-Bayer, quindi confrontarli nell'intento di scoprire il ruolo specifico della comunicazione non verbale.

C. In caso di processi troppo complessi (vedremo che lo sono) per essere osservati totalmente nella pratica pedagogica, scoprire indicatori agevolmente individuabili e sufficientemente potenti.

Anche se questo progetto andrà a buon fine, non avremo evidentemente che contribuito in minima parte allo sviluppo del problema, perché avremo fornito soltanto una immagine generale, un profilo medio dei comportamenti non verbali di insegnamento. Dovranno essere intrapresi in seguito numerosi studi differenziali per approfondire il ruolo dei processi specifici ed anche per esplorare meglio i singoli rapporti tra particolari alunni in interazione con particolari insegnanti in circostanze anch'esse particolari. Ma non siamo ancora a tal punto...

Il presente lavoro si struttura in questo modo:

In una prima parte, cerchiamo di esporre un quadro complessivo — non certo lo stato — della questione, perché il campo del non verbale è talmente complesso e fruisce di una tale molteplicità di approcci e di tecniche, talora altamente specializzate, che sarebbero necessari parecchi volumi per farne una presentazione completa. I recenti progressi dell'etologia umana hanno contribuito non poco ad un autentico decollo della ricerca sul comportamento non verbale. In effetti, questa prima parte ha come obiettivo semplicemente di sottolineare l'intervento quasi incessante del non verbale nella comunicazione, di farne intravedere la molteplicità delle forme e dei significati, e di proporre alcuni esempi di metodi e tecniche di studio.

L'aver dato largo spazio alla pedagogia, specialmente al ruolo importante che giocano i comportamenti non verbali nell'effetto Pigmalione, si spiega facilmente col nostro proposito: far progredire la conoscenza dei processi di insegnamento.

La seconda parte del lavoro è stata costruita secondo il piano seguito nel nostro primo studio sulle interazioni verbali in classe. Vi si troveranno quindi il sistema di categorie utilizzato e la descrizione della ricerca e dei suoi risultati. Un metodo breve,

suscettibile di applicazioni più dirette nella pratica scolastica, è proposto al termine della esposizione.

Secondo i suoi specifici interessi, il lettore potrà o meno saltare le considerazioni tecniche, particolarmente statistiche.

Già da molti anni desideravo intraprendere questa ricerca, ma per condurla a buon fine ho dovuto attendere l'arrivo di un collaboratore eccezionale, che dimostrasse una capacità di analisi, di attenzione e di infaticabilità tali da consentire di trascorrere centinaia d'ore davanti al video. L'ho trovato in André Delchambre e senza di lui questo lavoro non sarebbe mai stato compiuto.

Vorrei esprimere la mia riconoscenza anche ai numerosi insegnanti che ci hanno accolto in classe e a C. Antoine, C. Beaujot, J. Gerome, R. Reinders, Huynh Bich Ha e Dang Thi Bich Hien, specializzati in Scienze dell'Educazione, che con un considerevole lavoro hanno completato il numero delle osservazioni iniziali, in modo da consentire parecchie analisi statistiche che non avrebbero potuto aver luogo.

Infine, dobbiamo speciali ringraziamenti al nostro disegnatore C. Dumont, non solo per la sua arte, ma anche per l'infinita pazienza che gli è stata necessaria per riprodurre fedelmente le sottili sfumature di espressione che gli chiedevamo di rappresentare.

G. De Landsheere

Parte

La
nor

stica, è

o salta-

ca, ma

a colla-

lisi, di

re cen-

mbre e

o.

si inse-

ujot, J.

n, spe-

ole la-

iali, in

rebbe-

gnato-

ita pa-

e sotti-

entare.

sheere

Parte prima

La comunicazione non verbale

Capitolo primo

Innato - acquisito

La comunicazione non verbale, «compendio che permette la comprensione delle motivazioni e delle interazioni umane» (Fast, 1970, p. 3), costituisce l'oggetto di importanti ricerche, potentemente aidate da registrazioni su videonastro e, in seguito, da tecniche di video-analisi assistite dal calcolatore, in scienze specialistiche quali la psicologia, la linguistica, l'antropologia. Progressi considerevoli sono stati realizzati in poco tempo in tutti questi settori. Al contrario, la pedagogia è ancora lungi dall'impegnarsi decisamente in un movimento che tuttavia la coinvolge al massimo (Weitz, 1974).

Forse non ha saputo trar lezione specialmente da un certo numero di lavori fondamentali, come quello che D. Stern (1974) ha dedicato alle interazioni madre-bambino (studio dei comportamenti facciali, vocali, e oculari) e anche dalle ricerche di etologia umana presentate da Montagner (1973, 1978).

Tuttavia, anche se i recenti progressi teorici appaiono spettacolari, sarebbe ingenuo credere che la comunicazione non verbale non abbia attirato l'attenzione in passato. Da millenni il teatro, il mimo, la danza, la pittura, la scultura hanno saputo sfruttare le immense possibilità del linguaggio dei gesti e delle posture e la musica ha spesso assunto un significato paralinguistico.

Inoltre, Weitz (1974, p. 4) osserva anche con ragione che «i politici e, in modo più generale, tutti quelli che hanno come mestiere il persuadere, hanno scoperto da molto tempo il valore del gesto nell'oratoria». Si possono certo annoverare fra costoro gli insegnanti, anche se sono stati e rimangono spesso ben lontani da una utilizzazione riflessa delle intonazioni, dei gesti e della mimica.

I comportamenti non verbali non hanno affatto lasciato indifferenti i pensatori e i ricercatori del passato, ed è circostanza particolarmente felice che una recente riedizione abbia attirato l'attenzione dei nostri contemporanei sui lavori che Darwin

(1872) ha dedicato all'espressione della emozione nell'uomo e negli animali. Colpito da una certa somiglianza nella espressione delle emozioni in parecchie specie, Darwin si convinse che il sistema espressivo è almeno in buona parte innato nell'uomo e nell'animale. A questo proposito suggerì uno studio comparato dei gesti di bambini vedenti e di bambini ciechi per verificare l'ipotesi.

Nell'opera che Ekman (1973) ha dedicato soprattutto alle espressioni facciali studiate da Darwin, si trova un insieme di riproduzioni che permettono audaci accostamenti tra la traduzione facciale di emozioni di base dell'uomo e della scimmia (Macaco Artoide). Indiscutibilmente la somiglianza è in molti casi notevole.

La tesi di Darwin è ripresa ampiamente anche da Eibl-Eibesfeldt nell'opera oggi celebre (*L'homme programmé*, 1976), dove, sulla scorta di numerose osservazioni su popoli "primitivi" e sugli occidentali, dimostra che al di là delle differenze culturali il comportamento espressivo dell'uomo ha una base filogenetica comune, utile alla conservazione della specie.

A sostegno di questa tesi, presenta da una parte immagini che mostrano alcune reazioni non verbali comuni presso tutte le popolazioni (nascondere il viso, come espressione della confusione...), e d'altra parte mostra delle fotografie che rappresentano emozioni diverse a persone appartenenti a diverse culture, ottenendo le medesime interpretazioni.

L'accelerato sviluppo dell'etologia animale e umana ha causato un importante rivolgimento nel campo che ci interessa. Fra i lavori recenti, si notano particolarmente quelli di Ekman (1972) che gettano un ponte tra il naturale e il culturale, difendendo la tesi che «esistono tanto una base innata nella connessione fra i certi stati emotivi e certi muscoli facciali, quanto un rivestimento superficiale culturale di regole, di manifestazioni che possono intensificare, indirizzare, neutralizzare la mimica dell'espressione facciale al fine di conformarsi alle esigenze culturali relative a situazioni particolari» (cit. da Weitz, 1974, pp. 13-14). Questa è anche la posizione di Tomkins (1962, 1963) e di Itard (1971).

Si sa quanto, nel campo psicologico, il discorso relativo ai limiti dell'innato e dell'acquisito si faccia via via più riservato e prudente, *a fortiori* in un settore così delicato come quello della comunicazione. Sussiste tuttavia il fatto che le grandi reazioni emotive di base — gioia, paura, angoscia, collera, risposte ses-

suali —
lare che
todescr
come q
(1949) c
passag
parte a
delle p
abortin
Di c
Ma
za che
ria, pe
spiega
terpre
emozio
contra
sioni f

Gioia
Paura
Sorpres
Collera
Disgust
Tristezza
Numer

Tu
turali
no, la
Giapp
Birdv
sorris

Di
verba
zioni
fessio

suali — hanno una componente ormonale, nervosa, neuromuscolare che precede la rappresentazione mentale e soprattutto la autodescrizione del vissuto (Paulus, 1971), il che apre la via a tesi come quella di Ekman. Si ricorderanno anche le opere di Wallon (1949) che riconosce la base del processo di comunicazione nel passaggio dall'emozione alla espressione, destinata in buona parte ad altri. Nel bambino, osserva Wallon, «avere a testimonianza delle proprie emozioni soltanto se stesso basta spesso a farle abortire» (Wallon, 1949, p. 105).

Di qui il ruolo considerevole del fattore culturale.

Ma le cose sono tutt'altro che semplici. Il fatto che l'esperienza che segue sia stata realizzata in paesi dotati di cultura letteraria, però molto diversa come il Giappone o il Cile, è sufficiente a spiegare l'assenza di differenze statistiche significative nella interpretazione data ad una serie di fotografie rappresentanti emozioni primarie (Ekman e Friesen, 1971)? Ekman vi scorge, al contrario, «forti prove a favore della universalità di certe espressioni facciali».

Percentuali d'accordo nella interpretazione dei volti esprimenti una emozione

	Giappone	Brasile	Cile	Argentina	Stati Uniti
Gioia	87	97	90	94	97
Paura	71	77	78	68	88
Sorpresa	87	82	88	93	69
Collera	63	82	76	72	82
Disgusto	82	86	85	79	73
Tristezza	74	82	90	85	91
Numero dei giudici	29	40	119	168	99

Tuttavia, esistono anche grandi diversità culturali e sottoculturali. E' necessario ricordare i gesti ampi e frequenti dell'Italiano, la vasta gamma di toni del Meridionale, e l'eterno sorriso del Giapponese? All'interno di uno stesso paese, gli Stati Uniti, Birdwhistell, citato da Ekman e Friesen (1968) constata che si sorride di più in certe ragioni che in altre.

Dittmann (1972) rileva, dal suo canto, il ruolo dei codici non verbali propri di certe famiglie. Si potrebbero certo fare osservazioni analoghe in gran numero d'altri ambienti, scolastici, professionali, sportivi.

L'importante di questi particolari rilievi, e più generalmente delle caratteristiche culturali e sottoculturali della comunicazione non verbale, è grande per la nostra ricerca. Osservare comportamenti non verbali è una cosa, scoprirne il significato esatto per gli individui in interrelazione è un'altra cosa.

Bisognerà dunque dar prova di grande prudenza quando si vorrà attribuire un senso alla mimica e alle intonazioni che caratterizzano il discorso pedagogico di un particolare insegnante che lavora con i suoi particolari alunni.

Capito

Le fu

1. Le gr

I con
tutt'altri
stre azi
remo di
tamente
struend
sivi, son
Buyten
all'anin
rappres

La d
sante. E

Nel p
ogni can
vi. Il sig
po (prin
che rive
cosa» (R

Siva
«movim
va o alla
tarlo se
tuttavia

Per n
— il mo

(1) Senza
ce e segn
un altro
significa
(Wallon,

Capitolo secondo

Le funzioni del comportamento non verbale

1. Le grandi categorie

I comportamenti non verbali non servono tutti a comunicare, tutt'altro. Molti di essi riguardano la prassi, l'insieme delle nostre azioni nell'ambiente per conoscerlo e servirsene. Distingueremo dunque da una parte i movimenti prodotti per agire direttamente sul mondo e in tal modo comprenderlo totalmente, costruendo noi stessi (Piaget), e dall'altra parte i movimenti *espressivi*, sorta di immagini comportamentali significanti. Come nota Buytendijk (1957) «questi due tipi di movimenti sono comuni all'animale e all'uomo, mentre i movimenti intenzionalmente *rappresentativi* sono propri di quest'ultimo?»

La distinzione fra movimento e gesto è teoricamente interessante. Ecco una breve discussione del problema:

Nel presente testo, il termine *movimento* corporeo sta a indicare ogni cambiamento di posizione nello spazio, a fini adattativi o espressivi. Il significato di *gesto* è più ristretto; indica ogni «movimento del corpo (principalmente delle mani, braccia, testa) volontario o involontario, che rivela uno stato psicologico, o che tende a esprimere, a seguire qualcosa» (Robert).

Sivadon (cit. da Orlic, 1967, p. 12) restringe il significato di gesto al «movimento significativo, intenzionale» che «tende a una azione effettiva o alla sua rappresentazione simbolica» e noi saremmo tentati di imitarlo se non si eliminassero così dei «gesti» non intenzionali che sono tuttavia portatori di informazione per un osservatore (piangere di gioia).

Per noi, la parola gesto comprende tre tipi di comportamento:

— il movimento involontario indice ⁽¹⁾ di una emozione: tremare di pau-

(¹) Senza entrare in una discussione teorica sulla differenza di significato fra indice e segno, stabiliamo che l'indice «fornisce una indicazione sulla probabilità di un altro fatto, riducendone l'incertezza» (Prieto, 1966, p. 3) e che il segno «oppone significante e significato in una relazione che può essere del tutto arbitraria» (Wallon, 1942, p. 185).

ra, piangere di gioia («Quella gestualità confusa e violenta che esprime l'intensità dell'emozione» e quei gesti «che ritmano e punteggiano la esibizione verbale» — (Lurcat, 1972-1973);

— il movimento, volontario o no, avente valore di segno e assumente anche un ruolo comunicativo: puntare il dito verso l'oggetto in questione;

— il movimento, volontario o automatico, di tipo costruttivo: il susseguirsi dei gesti necessari per far funzionare una macchina. (Alcuni — Sivadon, Gantheret, 1973 — riconoscono a questi gesti anche una dimensione significativa).

Poiché una comunicazione si può realizzare per mezzo di comportamenti non verbali significanti, esiste, a rigor di termini, un *linguaggio* non verbale? Anche se non è sprovvista di interesse teorico, questa domanda non è importante in questa sede; ammettiamo che ogni comportamento paraverbale o non verbale che permette di farsi capire dagli altri partecipa di un linguaggio.

I movimenti espressivi e rappresentativi servono alla comunicazione immediata, che si svolge "faccia a faccia", in contatto diretto, oppure a quella mediata.

Tale comunicazione sarà verbale (linguistica) o no, e in quest'ultimo caso le reazioni motorie o si inseriranno direttamente sul verbale che moduleranno, sfumeranno, preciseranno o semplicemente duplicheranno, oppure rivestiranno un significato autonomo. Schefflen (1967) è in tal modo portato a ricordare una distinzione fondamentale fra i *comportamenti paralinguistici* (toni di voce, grida, risa) e le *modalità gestuali, non linguistiche*, sia che si tratti di cinesi (in cui il messaggio è trasmesso dai movimenti del corpo, i gesti, le posture, le espressioni facciali) di modalità territoriali (per esempio, tenersi rispettosamente a distanza) o di località artificiali (abiti, accessori, decorazioni).

Come si vede, si tratterà a volte di un metalinguaggio, a volte di un linguaggio a sé. Come linguaggio a sé, il comportamento non verbale esprime emozioni (viso sconvolto dalla paura, dalla collera, dal dolore), atteggiamenti inconsci o semicoscienti e perciò molto mal dissimulati o censurati, ciò che spiega perché il comportamento non verbale fornisce un gran numero di informazioni: ci si tradisce con un gesto, uno sguardo, una mimica. Può anche cercare di sostituirsi deliberatamente al linguaggio

verbale
a gesti
semplici
giunge
saggio
In p
funzion

1. La g
ne di a
po di r
munic

2. Il su
ma, pr

3. La s

Bis
determ
revisio
aiutare
si apre

Per
ficazio
gine, l'
portan
Cor

I. L'usc

Que
no la c
più ord

I.1. Le c
vid
ver

I.2. Le
bal
ant
stit

I.3. Il l
bal

I.4. L'in

verbale e di trasmettere le stesse informazioni di questo (parlare a gesti), caso in cui però, tranne per la trasmissione di messaggi semplici (ho fame, vieni, ecc.) si complica rapidamente e non raggiunge che in ben pochi casi la precisione e l'efficienza del messaggio verbale.

In prima sintesi, distingueremo, con Argyle (1972) tre grandi funzioni del comportamento di comunicazione non verbale:

1. *La gestione della situazione sociale immediata*, con l'espressione di atteggiamenti e di emozioni mirante a stabilire un certo tipo di relazione. Si osservano qui importanti similitudini fra comunicazione umana e comunicazione animale.
2. *Il supporto della comunicazione verbale*, che il non verbale sfuma, precisa, talora modifica.
3. *La sostituzione del messaggio verbale*.

Bisognerà naturalmente dare contenuti a tali categorie per determinarne il grado di specificità e di efficacia. Ma, prima, la revisione di altre classificazioni, molto meno generali, dovrebbe aiutarci a strutturare progressivamente l'immenso settore che ci si apre.

Per esempio, Ekman e Friesen (1969) propongono una classificazione di comportamenti non verbali secondo tre criteri: l'origine, l'uso e la codificazione. Inoltre, attribuiscono a questi comportamenti cinque possibili tipi di funzioni.

Consideriamo innanzi tutto i primi criteri:

I. L'uso

Questo termine si riferisce alle circostanze abituali che accompagnano la comparsa dei comportamenti non verbali e che possono essere di più ordini:

- I.1. Le condizioni esterne, vale a dire tutte le circostanze esterne all'individuo che inibiscono, provocano, modellano i comportamenti non verbali o che coincidono con essi.
- I.2. Le relazioni con il comportamento verbale: i comportamenti non verbali possono ripetere, ampliare, illustrare, accentuare, contraddire, anticipare i comportamenti verbali, coincidere con essi o anche sostituirsi ad essi.
- I.3. Il livello di coscienza che ha il soggetto dei comportamenti non verbali che produce.
- I.4. L'intenzionalità.

- I.5. Le conseguenze di tali comportamenti non verbali sul comportamento dell'interlocutore.
- I.6. Il tipo di informazioni trasmesse. Entro questa sotto-categoria, si distingue tra comportamenti non verbali a significazione idiosincrastica, vale a dire tipica di un solo individuo, e comportamenti non verbali a significazione condivisa, comune a un gruppo di soggetti.

Inoltre, la distinzione sopra stabilita, può combinarsi con tre caratteri del comportamento:

- informativo: un comportamento è tale quando suscita la stessa interpretazione in un gruppo di persone;
- comunicativo: quando colui che produce il comportamento trasmette chiaramente e coscientemente un messaggio ad un interlocutore;
- interattivo: quando il comportamento emesso modifica quello dell'interlocutore.

II. L'origine

Questo criterio precisa come il comportamento non verbale si inserisce nel repertorio dell'individuo.

Sono possibili due origini:

II.1. Filogenetica: si rapporta ai comportamenti inscritti nel sistema nervoso dell'individuo, come i riflessi e le emozioni.

II.2. Ontogenetica:

II.2.a. Senza essere certi della loro iscrizione nel sistema nervoso centrale, si possono osservare comportamenti simili in tutti gli individui posti in condizioni ambientali identiche. Esempio: mettere un alimento nella bocca.

II.2.b. Tutti i comportamenti non verbali che variano secondo la cultura, la classe sociale, la famiglia o l'individuo stesso.

III. La codificazione

Il terzo aspetto tiene conto della corrispondenza fra l'atto non verbale e la sua significazione.

III.1. Codificazione estrinseca: il comportamento non verbale è un significante indipendente dal significato; la relazione che li unisce è arbitraria.

III.2. Codificazione intrinseca: il significante coincide col significato e la relazione fra loro è intrinseca.

Gli autori propongono inoltre cinque specie di significazione:

- pitturale
- spaziale

— ritmico
— cinesico
— designo

Ed ecc.
bali poss.

1. *Emblema*

Questi
una tradu

2. *Illustrazione*

Diretta
non verbal
Gli au

3. *Espressione*

4. *Regolazione*

I com
scambi fr
parola.

5. *Adattamento*

Questi
chiedenti
zo adatta

5.1. Auto-
ment
re un

5.2. Eterodiretta
funzi

Ekman
funzioni
(Vedi
gio non
utilmen
diversa

(1) Si ritro

- ritmica
- cinesica
- designativa

Ed ecco ora le cinque funzioni che i comportamenti non verbali possono assicurare:

1. *Emblematica*

Questa funzione è quella dei comportamenti non verbali che hanno una traduzione orale diretta. Ad esempio: "Buongiorno".

2. *Illustrativa*

Direttamente legati ai comportamenti verbali, questi comportamenti non verbali illustrano il contenuto verbale.

Gli autori distinguono sei tipi di illustratori:

Insistente	Spaziale
Ideografico	Cinesico
Designante	Pittografico

3. *Espressiva degli affetti*

4. *Regolativa*

I comportamenti non verbali possono organizzare e strutturare gli scambi fra due soggetti, per esempio indicando la presa successiva di parola.

5. *Adattiva*

Questi comportamenti non verbali molto difficili da interpretare, richiedono perfino la speculazione sono imparati in origine con uno sforzo adattativo destinato a soddisfare un bisogno.

- 5.1. Auto-adattativi. Ad esempio, strofinarsi l'angolo dell'occhio; inizialmente, il comportamento non verbale poteva servire ad asciugare una lagrима.
- 5.2. Etero-adattativo. Presente entro una interazione, tale categoria di funzioni si riferisce alla protezione o all'attacco.

Ekman e Friesen (1969) combinano i tre criteri e le cinque funzioni in un quadro generale di comportamenti non verbali.

Vediamo ora in modo più preciso le relazioni che il messaggio non verbale ha con quello verbale. Mahl (1968) ne distingue utilmente nove; noi le riformuliamo in maniera leggermente diversa (1):

(1) Si ritrovano in Knapp (1972) le categorie 1, 3, 8, 5, 7.

1. La *ridondanza*, in cui il verbale e il non verbale presentano la stessa significazione. Ad esempio: un ghigno accompagna la espressione della collera.
2. L'*anticipazione*, spesso amplificatrice. Ad esempio, il gesto, la mimica, annunciano che si sta per dire qualcosa di grave.
3. La *contraddizione* o differenziazione.
4. L'*ampliamento del quadro* dell'interazione. Per esempio, un alterco verbale scoppia fra due individui, ma il loro comportamento non verbale indica tuttavia che sono amici e che la divergenza non mette fundamentalmente in pericolo la loro amicizia.
5. L'*accentuazione*.
6. Il *riempitivo* o la *giustificazione del silenzio*. Ad esempio: far schioccare le dita per indicare l'impazienza con cui si ricerca un termine che sfugge.
7. L'*organizzazione* o regolamento degli scambi verbali: un gesto indica che si vuol prendere la parola, che la si cede all'interlocutore, ecc.
8. La *sostituzione*.
9. La *reazione*, espressione motoria delle emozioni o dei sentimenti suscitati dal messaggio verbale.

Come si vede, l'interdipendenza del verbale e del non verbale è grande, al punto che Knapp (1972) raccomanda molto ragionevolmente di considerarli inseparabili nello studio della comunicazione umana.

Knapp insiste con ragione su un aspetto poco trascurato da Mahl, la funzione di *complemento* del messaggio non verbale, specialmente là dove esso informa sui sentimenti, sulle intenzioni del parlante e crea eventualmente uno schema interpretativo generale. Secondo Mehrabian (1972) tre modalità relazionali caratterizzano tale schema:

1. L'*accostamento* o *l'evitamento* degli esseri o delle cose.
2. La *potenza*, espressione del rapporto di forza tra individui o gruppi.
3. La *reattività* (*responsiveness*) espressione del grado di impegno, di attività, di affettività che si prova nei confronti dell'interlocutore o del compito.

Si ricorderà che al termine di molteplici analisi fattoriali,

Osgood
messaggi
potenza

Cert
gi non v
sen e To
se parti

Que
tisti ch
prende
bre e la
mento.

risultat
ra e la t
cilment
sembra

Un'a
giunge
Mehrab
relazion
una mi
certi co

Il ri
tante è
di fras
conten
testa, d

Il se
re reaz
duzion
scorso.

Il t
mento
riano.
zione d
vemen
avanti

(¹) Vedi i
zione, L

Osgood (1966) caratterizza l'alone psicologico che circonda il messaggio verbale ⁽¹⁾ con la valutazione (buono-cattivo, ecc.) la potenza (forte-debole) e l'attività (veloce-lento).

Certe parti del corpo sono luoghi privilegiati di certi messaggi non verbali? Sembra di sì. Si deve, ad esempio, a Ekman, Friesen e Tomkins (1971) un interessante studio sul ruolo delle diverse parti del volto nell'espressione delle emozioni.

Questi ricercatori hanno tagliato in tre pezzi fotografie di artisti che esprimevano sentimenti violenti. Il primo pezzo comprende la fronte e le sopracciglia, il secondo gli occhi, le palpebre e la base del naso, e infine il terzo la bocca, le guance e il mento. I frammenti sono stati presentati a numerosi giudici e i risultati indicano che la zona degli occhi esprime meglio la paura e la tristezza, mentre la terza zona permette di riconoscere facilmente la gioia, la collera e il disgusto. La zona della fronte sembra fornire il minimo di informazioni circa le emozioni.

Un'altra ricerca, anch'essa basata sull'analisi fattoriale, aggiunge importanti elementi. Studiando le interazioni sociali, Mehrabian e Ksionsky (1974) isolano otto fattori presenti in ogni relazione interpersonale. Per ciascuno di essi, gli autori pongono una misura operativa basata sull'osservazione e il rilievo di certi comportamenti verbali e non verbali.

Il risultati indicano chiaramente che il primo fattore importante è l'affiliazione, il cui grado può essere stabilito dal numero di frasi al minuto, dalla durata relativa dei contatti visivi, dai contenuti verbali positivi, dalla frequenza degli scuotimenti di testa, dalle gesticolazioni.

Il secondo fattore concerne la facoltà di risvegliare e stimolare reazioni affettive e si denota dal volume della voce, dalla produzione verbale, dal numero totale di variazioni del tono del discorso.

Il terzo fattore potrebbe essere chiamato "tensione-rilassamento". A seconda della posizione del soggetto, gli indicatori variano. Una persona seduta è percepita come rilassata se la posizione delle braccia e delle gambe è asimmetrica e se il corpo è lievemente inclinato di lato. Al contrario, l'inclinazione del busto in avanti indica tensione. Un soggetto in piedi appare rilassato se il

(1) Vedi a questo proposito G. De Landsheere, *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

corpo è lievemente inclinato di lato, ma è percepito tanto più teso quanto più è elevato il numero delle manipolazioni d'oggetti e dei movimenti delle gambe e dei piedi.

Il modo di accattivarsi la fiducia, la stima degli altri, costituisce il quarto fattore. Qui gli indicatori sono un contenuto positivo dell'espressione verbale, una espressione facciale gradevole, un numero di domande, un contenuto verbale che sia valorizzante per l'interlocutore. Il numero dei contenuti verbali negativi è in rapporto inversocon il quarto fattore.

L'ansietà, quinto fattore, è manifestata dalla durata relativa dei comportamenti motori di "va e vieni" e di manipolazione di oggetti.

Il sesto fattore è chiamato dagli autori "posizione di intimità". E' caratterizzato da un orientamento delle spalle perpendicolare all'interlocutore, ma inversamente proporzionale alla distanza che separa i due oggetti.

Gli altri due fattori vengono isolati con l'aiuto dei rapporti verbali. L'insieme dei risultati è esposto nel quadro seguente (da Meharbian e Ksionzky, 1974):

		<i>Direzione del fattore</i>
Fattore 1	<i>Affiliazione</i>	
	Numero di affermazioni al minuto	(+)
	Numero di dichiarazioni al minuto	(+)
	Frequenza dei contatti visivi	(+)
	Durata del discorso del soggetto	(+)
	Durata del discorso dell'interlocutore	(+)
	Contenuti verbali positivi	(+)
	Frequenza di scuotimenti del capo	(+)
	Numero di gesticolazioni	(+)
	Espressione facciale cordiale	(+)
Fattore 2	<i>Stimolazione</i>	
	Numero totale di variazioni di voce	(+)
	Produzione verbale	(+)
	Volume della voce	(+)
Fattore 3	<i>Distensione</i>	
	Frequenza delle manipolazioni	(-)
	Frequenza dei movimenti dei piedi e delle gambe	(-)
	Inclinazione del corpo	(+)

(segue)

Fattore

Fattore

Fattore

In n

to che

ni, mer

Per

todolog

compor

to capi

tiamoc

Gro

cilment

ti molte

partico

viduo s

l'espres

(1971) d

posizio

torno i

servabi

pito da

questa

cessari

princip

restand

(¹) Comp

pizzicars

Strasfog

Fattore 4	<i>Risveglio di simpatia</i>	
	Espressione vocale gradevole	(+)
	Contenuti verbali negativi	(-)
	Contenuti verbali valorizzanti	(+)
	Numero di domande al minuto	(+)
	Frequenza delle automanipolazioni (1)	(+)
Fattore 5	<i>Angoscia</i>	
	Frequenza dei comportamenti motori di "va e vieni"	(1)
	Frequenza di manipolazioni di oggetti	(+)
	Posizione asimmetrica delle braccia	(+)
Fattore 6	<i>Posizione di intimità</i>	
	Orientamento delle spalle	(+)
	Distanza fra i due interlocutori	(-)
	Frequenza dei movimenti del capo	(+)

In modo più generale, Ekman e Friesen (1971) hanno mostrato che la faccia apporta informazioni sulla natura delle emozioni, mentre il corpo è un indicatore della loro intensità.

Per giungere a osservazioni simili a queste, si impone una metodologia rigorosa, come anche una definizione non equivoca dei comportamenti motori interpretati. Presenteremo, in un apposito capitolo, le definizioni utilizzate nella presente ricerca. Limitiamoci qui a porre il problema generale delle unità di analisi.

Grosso modo, ci si può riferire sia a movimenti assai ampi, facilmente riscontrabili da ogni osservatore attento, sia a movimenti molto più fini che non sono riscontrabili se non da osservatori particolarmente attrezzati o da persone molto familiari dell'individuo studiato o, ancora, dotate di una sensibilità particolare per l'espressione altrui. Per lo studio dei movimenti, Ekman e Friesen (1971) delimitano l'unità comportamentale della partenza, dalla posizione di riposo, di una parte del corpo ben specificata, al ritorno in tale posizione. Solo i comportamenti direttamente osservabili sono considerati, poiché la possibilità di essere percepito dall'altro è la condizione della comunicazione. Tuttavia, questa definizione generale richiede numerose precisazioni necessarie alla sistematizzazione della analisi descrittiva che, per principio, deve sempre precedere i tentativi di interpretazione, restando ben distinte le due fasi.

(1) Comportamenti che si rivolgono alla persona che li produce: carezzarsi il viso, pizzicarsi le orecchie, far schioccare le articolazioni delle dita, ecc. Fauquet e Strasfogel (1972) parlano in proposito di gesti autistici.

Ispirandosi direttamente ai metodi della linguistica strutturale, Birdwhistell (1952) distingue:

— il *kine*, o il più piccolo movimento corporeo individuabile nel film passato al rallentatore, sia che il movimento osservato rivesta una significazione desumibile o no;

— l'*allokine*, o kine che ne accompagna simultaneamente un altro;

— il *kinema*, o il più piccolo movimento avente una significazione. Birdwhistell ne distingue da 50 a 60 nel linguaggio non verbale della cultura americana;

— il *kinemorfo*, *pattern* di kinemi osservati in una zona particolare del corpo (braccio sinistro, viso, ecc.);

— la *costruzione kinemorfica*, o insieme di movimenti corporei.

Lo stesso autore distingue infine:

— le *kinesi* o *macrokinesi*, comportamenti corporei che trasmettono una informazione specifica;

— le *parakinesi*, comportamenti non verbali che amplificano, accentuano; chiariscono un messaggio verbale o no.

Queste nozioni aiutano a descrivere la fusione o l'interazione del verbale e del non verbale in un processo unico di comunicazione, processo di cui Birdwhistell propone uno schema teorico, che non deve quindi essere considerato un modello generale.

Tempi	— T1 —	T2 —	— T3 —	T4 —	— T5 —
Parakinesi	—	—	—	—	—
Macrokinesi	MM	MM	MM	MM	MM
Comportamento verbale	—	—	—	—	—

Ma quando si tratterà di passare dalla descrizione all'interpretazione, il comportamento non verbale osservato troverà il proprio significato solo in un contesto più ampio.

Ekman e Friesen (1968) rilevano cinque variabili contestuali:

1. gli altri comportamenti non verbali dell'individuo osservato;
2. il comportamento verbale concomitante;
3. la situazione (un medesimo sorriso si interpreta nella medesima maniera se è stato prodotto durante un funerale o durante un ballo in maschera?);
4. le caratteristiche fisiche di chi emette il comportamento non verbale (un bambino minaccia un gigante col pugno; un gigante

minacci
5. il con

II. Perc

Noti
soli non
dere un
munica
dio com
ricorda
scussio
astratte
mento.

quistar
un insie
E' noto

Il lin
esprim
cepibili
combin
una con
riceven
ancora

Arg
brano
nell'uo

1. Para
Occide
zione d
un lun
traccia
descri
donna
della n
insodd
le sfur

2. I cor
menti

minaccia un bambino col pugno);

5. il comportamento verbale e non verbale dell'altro.

II. Perché si utilizzano i canali non verbali?

Notiamo prima di tutto che i comportamenti non verbali da soli non possono assicurare tutta la comunicazione. Per riprendere un esempio di Mehrabian (1971, p. 134) come si potrebbe comunicare col gesto e l'intonazione l'intero contenuto di uno studio come questo che il lettore ha ora sotto gli occhi? L'abbiamo ricordato nella introduzione; il linguaggio verbale è, senza discussione, il mezzo più efficace per esprimere idee complesse e astratte. Di qui la sua fondamentale importanza nell'insegnamento. Come nota ancora Mehrabian, il non verbale non può acquistare la potenza del verbale senza mettere in opera un codice, un insieme di segni al limite altrettanto arbitrari che l'alfabeto. E' notoriamente il caso del linguaggio dei sordi.

Il linguaggio non verbale si adatta manifestamente meglio ad esprimere i sentimenti e gli atteggiamenti *immediatamente* percepibili dall'interlocutore. E la rapidità, la moltiplicazione, la combinazione dei comportamenti permettono, in questo campo, una comunicazione affettiva di grande ricchezza — almeno se il ricevente è abbastanza aperto a questo linguaggio, come avremo ancora occasione di dire.

Argyle (1975) pone in rilievo cinque grandi ragioni che sembrano spiegare la utilizzazione dei comportamenti non verbali nell'uomo.

1. Paradossalmente, si constata, almeno nelle lingue parlate in Occidente, una certa povertà di vocabolario relativo alla descrizione delle forme complesse. Davanti a tali forme, e per evitare un lungo discorso, noi ricorriamo al grafico, al disegno, oppure tracciamo in aria, con l'aiuto delle mani, i contorni che vogliamo descrivere all'altro. Il gesto dell'uomo che evoca le forme di una donna ammirata è ben noto... Così pure, la descrizione verbale della nostra personalità, delle nostre emozioni, ci lascia spesso insoddisfatti e in parecchie occasioni cerchiamo di aggiungervi le sfumature desiderate col gesto.

2. I comportamenti non verbali hanno più potenza dei comportamenti verbali. Questa osservazione è confermata dalle esperien-

ze di Mehrabian (1967) e Ferris (1967). Questi autori constatano, infatti, che si attribuisce più importanza ai segnali non verbali che a quelli verbali per interpretare l'atteggiamento di un interlocutore. Si può spiegare il fenomeno con la funzione diretta e contigua all'azione che riempie la comunicazione non verbale. Infatti, i comportamenti verbali rinviano spesso a situazioni più o meno lontane nel tempo e nello spazio, che non toccano quindi direttamente o totalmente gli interlocutori. Al contrario, una intonazione aggressiva è intesa direttamente come un attacco nel quale l'interlocutore è direttamente implicato.

3. I comportamenti non verbali sono più autentici. La parola è portatrice privilegiata di menzogna, mentre la falsificazione della mimica, delle intonazioni, dei movimenti è molto più difficile. Perciò abbiamo appreso ad essere sensibili anche a lievi variazioni di tono e accordiamo ai comportamenti non verbali valore di verifica della autenticità del messaggio verbale.

4. Nel *Misanthropo*, Molière ci ricorda, se ce ne fosse bisogno, che l'espressione integrale, senza abbellimento, dei nostri atteggiamenti è fonte di perturbazione delle relazioni interpersonali. Così noi di solito rendiamo socialmente accettabili i nostri comportamenti verbali. Però riusciamo assai meno a camuffare, nei nostri comportamenti non verbali, questo o quest'altro sentimento di animosità, di sdegno... Si ritorna quindi al punto 3. esposto sopra.

5. Un secondo canale di comunicazione è necessario. Durante lo scambio verbale fra due soggetti, i comportamenti non verbali regolano la successione degli scambi e permettono quindi di evitare il sovraccarico del canale verbale.

Ma, come si sa, tutte queste spiegazioni vengono a *posteriori*. Nel momento in cui operiamo nelle situazioni più consuete della vita familiare o professionale, la spontaneità è largamente in gioco, e infatti siamo noi i primi a stupire quando ci capita di vedere o di udire la registrazione dei nostri comportamenti.

III. L'interpretazione del messaggio non verbale

Fino ad ora, abbiamo implicitamente ammesso, senza alcun timore di ingannarci in proposito, che il linguaggio non verbale è

inteso n
sociale.
quanto s
mente r
le, ma s
ne.

La ca
sensibili
bili.

Conf
(1972) d
le propr
mente s
te meno
più num

Sulla
persone
tal caso,
campo n
sti, cont
emesse.
caratter
anche se
trovano

Si ris
"leggere
festa lor

Simi
sione su
bambine
gnante.
ti posit
priva in
mentale

Rose
titudine
emessi c
la sigla

In un
osservat
dei raga

inteso nello stesso modo da tutti i membri di uno stesso gruppo sociale. Ma è inteso totalmente? Assolutamente no, non più di quanto sia compreso da tutti il linguaggio verbale. Si può certamente ritenere che il non verbale è forse inteso meglio nel verbale, ma sarebbe ben temerario che osasse dire in quale proporzione.

La capacità di interpretazione delle espressioni facciali e la sensibilità a tali espressioni sembrano collegate a diverse variabili.

Confermando una osservazione comune, Buck e collaboratori (1972) distinguono tra individui che interiorizzano, nascondono le proprie emozioni, e individui che le esteriorizzano, apparentemente senza forte turbamento interno. I primi sono naturalmente meno "leggibili" per gli altri dei secondi. Gli uomini sarebbero più numerosi nella prima categoria e le donne nella seconda.

Sulla medesima linea, Merhabian (1971) osserva che certe persone non invitano alla comunicazione, all'approccio. Parla, in tal caso, di *negatività*. Al contrario, la positività si manifesta nel campo non verbale, con espressioni facciali e vocali, posture, gesti, contatti oculari, cenni del capo, e con la quantità di parole emesse. Da un primo riscontro «gli individui il cui stile sociale è caratterizzato dalla proiezione di sentimenti neutri o negativi, anche se sono molto interessati alla persona davanti alla quale si trovano, sono handicappati» (Merhabian, 1971, p. 130).

Si riscontrano anche persone che provano grande difficoltà a "leggere" l'interesse o il disinteresse che un interlocutore manifesta loro.

Simili tratti di personalità hanno certamente una ripercussione sul destino scolastico di un alunno. La negatività di un bambino può causare un effetto di alone sfavorevole nell'insegnante. Analogamente, un alunno che non percepisce i sentimenti positivi che eventualmente gli manifesta il suo insegnante si priva in tal modo di rinforzi, dei quali ben si conosce la fondamentale importanza.

Rosenthal e collaboratori (1974) hanno costruito un test di attitudine a comprendere gli indici vocali e i messaggi non verbali emessi dalla faccia e dal corpo. Il test è generalmente noto sotto la sigla PONS (*Profile of Nonverbal Sensitivity*).

In una popolazione di adolescenti di quindici anni, gli autori osservano che le ragazze sono più sensibili ai segnali non verbali dei ragazzi. Generalmente, ragazzi e ragazze provano maggiore

difficoltà ad interpretare gli indici manifestati dalla faccia che non i segnali vocali e i messaggi non verbali emessi dal corpo.

In una popolazione non selezionata, le donne generalmente ottengono nel test di PONS un punteggio superiore a quello degli uomini. Viceversa, gli attori, gli insegnanti, gli psichiatri, gli artisti, gli psicologi realizzano punteggi ottimi.

Per ciò che concerne particolarmente gli insegnanti, Jecker e altri (1965) constatano tuttavia che sono numerosi quelli che interpretano male le espressioni facciali dei loro studenti. I ricercatori ritengono però che un addestramento specifico potrebbe rapidamente aumentare la sensibilità ai comportamenti non verbali.

Secondo Rosenthal e altri (1974) gli insegnanti che usano uno stile democratico sono più sensibili ai comportamenti non verbali di quelli autoritari. Rosenthal e collaboratori hanno inoltre correlato i risultati ottenuti col PONS a quelli di differenti tests di personalità. Essi notano che le persone molto sensibili ai comportamenti non verbali sembrano più socialmente adattate delle altre. Hanno pochi amici, ma sono più espansive e più franche degli altri soggetti.

E' tuttavia evidente che il rapporto quotidiano con un individuo facilita notevolmente l'interpretazione dei suoi comportamenti non verbali. Infatti, gli alunni scoprono subito le leggere variazioni d'umore degli insegnanti e sono di solito molto attenti ai comportamenti non verbali che esprimono lode o principio di irritazione.

Perfino gli individui il cui volto si può definire impassibile emettono comportamenti non verbali cui sono sensibili gli appartenenti al loro ambiente di vita, ma che sfuggono spesso ad un estraneo. Un sorriso a mala pena accennato passerà inosservato a molti, ma sarà considerato dai più intimi come la manifestazione di una intensa gioia.

Sulla base di simili osservazioni, si scopre la necessità di conoscere i comportamenti non verbali normali, fondamentali in un individuo, per decodificare correttamente le variazioni comportamentali. In altri termini, il punto di partenza dal quale le espressioni si producono e acquistano la propria relativa stabilità, è di capitale importanza. Di nuovo, il contesto totale è in questo caso primordiale, e le abitudini e le idiosincrasie del soggetto non sono mai trascurabili.

In quale misura si possono deliberatamente falsificare le

espresso
detto,
che tal
per dar

Tutt
impara
verbali
dulzios
un sog

1. Ridu
sione d
2. Ridu
3. Rid
nell'es

Qua
lazione
consist
tralizza
mento
masche
sentita

IV. Co

A q
Ray Bi
tesi ch

1. «Co
movim
duce.

2. Com
movim
bili e s

3. Pur
biologi
i movim
no fun

4. L'att

espressioni non verbali? Molto più difficilmente, abbiamo già detto, che per i comportamenti verbali. La fiducia quasi cieca che taluni accordano alle espressioni facciali e al tono della voce per dare un giudizio sugli altri trova in ciò la sua giustificazione.

Tuttavia, gli artisti come i membri di alcune altre professioni imparano a controllare e a manipolare i loro comportamenti non verbali. Ekman e Friesen (1974) distinguono in proposito fra *modulazione* e *falsificazione*. Per modulare le proprie espressioni, un soggetto può:

1. Ridurre il numero delle zone facciali che partecipano all'emissione del messaggio;
2. Ridurre la durata espressiva del comportamento non verbale;
3. Ridurre l'ampiezza degli spostamenti del corpo implicati nell'espressione.

Quanto alla falsificazione, comprende tre categorie: la simulazione, la neutralizzazione e la mascheratura. La simulazione consiste nell'esprimere una emozione che non si sente. La neutralizzazione assicura l'impassibilità sopprimendo il comportamento non verbale tipico di una emozione sentita. Quanto alla mascheratura, sostituisce l'espressione di una emozione non sentita al comportamento portatore del sentimento autentico.

IV. Conclusione provvisoria

A questo punto, vorremmo, quale conclusione, ricavare da Ray Birdwhistell (1970) una serie di proposizioni, sotto forma di tesi che facciamo nostre:

1. «Come gli altri fenomeni naturali, ogni espressione od ogni movimento corporeo ha un significato nel contesto in cui si produce.
2. Come gli altri aspetti del comportamento umano, le posture, i movimenti, le espressioni facciali si inscrivono in strutture stabili e si prestano quindi a una analisi sistematica.
3. Pur riconoscendo i limiti eventualmente imposti da sustrati biologici particolari, assumiamo che, tranne prova del contrario, i movimenti corporei sistematici dei membri di una comunità sono funzione del sistema sociale cui il gruppo appartiene.
4. L'attività corporea visibile, come l'attività acustica udibile, in-

fluenzano sistematicamente gli altri membri del gruppo particolare cui l'individuo appartiene.

5. Fino a prova del contrario, si riterrà che tali comportamenti adempiano ad una funzione di comunicazione che può essere studiata obiettivamente.

6. I significati attribuiti ai comportamenti sono a loro volta funzioni degli stessi comportamenti e delle operazioni che permettono di studiarli.

7. Il sistema biologico particolare e l'esperienza vissuta dell'individuo creano elementi idiosincratichi nel suo sistema kinesico, ma la qualità individuale o sintomatica di tali elementi non può essere valutata che in seguito ad una analisi del sistema più vasto al quale appartiene».

Capito

I com

Da t
to il ruc
tono ch
cambia
La semp
re, seco
mento, c
minacci

Dun
revole in
vere che
iceberg

Sul p
ni, entit

Per v
pi di to
senzial
barazzo

Quan
stinguer

— l'int
— l'alte

(¹) Il term
del termi
«Certi ele
segmenta
tenazione
tica. E' il
può talvo
analizzata

Capitolo terzo

I comportamenti paraverbali (1)

Da tempo immemorabile, la saggezza popolare ha riconosciuto il ruolo spesso decisivo del modo in cui si dicono le cose. E' il tono che fa la musica. In altri termini, un messaggio verbale cambia significato a seconda del modo nel quale viene espresso. La semplice parola "bène", così spesso usata in classe, può essere, secondo il tono e il contesto, di approvazione, di incoraggiamento, di ironica rassegnazione, può annunciare rottura, o sorda minaccia...

Dunque esiste un paralinguaggio la cui importanza è considerevole in maniera evidente. Milroe (1968, p. 463) non esita a scrivere che «il contenuto semantico è soltanto la parte visibile di un iceberg».

Sul piano descrittivo, Trager (1957) distingue le vocalizzazioni, entità particolari, e le qualità della voce.

Per *vocalizzazioni*, si intendono le risa, le grida, i gemiti, i colpi di tosse, i balbettamenti, come anche alcuni indici verbali, essenzialmente interiezioni come ad esempi *l'hem* che denota imbarazzo.

Quanto alle *qualità vocali*, caratteristiche del discorso, si distingueranno:

- l'intensità (voce forte, voce bassa);
- l'altezza (grave, acuta);

(1) Il termine *paraverbale*, finora poco usato, riveste tuttavia un senso più ampio del termine *soprasegmentale*.

«Certi elementi che contribuiscono alla costituzione dell'enunciato sono soprasegmentali nella misura in cui non si identificano in alcun segmento della concatenazione verbale, non offrendo di conseguenza alcuna possibilità di analisi fonetica. E' il caso di tutti i fenomeni prosodici e in particolare della intonazione, che può talvolta assumere un ruolo significativo, ma che non ha potuto finora essere analizzata in unità discrete isolabili». G. Mounin, *Dictionnaire de la linguistique*.

- il timbro (ad esempio: una voce "bronzea" o "argentina");
- il ritmo (regolare, scandito);
- la velocità (rapida, lenta);
- il controllo vocale delle labbra (serrate o no);
- la base di articolazione (ad esempio: voce di gola);
- il controllo della glottide.

Quale significato psicologico rivestono i comportamenti paraverbali? Si è generalmente d'accordo nell'assegnare loro un ruolo privilegiato, ma non esclusivo, in campo affettivo, poiché il non verbale visibile aiuta anch'esso a manifestare le emozioni.

Emozioni attive come la collera si manifesteranno con una produzione rapida, una voce forte, acuta, un timbro risonante (Mahl e Schulze, 1964) mentre emozioni passive come la tristezza corrisponderanno in genere a produzione lenta, voce grave, bassa e timbro sordo. Davits (1964) rileva ancora numerose pause nella manifestazione del dolore, la voce acuta della paura, la fluidità verbale dovuta all'ansia.

Sistematizzando tali osservazioni Davits (1964) propone la tabella riprodotta a pag. 33.

Come ci si poteva attendere, si osserva una stretta parentela fra la gaiezza e la gioia, e fra l'affetto e la soddisfazione. Infatti, si possono agevolmente distinguere gruppi di emozioni che ci saranno utili in seguito, perché corrispondono a due grandi categorie del sistema di analisi applicato da De Landsheere-Bayer (1969):

1. La valutazione positiva, che determina comportamenti d'approccio:
 - affetto-soddisfazione;
 - gaiezza-gioia.
2. La valutazione negativa, generatrice di comportamenti di rifiuto, di evitamento:
 - collera;
 - noia;
 - impazienza;
 - tristezza.

Direttamente legati alle emozioni, meritano un particolare interesse taluni fenomeni di esitazione.

I Principali parametri dell'esitazione sono la lunghezza (dal millisecondo al minuto), il tipo (silenzioso, pieno di interiezioni

CARATTERISTICHE DELLE ESPRESSIONI VOCALI

Sentimenti	Intensità	Altezza tonale	Timbro	Produzione	Inflessione	Ritmo	Pronunzia
Affetto	debole	bassa	sonante	lenta	uniforme leggermente ascendente	regolare	distesa
Collera	forte	alta	chiaro	rapida	sale e scende irregolarmente	irregolare	serrata
Noia	moderata sul basso	moderata sul basso	moderatamente chiaro	moderatamente lento	monotona o in lenta discesa	—	alquanto distesa
Gaiezza	moderatamente forte	moderatamente alta	moderatamente chiaro	sale e scende rapida	regolare continuamente	—	—
Impazienza	normale	normale o moderatamente alta	moderatamente chiaro	moderatamente rapida	sale leggermente	—	alquanto serrata
Gioia	forte	alta	moderatamente chiaro	rapida	sale	regolare	—
Tristezza	debole	bassa	sonante	lenta	scende	pause irregolari	distesa
Soddisfazione	normale	normale	alquanto sonante	normale	sale leggermente	regolare	alquanto distesa

come *hem!*, borbottii, false partenze, ripetizioni), il luogo (in relazione alla sintassi, alla intonazione).

Parecchi autori, fra cui Goldman-Eisler (1958) e Livant (1963) distinguono tra pause vuote e pause piene, le prime associate a una stilistica superiore e a certi processi cognitivi superiori (soluzione di problemi); mentre le seconde accompagnano spesso una stilistica di qualità inferiore.

Generalmente, si fa una netta distinzione tra le pause linguistiche e le pause emozionali; gli osservatori sensibili e ben indrizzati le distinguono anche se deboli.

Ma il paraverbale non esprime solamente emozioni. Argyle (1976) osserva che è a volte strettamente associato al verbale, che esso ritma, completa, regolarizza; a volte è più indipendente, perfino del tutto indipendente dal verbale cui sovrappone la manifestazione delle emozioni, degli atteggiamenti; e si può aggiungere la personalità dell'emittente, ivi compresa, assai spesso, la sua appartenenza sociale, perfino geografica (gli accenti locali).

Tutto ciò è assai sottile e la sola lettura della tabella di Davits, con tutte le sue categorie a forte inferenza, permette di predire molti disaccordi intersoggettivi nell'interpretazione del paraverbale. Tali discordanze rischiano di essere ancora più avvertite in quanto, più ancora che per i comportamenti non verbali, si osservano qui grosse differenze di sensibilità da persona a persona.

Ancora Davits (1964), che ha studiato in modo particolare la questione, nota che gli individui che riescono meglio ad esprimere i propri sentimenti con il discorso sono anche più sensibili di altri ai sentimenti espressi dai loro interlocutori. Questa attitudine particolare si accompagna generalmente ad un alto livello di intelligenza verbale e di pensiero simbolico, e alla capacità manifesta di distinguere l'altezza, l'intensità, la durata e il timbro delle voci.

Le caratteristiche più agevoli da osservare pare che siano l'altezza del suono, la sua intensità, la sua durata e il ritmo del discorso. Parecchi autori (Markel, 1965; Duncan e Rosenthal, 1968) riferiscono coefficienti di fedeltà e di accordo molto elevati in proposito.

L'interpretazione psicologica è invece molto più difficile.

Quali sono i principali metodi di ricerca in materia di comunicazione paraverbale? Se ne possono distinguere tre: un metodo naturale, del tipo storico, e due metodi sperimentali detti di co-

dificazi

Il p
strume
special
portanz
relativa
agiscon

I du
tendon
ti non v

Il m
di simu
menti v
sono se
corre s
Per ese
di recit
invitan
emozion

Altr
elimina
bile il c
trate" s
le.

Si sa
le cons
no poss
fondame
fondame

Supp
piamo c
consona

(1) In un t
gli eserc
sprovist
lassù sul

(2) Il prof
mentali d

dificazione e di decodificazione.

Il primo cerca di cogliere con l'osservazione, con o senza strumenti, situazioni di interazione spontanea. E' stato praticato specialmente da Birdwhistell e Scheften, che insistono sull'importanza della autenticità della comunicazione, su un approccio relativamente globale, soprattutto per determinare le regole che agiscono nel sistema sociale.

I due metodi sperimentali sono di natura più analitica: essi tendono a stabilire statisticamente i rapporti fra i comportamenti non verbali e tutta una gamma di altre variabili.

Il metodo di codificazione consiste nel domandare ai soggetti di simulare delle emozioni, per esempio la paura. I comportamenti vengono registrati e poi analizzati. Numerose ricerche si sono servite di questo metodo. Per depurare le situazioni, si ricorre spesso al linguaggio senza contenuto (*content-free-speech*). Per esempio, si chiede ad attori, a presentatori radiofonici, ecc. di recitare l'alfabeto esprimendo differenti emozioni, oppure si invitano commedianti a leggere un testo neutro simulando le emozioni fondamentali (1).

Altri ricercatori utilizzano filtri elettronici che permettono di eliminare le alte frequenze e in tal modo di rendere incomprendibile il contenuto verbale di una interazione. Le registrazioni "filtrate" sono quindi presentate ai giudici che devono *decodificarle*.

Si sa che le vocali sono emesse secondo una bassa frequenza, mentre le consonanti corrispondono ad una frequenza elevata (2). Quindi ciascuno possiede un'altezza di voce che può essere indicata dalla misura della fondamentale (basso, tenore ...). La variazione della curva melodica (o fondamentale) non sorpassa che in casi molto rari le tre ottave.

Supponiamo che la fondamentale di un soggetto sta di 120 Hz. Sappiamo che le vocali si collocano nella zona compresa tra 300 e 500 Hz e le consonanti oltre i 1.000 Hz.

(1) In un tempo non ancora lontanissimo, nelle scuole di arte drammatica uno degli esercizi preferiti consisteva nell'esprimere tutti i grandi sentimenti in frasi sprovviste di significato reale, come: «Hai visto il cappello verde di mia suocera lassù sul pioppo verde ...».

(2) Il professor P. Munot ci ha gentilmente aiutati a realizzare i tentativi sperimentali di cui si sta parlando.

Tre ottave situano la variazione melodica tra 120 e 480 Hz.

La collocazione di un filtro che blocca tutte le frequenze superiori a 500 Hz sopprime tutte le consonanti presenti nel messaggio e questo diventa incomprensibile. Ma, siccome rimangono le vocali e soprattutto la variazione dell'intonazione, si ottiene «la musica della frase senza le parole», che può essere registrata.

Su questa base, abbiamo presentato ad alcuni giudici la trascrizione di una lezione registrata, dalla quale erano state omesse le parti relative alla valutazione della correttezza delle risposte degli alunni (feedback positivo o negativo) o i messaggi affettivi (lode, incoraggiamento, ammonizione, ecc.).

Per queste parti veniva fatta ascoltare l'espressione paraverbale e i giudici erano invitati a scoprirne la natura.

L'esperienza non ha potuto essere condotta a termine, sia perché nelle registrazioni effettuate rumori di fondo troppo forti rendevano spesso inudibile il messaggio, sia perché il comportamento di rinforzo era quasi sempre stereotipato (bene, sì...) e perciò troppo facilmente riconoscibile.

Si dovranno organizzare situazioni sperimentali più complesse per proseguire su questa linea di ricerca.

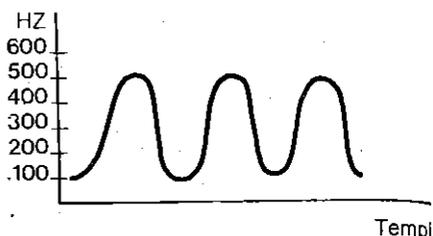
Parecchi studi che pure applicano il metodo di decodificazione ricorrono al sintetizzatore elettronico che permette di produrre suoni di cui sono noti tutti i parametri. Si presenta ai giudici una sequenza perché decodifichino i segnali in termini di emozioni.

Scherer (1974) ha ottenuto i seguenti risultati:

CONCOMITANTI DELLE MODALITA' ACUSTICHE

<i>Ampiezza</i>	Moderata	Sentimento gradevole, attività, benessere
<i>Variazione</i>	Estrema	Paura
<i>Variazione di tono</i>	Moderata	Collera, fastidio, disgusto, paura
	Estrema	Sentimento gradevole, attività, benessere, sorpresa
<i>Ritmo</i>	Lento	Fastidio, disgusto, tristezza
	Rapido	Piacere, attività, collera, paura, benessere, sorpresa
<i>Ecc.</i>		

3 ottave di variazione



Si c
conside
signific

Lall
varie m
care le
li otten
e le pa
Quindi,
ralmen
mento,
collera

Mal
sogna p
venire
ansietà
mento.

col sol

Dav
menti
dai giu
alcune
collera
zione,
fiuto, l
cilmen
l'amor

Dav
superi
faccia
zioni.

In
consid
scono,
più co
quindi
dio de

(1) Si ve
giudici
le nost

Si constata immediatamente che, soprattutto isolatamente considerate, le modalità della voce sono lungi dall'assumere un significato univoco.

Lalljée (1971) chiede a degli attori di leggere alcune frasi in varie maniere; i giudici decodificano le registrazioni per identificare le emozioni simulate. I risultati di Lalljée sono simili a quelli ottenuti da Scherer (1974) però egli constata che le pause piene e le pause vuote influiscono sulla percezione delle emozioni. Quindi, le frasi che presentano numerose pause piene sono generalmente interpretate come espressioni di angoscia e scoraggiamento, mentre le pause vuote fanno pensare al disprezzo, alla collera e all'angoscia.

Malgrado tutto l'interesse di queste ricerche formali, non bisogna perdere di vista il fatto che la stessa emozione può spesso venire espressa in diverse maniere. Alcuni manifestano la loro ansietà con una accelerazione delle parole, altri con un rallentamento. Si spiega quindi la difficoltà di interpretare le emozioni col solo paraverbale.

Davits (1964) osserva che solo dal 25 al 50% dei comportamenti paraverbali presentati furono interpretati correttamente dai giudici. Lo sperimentatore chiedeva a degli attori di caricare alcune frasi neutre di quattordici diverse emozioni; la paura, la collera, l'amore, la tristezza, la lode, la soddisfazione, l'ammirazione, l'affetto, il divertimento, l'abbattimento, il disgusto, il rifiuto, l'impazienza, la disperazione. La paura e la collera sono facilmente riconoscibili dal tono della voce; invece la tristezza, l'amore, la lode, la soddisfazione vengono spesso confusi (1).

Davits osserva che i migliori giudici queste situazioni sono superiori agli altri anche nella decodificazione delle espressioni facciali e nella espressione visiva e auditiva delle proprie emozioni.

In conclusione, i comportamenti paraverbali hanno un ruolo considerevole nella comunicazione, che essi modellano, arricchiscono, completano, a volte modificano fino al punto il significato più corrente del messaggio verbale. Tali comportamenti devono quindi divenire oggetto di una particolare attenzione nello studio delle interazioni di insegnamento

(1) Si vedrà in seguito che nella nostra esperienza si ottiene il 90% di accordo fra i giudici per ciò che concerne la codificazione dei comportamenti paraverbali. Ma le nostre sono molto diverse e il metodo usato tiene conto del contesto totale.

Tuttavia, salvo qualche caso, in cui il significato appare a tutti chiarissimo, ci si trova generalmente in presenza di sottili modulazioni del pensiero, che solo l'osservazione situazionale permette di interpretare correttamente. Le modalità di questa osservazione saranno presentate nelle pagine che seguono (1).

(1) Si vedrà inoltre, in appendice, un sistema di categorie molto più sviluppato del nostro. Esso fu messo a punto quando la presente ricerca era già terminata.

Capitolo

Pros...

Ne
genera
compo
aggiun

In
volta
menti
zione
sa form
siologi
posson

1. La p

Le
partic
Infatti
tutt'al
una d
mente

Gli
tenzion
sempre
rata al
sulta
l'impo
dei so
ganizz
cui i s
quista

La
1966)

Capitolo quarto

Prosemica - Sguardi - Movimenti corporei

Nei capitoli precedenti, ci siamo limitati a porre le questioni generali che permettono di cogliere l'importanza e la natura dei comportamenti di comunicazione non verbale; abbiamo anche aggiunto qualche precisazione terminologica.

In questo capitolo citeremo alcune ricerche che trattano stavolta dei comportamenti specifici: lo sguardo, la testa, i movimenti del corpo. Cominceremo tuttavia con una breve presentazione della prosemica, a causa dello schema concettuale che essa fornisce, e termineremo con alcune ricerche sugli indici psicofisiologici, specialmente per gli elementi di validazione che questi possono apportare.

1. La prosemica

Le interazioni, verbali o no, si collocano in uno spazio la cui particolare occupazione fornisce un primo quadro significativo. Infatti, la distanza che separa due individui che comunica è tutt'altro che indifferente: una forma di interazione si verifica a una distanza "di rispetto", un'altra implica quasi necessariamente un avvicinamento, a volte un contatto fisico.

Gli etologi hanno dedicato a questo problema una speciale attenzione. «Ogni individuo» scrive Ruwet (1974, p. 198) «mantiene sempre attorno a sé uno spazio di sicurezza nel quale non è tollerata alcuna intrusione del vicino. Questa distanza individuale risulta dalla duplice tendenza ad attaccare e ad evitare l'attacco; l'importanza del quoziente attacco-fuga determina la spazialità dei soggetti ... Tale limite di distanza corrisponde a due tipi di organizzazioni di dominanza-sottomissione, e la territorialità, in cui i soggetti rivendicano proprietà e potere su un'area che conquistano, occupano, difendono».

La prosemica è la scienza dello spazio umano. Hall (1963, 1966) la definisce l'insieme delle osservazioni articolate e delle

teorie relative all'uso culturale particolarmente che l'uomo fa dello spazio, o più esplicitamente (1968) «lo studio del modo in cui l'uomo struttura inconsciamente il microspazio: osservazione delle distanze mantenute fra gli uomini nelle loro transazioni quotidiane, dell'organizzazione dello spazio da parte dell'uomo, nella sua casa, nella sua città».

Hall classifica le distanze interpersonali in quattro categorie:

1. Distanza intima: «La distanza dell'altro si impone e invade il sistema percettivo». Modo prossimo: contatto fisico; modo lontano: da 15 a 40 cm = distanza intima.
2. Distanza personale: «Piccola sfera di protezione che un organismo crea attorno a sé per isolarsi dagli altri (da 45 a 120 cm)»
3. Distanza sociale: «Al di là del potere fisico sugli altri». Modo prossimo: da 120 a 210 cm = distanza fra persone che lavorano insieme; modo lontano: da 210 a 360 cm = distanza rispettosa.
4. Distanza pubblica: «Posta fuori della cerchia che riguarda direttamente il soggetto». Modo prossimo: da 360 a 750 cm; modo lontano: più di 750 cm. La distanza di 9 metri è generalmente imposta da personaggi ufficialmente di rilievo.

Più vicino alle nostre preoccupazioni immediate, Sommer (1965) ha osservato numerose diadi di soggetti. E' apparso che, se vengono messi in situazione competitiva, i due si pongono di faccia, mentre in situazione collaborativa si siedono a fianco all'angolo del tavolo; l'angolo di rotazione necessario per guardare il partner è il massimo in queste due ultime situazioni.

II. Lo sguardo

Che lo sguardo abbia un ruolo considerevole nella presa di contatto, nella comunicazione, nell'espressione dei sentimenti, è ampiamente attestato dal linguaggio corrente.

Instaurazione di una relazione

Accentuare lo sguardo
Cogliere lo sguardo
Posare lo sguardo su qualcuno

Fare l'occhietto, lanciare, gettare, scoccare una occhiata

Comu

Sca

Sgu

Cen

Esp

Espre

Sgu

tur

to,

tos

lim

Un

Min

con

Ass

Div

Car

Qu

te a s

Pe

ner c

stran

ne pr

zione

to si

E'

quan

tivo,

E'

preci

gener

nel c

Comunicazione

Scambiarsi sguardi di intelligenza	Guardarsi negli occhi
Sguardo di complicità	
Cenno con gli occhi, strizzatina	
Espressione degli occhi	

Espressione di un sentimento

Sguardo candido, audace, gaio,	I suoi occhi brillano.
turbato, stupito, inquieto, offusca-	Occhi scuri, freddi, at-
to, canzonatorio, glaciale, sospet-	tenti
toso, sfuggente, torvo, vizioso,	
limpido	
Un nero sguardo	Occhi di fuoco, un oc-
	chio nero, di cattivo oc-
	chio
Minacciare, folgorare, incenerire	Abbassare gli occhi
con lo sguardo	Fare gli occhi dolci
Assaporare con lo sguardo	Divorare con gli occhi
Divorare con lo sguardo	Fare gli occhiacci
Carezzare con lo sguardo	Spalancare gli occhi
	Essere tutt'occhi
	Vedere di buon occhio
	Parlare con gli occhi

Questa lista potrebbe essere ancora allungata, ma è sufficiente a sottolineare la potenza comunicativa del solo sguardo.

Per attribuire un significato allo sguardo, bisogna anche tener conto del contesto. E' ciò che illustra Exline (1962) dimostrando che i soggetti che hanno un debole bisogno di affiliazione presentano una frequenza di sguardi maggiore in una situazione competitiva che in una situazione collaborativa. Il rapporto si inverte per i soggetti con forte bisogno di affiliazione.

Ellsworth (1968) osserva che sguardi associati nella stessa quantità ora ad un contenuto positivo, ora ad un contenuto negativo, presentano un significato opposto all'interlocutore.

E' quindi assai raro che il solo sguardo assuma un significato preciso; quasi sempre, esso prende valore soltanto nel contesto generale culturale e nella situazione specifica, particolarmente nel contesto degli scambi verbali. Ma si segnalano alcune ecce-

cezioni, soprattutto quella dello sguardo minaccioso che sembra praticamente comprensibile in tutte le culture (Chauvin, 1975, p. 180). Vista l'importanza degli sguardi, si impone una rassegna delle ricerche che hanno tentato di determinarne la natura e la frequenza. Sono prese in considerazione essenzialmente quattro variabili: il sesso, la situazione di emissione o ricezione dei messaggi, le qualità affettive del rapporto e la personalità del soggetto. La distanza pure interviene; ne abbiamo fatto cenno nella presentazione della *prossemica*.

1. *Le qualità affettive del rapporto*

Le qualità affettive del rapporto possono essere studiate sia in relazione al contenuto trattato, sia in funzione della situazione che provoca un atteggiamento specifico.

Argyle e Kendon (1967) osservano che due interlocutori si rivolgono sguardi per il 30-60% del tempo di comunicazione e che si scambiano sguardi simultanei per il 10-30% del medesimo tempo. Tali sguardi durano da uno a sette secondi, mentre la frequenza massima si colloca sul secondo.

Generalmente, soggetti di uno stesso livello, che si trovino in situazione collaborativa, guardano più frequentemente coloro che apprezzano maggiormente (Argyle e Kendon, 1967; Mehrabian, 1969). Exline e Winters (1963) e Efran (1970) confermano l'osservazione e dimostrano che la persona preferita dai membri del gruppo è quella che riceve più sguardi.

La dipendenza è stata più volte analizzata in relazione allo sguardo. Così Exline e Messick (1967) hanno segnalato che la frequenza degli sguardi rivolti ad un interlocutore aumenta nella misura in cui il soggetto si sente dipendente. La dipendenza si manifesta particolarmente con un bisogno di approvazione; più un individuo desidera essere approvato, più guarda il suo interlocutore (Efran e Broughton, 1966). Più generalmente, si guarda con frequenza la persona da cui ci si attende una approvazione (Efran, 1968).

Ellsworth (1968) conferma tale osservazione indicando che un soggetto che riceve numerosi feedback positivi da un interlocutore aumenta la quantità degli sguardi verso di lui.

Nello stesso senso, Fugita (1970) ha studiato lo sguardo in relazione alla approvazione o disapprovazione del partner. Ha osservato che la durata media degli sguardi aumenta nei confronti dei partners che approvano e diminuisce nel caso opposto.

We
guarda
sono p
fanno
dipend

Rin
sizione
variab
colare

Se
zione
alcune
freque
attrazi
zione,
risulta
derant

L'e
di Exli
mento
minio
domin
Champ
sguard
getto

Ex
che pa
ti di c
tempo
Dean
schem

(¹) Si ri
mero d
verso c
il livell
Hearn
ampiari
senza d
dership
Cfr. G.
tion, Pa

Weisbrod (1963) constata che entro un gruppo le persone che guardano molto le altre sono anche quelle che si percepiscono e sono percepite come molto influenzabili. Argyle e Kendon (1967) fanno la stessa osservazione e notano anche che le persone molto dipendenti guardano assai spesso il loro interlocutore.

Rime e Leyens (1974) cercano di analizzare gli effetti della posizione spaziale di un partner rispetto ad un altro. La principale variabile studiata, in diverse situazioni attorno ad una tavola circolare, è l'attrazione fra i partners (misurata dopo l'incontro).

Se il campo visivo è omogeneo, si osserva un effetto di attrazione dominante verso il partner che sta di fronte (¹). Se invece alcune "comparsate" che hanno ricevuto l'istruzione di lanciare frequenti sguardi fanno parte del gruppo, si nota che l'effetto di attrazione si rivolge al solo individuo che non ha avuto tale istruzione, anche se costui occupa il posto più sfavorevole secondo i risultati precedenti. Questa esperienza dimostra il ruolo preponderante dello sguardo nella qualità affettiva di un rapporto.

L'esistenza di tale fenomeno è confermata dall'osservazione di Exline (1962): in un rapporto da dominato a dominante, l'evitamento dello sguardo accompagna il desiderio di sfuggire al dominio del partner. Argyle (1970) sottolinea, da parte sua, che il dominante guarda più il dominato che non viceversa. Seconda Champness (1969) è il dominante che distoglie per primo lo sguardo. Vedremo in seguito perché si può dedurre che quel soggetto sarà il primo a prendere la parola.

Exline, Gray e Schuette (1965) constatano che gli individui che parlano di argomenti personali (problemi emotivi, sentimenti di colpa ...) guardano il proprio interlocutore per per il 39% del tempo del discorso. In seguito ad analoga esperienza, Argyle e Dean (1965) concludono che lo sguardo sta al primo posto nello schema generale della fuga o dell'approccio.

(¹) Si riscontra anche una manifestazione dell'effetto Steinzor secondo cui il numero di emissioni di ciascun individuo seduto ad una tavola circolare è massimo verso chi sta di fronte e decresce regolarmente, da ambo le parti, per raggiungere il livello minimo fra soggetti seduti a fianco.

Hearn ha precisato questa legge, dimostrando che l'effetto Steinzor si produce ampiamente nel caso di un solo *leader* incontrastato, ma tende a sparire in presenza di un altro *leader* forte, o in caso di distribuzione piuttosto eguale della *leadership* tra i membri.

Cfr. G. De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.

Exline e altri (1965) notano pure che le persone dotate di pensiero astratto guardano il proprio partner molto più spesso dei soggetti che possiedono una intelligenza concreta.

Confermando una esperienza della vita quotidiana, Lemineur e Meurisse (1971) notano che i soggetti si sentono generalmente a disagio quando si sanno osservati da altri che essi non possono vedere. Nelle stesso ordine di idee, molte ricerche hanno mostrato l'influenza negativa che la presenza di valutatori, di sperimentatori, ecc. esercita sulle *performances* di soggetti invitati a prendere decisioni, compiere scelte, procedere ad associazioni libere, eseguire compiti che richiedono una buona coordinazione motoria, ecc. (1).

Wardwell (1960) nota che i bambini, anche se occupati in un compito, sono consapevoli di essere osservati da adulti e stimano esattamente la durata dell'osservazione.

Inoltre, Scherwitz e Helmreich (1973) dimostrano che i soggetti che sono oggetto di una valutazione personale positiva, formulata verbalmente, si sentono più a proprio agio se chi valuta li guarda di rado e per breve tempo. Al contrario, in una situazione di valutazione personale negativa, i soggetti preferiscono gli interlocutori i cui sguardi sono più lunghi e più frequenti. Mobbs (1968) nota dal canto suo che l'estroversione sembrerebbe correlata con una interazione visiva più sostenuta che non l'introversione.

Chi vuole ingannare il suo interlocutore ne evita spesso lo sguardo, ma, consapevoli di tale fenomeno, certuni guardano in faccia più del solito proprio colui del quale vogliono abusare ...

2. Secondo il sesso

Generalmente, Exline ed altri (1965) notano che, durante un colloquio, le donne guardano più spesso il proprio interlocutore maschio: il 50% del tempo del loro discorso è accompagnato a sguardi, contro meno del 40% per gli uomini. Inoltre, le pause sono occupate da sguardi per un terzo per le donne e per meno di un quarto per gli uomini. Aiello (1972) conferma tale tendenza e

(1) Riferendosi a Montmollin (1965) e Desportes (1969), Dethier (1976, p. 76) rammenta spesso «che sembra esserci una considerevole variabilità interindividuale nella sensibilità alla compresenza passiva».

dimostr
in mani
getti fe
soggett
ferman
che qua
si guar
Non
univers
scono l

3. La si

Il co
che i su
Ana
don (19
sguard
dell'asc
funzion
che l'uc
I due in
za degl

Al t
suo par
stui dir
prende
aumen
questi

Dur
zioni n
(Argyle
guarda
la paro
le sue f
lare; m
desider
al term

Abb
che lo
tament
nuisce

dimostra inoltre che la distanza che separa i partners interviene in maniera differenziale: la quantità di sguardi lanciati dai soggetti femminili diminuisce via via che la distanza aumenta. Nei soggetti maschili, accade il contrario. Argyle e Dean (1965) confermano i risultati di Exline e altri (1965) e constatano inoltre che quando si tratta di coppie dello stesso sesso, gli interlocutori si guardano più frequentemente che nelle coppie miste.

Non è tuttavia possibile affatto conferire valore generale e universale a tali rilievi, tanto più che in molti casi non si conoscono le circostanze esatte delle osservazioni.

3. *La situazione di ricezione o di emissione dei messaggi*

Il compito nel quale un individuo è impegnato modifica anche i suoi comportamenti non verbali.

Analizzando le variazioni dello sguardo secondo i sessi, Kendon (1967) realizza numerose osservazioni in situazioni a due. Lo sguardo permette di ottenere informazioni sulla natura dell'ascolto dell'uditore, ma Kendon gli attribuisce in più una funzione di regolazione dello scambio verbale. Costata, infatti, che l'uditore guarda più spesso chi parla, che non il caso inverso. I due interlocutori realizzano una specifica sequenza di alternanza degli sguardi.

Al termine di un intervento, l'emittente guarda più spesso il suo partner (gli dà la parola), mentre nello stesso momento costui diminuisce il numero di sguardi, indicando così che sta per prendere la parola. Al momento di prenderla, chi sta per parlare aumenta la quantità di sguardi verso chi stava parlando, mentre questi evita lo sguardo dell'altro.

Durante le pause, le esitazioni, senza rapporto con le interruzioni naturali del discorso, l'emittente non guarda mai l'uditore (Argyle, 1967). Kendon propone la seguente interpretazione: non guardare il proprio interlocutore indica l'intenzione di prendere la parola; dall'assenza di sguardi rivolti dal parlante alla fine delle sue frasi si può dedurre la sua intenzione di continuare a parlare; mentre gli sguardi quando si prende la parola significano il desiderio di proseguire il discorso, guardare in modo continuato al termine di un intervento significa cedere la parola.

Abbiamo già riferito che Argyle e Dean (1968) hanno concluso che lo sguardo sta in un gioco di equilibrio fra approccio ed evitamento. Questi autori osservano che il numero di sguardi diminuisce via via che si accorcia la distanza fra due interlocutori.

Kendon osserva ancora che una persona guarda di meno il suo interlocutore quando riflette o esita (1967). Parallelamente, Mehrabian (1968) mostra che le difficoltà cognitive riscontrate da un individuo nel corso di una interazione verbale comportano una diminuzione dello scambio visivo.

Notiamo infine che Hall (1966) scopre importanti differenze di comportamenti visivi a seconda delle culture; secondo lui, gli Arabi, ad esempio, guarderebbero sempre in faccia il proprio interlocutore, cosa che non avviene assolutamente nel caso degli americani; si sa anche in certe relazioni da dominante a dominato, gli appartenenti a quest'ultima categoria non possono mai levare lo sguardo sui propri superiori.

III. I movimenti corporei

In diversi gradi, secondo gli individui, le circostanze e le culture, tutto il corpo partecipa alla comunicazione. Gli uni possono restare quasi immobili senza tuttavia giungere all'atarassia; altri invece si agitano sotto l'influsso della minima emozione; cadere in *trance* non è solo un modo di dire; altri ancora si comportano in maniera ancor più differenziata.

Ekman (1964, 1965, 1967) constata da una parte che i comportamenti non verbali sono legati ai comportamenti verbali e, d'altra parte, che la testa e il corpo forniscono informazioni differenti: al contrario delle altre parti del corpo, la testa dà informazioni relative alla natura delle emozioni provate (interesse, disgusto, gioia) ma informa poco sulla loro intensità.

Questa affermazione completa quella di Sainsbury (1955), Dittmann (1972) Ekman e Friesen (1969). La frequenza dei movimenti corporei aumenta via via che cresce la tensione; i movimenti delle mani sono in questo caso assai rivelatori: accompagnano i comportamenti verbali («parlare con le mani») e si amplificano nel corso di una emozione. In tal modo si spiega intuitivamente perché noi osserviamo i movimenti corporei di un interlocutore per scoprire il suo stato d'animo.

Secondo Levitt e Beldoch (1964) la nostra capacità di interpretare i comportamenti non verbali negli altri è direttamente proporzionale alla nostra capacità di interpretare sentimenti ed emozioni di noi stessi.

Studiando la natura delle informazioni trasmesse dalle po-

sture, R
di valuta
simo per

Ad un
film mu
verbalme
impressi
menzogn
perta è t
il repert
Interrog
concentr
espressi

Come
un ruolo
attenzione
ford e S

— un so
senza af
— due s
cutore u
provoca
le;

— tre so
re esita
genere,
— più d
terpreta

Natu
ne darei
i movim
zione: c
terlocut
man, 19
(Dittma

Ancl
za com
magna
compor

sture, Rosenberg e Langer (1965) domandano ad alcuni soggetti di valutare le diverse posture. La concordanza raggiunge il massimo per quelle che esprimono emozioni intense.

Ad un gruppo di giudici, Ekman e Friesen hanno presentato il film muto di alcuni personaggi, fra i quali certi esprimevano verbalmente messaggi menzogneri ed altri dicevano la verità. E' impressionante constatare che un notevole numero di interventi menzogneri fu scoperto sulla base della attività corporea. La scoperta è tanto più frequente quanto più i giudici conoscono bene il repertorio comportamentale personale dei soggetti osservati. Interrogati, i membri del gruppo confessano d'altronde di aver concentrato i propri sforzi principalmente sul controllo delle espressioni facciali.

Come ci si poteva attendere, i movimenti della testa giocano un ruolo importante, soprattutto lo scuotimento come segno di attenzione, di partecipazione e come regolatore di scambi. Clifford e Swensen (1973) rilevano le costanti seguenti:

- un solo scuotimento della testa mantiene la comunicazione senza affrettarne il flusso;
- due scuotimenti consecutivi o tendono a suscitare nell'interlocutore uno sviluppo del contenuto di cui sta trattando, oppure provocano sia un aumento, sia una diminuzione del flusso verbale;
- tre scuotimenti consecutivi provocherebbero nell'interlocutore esitazione, un cambiamento dell'argomento o un arresto. In genere, tre scuotimenti esercitano un effetto inibitore;
- più di tre scuotimenti, ripetuti ritmicamente, sono spesso interpretati come una diminuzione dell'attenzione.

Naturalmente esistono altri movimenti della testa; più avanti ne daremo l'elenco. Tuttavia è interessante notare fin da ora che i movimenti della testa e delle mani adempiono a una doppia funzione: come lo sguardo, organizzano la presa di parola fra due interlocutori, ma inoltre accentuano taluni contenuti verbali (Ekman, 1965) particolarmente le idee principali e la fine delle frasi (Dittmann, 1972).

Anche le posture sono portatrici di messaggi. In una esperienza compiuta da Mehrabian (1968) alcuni soggetti dovevano immaginare differenti incontri con persone stimate o disprezzate. I comportamenti non verbali e le posture dei soggetti variano sen-

sibilmente secondo i sentimenti provati: un'affettività positiva è espressa dalla distensione, mentre un'affettività negativa si manifesta con una tensione e con l'inibizione dei movimenti. Mehrabian conclude che l'amicizia o l'ostilità, la superiorità o l'inferiorità provate di fronte ad un partner si traducono con ben distinte posture che sono generalmente percepite in modo esatto dall'altro.

Secondo Ekman e Friesen (1971) un netto aumento dei movimenti delle gambe indicherebbe un atteggiamento negativo davanti all'interlocutore.

Dire di un uomo o di un animale che è perfettamente "disteso" è evidentemente una diretta allusione al rilassamento corporeo che accompagna il sentimento di equilibrio, di agio, di serenità. Lo stato di "tensione" rappresenta l'inverso.

Si osserva, in particolare, un aumento del tono muscolare durante sforzi intellettuali (Bruchon, 1973) allusioni alla vita sessuale o manifestazioni verbali di ostilità (Malno, Smith, Kohlmeyer, 1956).

Secondo Goffman (1961) le persone di condizione elevata presentano atteggiamenti molto distesi, mentre le persone di condizione inferiore adottano posture più rigide. Mehrabian (1968a, 1968b, 1969) propone di oggettivizzare l'ampiezza del rapporto misurando l'angolo di asimmetria fra le gambe e il grado di inclinazione del tronco.

In Occidente, gli uomini e le donne tendono a differenziarsi nella frequenza di certi movimenti corporei.

UOMINI

- dito puntato contro l'interlocutore
- gambe largamente incrociate
- gambe che formano un angolo di 10-15 gradi in posizione eretta
- braccia spostate indipendentemente dal corpo

DONNE

- alzare le spalle, scuotere la testa; toccarsi i capelli, voltare in su il palmo delle mani
- gambe strettamente incrociate
- gambe riunite in posizione eretta
- spostamento di tutto il corpo

E' a
sture

Mo
schem
davant
scamb
oggett
minan
pacific
vanti a

L'e
comp
sono d

Inf
croniz
intera
zioni
sopra
terns

Meuri

Sc
perso
nicazi
gica.

IV. L

Ne
fra ch
zioni
qualu
descr
tiam
mend
tensi
L
ta ne
colis
dal s
mal t

E' anche interessante studiare il potere rivelatore di certe posture.

Montagner (1973), per esempio, ha scoperto l'efficacia di uno schema posturale-motorio, detto di "sollecitazione". Adottato davanti ad un bambino, questo comportamento provoca uno scambio gestuale o verbale e l'offerta da parte del bambino di un oggetto in suo possesso. Montagner osserva che il bambino dominante nel suo gruppo adotta spontaneamente comportamenti pacificatori (sorriso, carezza, offerta, scuotimento di testa davanti a un bambino minaccioso, "sollecitazione").

L'etologia ha già scoperto un gran numero di simili modelli comportamentali nell'animale; ricerche utili nello stesso senso sono da intraprendere sull'uomo.

Infine, alcuni ricercatori hanno studiato i movimenti di sincronizzazione che si stabiliscono fra due partners, durante una interazione. Rosenfeld (1967) constata specialmente brevi imitazioni da parte dell'interlocutore. I comportamenti imitati sono soprattutto scuotimenti del capo, gesti e posture. Analoghi *patterns* di sincronizzazione sono stati rilevati anche da Leminuer e Meurissen (1971).

Scheflen (1967) indica che la somiglianza di posture fra due persone sembra costituire un elemento importante della comunicazione e che la sua assenza imporrebbe una distanza psicologica.

IV. Le percezioni subliminali

Non è affatto raro, come abbiamo visto, che noi percepiamo fra chi ci sta intorno e i nostri familiari, piccolissime modificazioni comportamentali che ci rivelano una preoccupazione o qualunque altro sentimento insolito. Spesso, siamo incapaci di descrivere obiettivamente i segni di cambiamento e ci accontentiamo di dire che "sentiamo" che sta succedendo qualcosa, esprimendo così il fatto che gli stimoli non hanno raggiunto una intensità sufficiente per essere chiaramente percepiti.

L'importanza di questo fenomeno non può essere sottovalutata nel rapporto educativo, perché c'è motivo di ritenere che piccolissimi segnali avvertono in tal modo l'alunno che è stimato dal suo maestro, o al contrario che ne è disprezzato, condannato, mal tollerato.

Questa ipotesi è sostenuta dalle ricerche di Haggard e Isaacs (1966) che proiettano al rallentatore film di colloqui clinici. Essi hanno scoperto che i soggetti emettono espressioni facciali così rapide che non vengono percepite, o coscientemente percepite, quando il film si svolge a velocità normale. Hanno constatato che la probabilità di apparizione di tali espressioni facciali momentanee aumenta quando un paziente esprime un rifiuto o è bloccato. Inoltre, hanno notato che le espressioni facciali momentanee non sono coerenti né col comportamento verbale né con l'espressione facciale che precede o che segue. Quindi, un soggetto parla di una persona con una mimica che esprime soddisfazione, ma al contrario l'espressione facciale momentanea esprime la collera! Gli autori fanno l'ipotesi che tali comportamenti momentanei costituiscano una valvola di sicurezza che permette al soggetto i sentimenti negativi che vuole invece dissimulare.

Resta da sapere in quale misura queste sottili manifestazioni restano segrete per l'interlocutore.

Molto meno percettibili ancora, a volte del tutto impercettibili, sono le reazioni psicologiche causate dalle interazioni fra individui. Tuttavia esse sono osservabili grazie a strumenti speciali che offrono inoltre il vantaggio di procurare misure obiettive in grado di aiutare la comprensione di certi meccanismi di comportamenti non verbali.

In tale modo Boyd e Di Mascio (1954) mettono in evidenza un aumento del ritmo cardiaco e dell'attività elettro-dermica nel corso di interazioni positive e osservano il contrario nelle interazioni negative.

In un'altra esperienza, tre gruppi di soggetti rispettivamente diagnosticati, sulla base di speciali batterie di tests, come ottimisti, pessimisti e depressi profondi, sono stati ripresi in un film mentre immaginavano, a richiesta, una giornata di lavoro, una situazione gaia, un avvenimento triste e infine circostanze che provocavano collera. Durante le registrazioni, elettrodi posti sulla pelle registravano le contrazioni dei muscoli della fronte, delle sopracciglia, delle guance e dell'angolo della bocca. Il segnale elettrico era trasmesso a un oscilloscopio e messo in rapporto alle espressioni del viso.

Si constata una correlazione significativa fra i movimenti di quattro zone del viso e i tre sentimenti studiati. Tuttavia, le piccole contrazioni muscolari non percettibili ad occhio, ma registrate dagli elettrodi, differenziano nettamente i tre gruppi di soggetti.

Di n
non per
nali? L

V. Una

L'ar
del cor
verbale
conto d
Cias
cucire,
to. Torr
o di Jea
zione cl

1. L'esp
2. I gest
- vorò).
3. I gest
- a. i gest
- tati i
- b. i gest
- che v
- avver
- c. i gest

Per
esprim

1. In av
- sorpres
2. Indie
- disgust
3. In fu
- (Solo in
4. In de
- lo in de

Di nuovo, queste piccole contrazioni muscolari sono davvero non percepite o costituiscono altrettante stimolazioni sumbliminali? La questione rimane aperta, ed è molto importante...

V. Una sintesi: il mimo

L'arte del mimo, fondata essenzialmente sugli atteggiamenti del corpo e sui gesti, con esclusione di qualunque espressione verbale, permette nel modo senza dubbio migliore di rendersi conto della potenza evocatrice e dei limiti della gestualità.

Ciascuno ricorda l'evocazione perfetta di certe attività (come cucire, scrivere a macchina, truccarsi) da parte di artisti di talento. Tornano alla mente le mirabili prestazioni di Charlie Chaplin o di Jean-Louis Barrault. Lawton (1957) propone una classificazione che specifica i comportamenti del mimo. Ne distingue tre.

1. L'espressione naturale delle emozioni.
2. I gesti occupazionali che descrivono diverse attività (gioco, lavoro).
3. I gesti convenzionali che comprendono tre sottocategorie:
 - a. i gesti narrativi, utilizzati in luogo degli scambi verbali e limitati in ampiezza;
 - b. i gesti descrittivi che permettono all'artista di esprimere ciò che vede, sente, tocca. Questi gesti possono anche descrivere avvenimenti o circostanze fuori della scena;
 - c. i gesti emotivi, derivati da emozioni naturali.

Per esempio, Lawton distingue sette movimenti corporei che esprimono emozioni naturali:

1. *In avanti*, per salutare, accettare, domandare o per esprimere sorpresa.
2. *Indietro*, per rifiutare, esprimere negazione, manifestare odio, disgusto o paura.
3. *In fuori in alto*, per esprimere tutte le emozioni liete o gioiose. (Solo in alto, esprime autosoddisfazione).
4. *In dentro in basso*, per manifestare tutte le emozioni tristi. (Solo in dentro indica uno stato di fatica).

5. *Atteggiamento aperto*, segno di bontà, di onestà.
6. *Atteggiamento chiuso*, ripiegato (ad esempio, a braccia incrociate), accompagnato da movimenti furtivi, è segno di furberia, di inganno.
7. *Voltare la schiena* indica sia la fine di una sequenza, sia una presa di decisione, o un cambiamento di atteggiamento.

L'andatura, un aspetto che non abbiamo ancora ricordato, è anch'essa suddivisa in sette categorie che si possono sintetizzare come segue:

- a. *normale*;
- b. *lenta* che esprime calma e dignità;
- c. *rapida*, segno di impazienza, di precipitazione;
- d. *strascicata*, per manifestare opposizione;
- e. *stanca*, caratterizzata dall'abbassamento delle spalle e dallo strascicare dei piedi;
- f. *spaventata*, marcata da ritmo rapido e da movimenti bruschi;
- g. *silenziosa*, spesso tradotta con spostamenti a zig zag.

Abbiamo in tal modo ricordato solo una minima parte di ciò che costituisce l'arte del mimo. Ne fa prova che Lawton ha potuto elaborare un dizionario di circa cinquecento descrizioni di gesti convenzionali che corrispondono a nomi, pronomi, aggettivi e verbi!

Capito

Lo st
non v

A p
denti d

1. Nell
gname
tere tu
comp

2. Alcu
to ai m
pio cor
Si può
curino
mente
degli i

3. Alcu
e in pa

a. rapp
li, fe
Mol
ni o
que

b. esp
no i
nica

Qu

proba

— l'or

ordin

— il c

Capitolo quinto

Lo studio dei comportamenti espressivi non verbali in pedagogia

A prescindere dalle particolarità appena esposte nei precedenti capitoli, si può ritenere che:

1. Nella nostra complessa cultura, e quindi nel sistema di insegnamento che essa produce, è praticamente impossibile trasmettere tutto il contenuto della comunicazione educativa con i soli comportamenti non verbali.

2. Alcuni comportamenti non verbali sono ridondanti in rapporto ai messaggi verbali o servono direttamente a questi, per esempio concretizzandoli, illustrandoli, ritmandoli, punteggiandoli. Si può dunque formulare l'ipotesi che in parecchi casi essi assicurino una migliore comprensione, ma che tale effetto probabilmente varia a seconda delle caratteristiche cognitive e affettive degli individui.

3. Alcuni comportamenti non verbali sono significanti autonomi, e in particolare:

a. rappresentano, sia direttamente, sia per convenzione culturale, forme o quantità, azioni, e perfino caratteristiche e qualità. Molti ordini, interdizioni, sollecitazioni, accettazioni, negazioni o rifiuti sono veicolati da comportamenti non verbali (vedi a questo proposito Greimas, 1968).

b. esprimono emozioni, atteggiamenti, campo nei quali apportano il contributo probabilmente più forte al processo di comunicazione.

Quali comportamenti di insegnamento saranno con maggiore probabilità coinvolti? Ne distinguiamo *a priori* quattro:

- l'organizzazione e la regolazione della vita di classe, in cui gli ordini e i divieti compaiono spesso;
- il chiarimento e l'arricchimento del discorso educativo;

- la creazione del clima affettivo;
- la valutazione intesa come *feedback* o retroazione che informa l'alunno della qualità e dell'adeguatezza dei suoi comportamenti, in particolare delle sue risposte.

Sulla base di quanto abbiamo visto in precedenza, sarà naturalmente nel campo del rapporto affettivo e della valutazione, carica anch'essa di affettività pur quando vuol essere oggettiva, che i comportamenti non verbali di comunicazione interverranno nel modo più decisivo, poiché gli atteggiamenti e le emozioni costituiscono il loro settore privilegiato.

Ora, si sa bene quanto il rinforzo sociale della condotta influenzi profondamente l'apprendimento per tutta la vita dell'uomo, ma soprattutto nei suoi primi anni.

Più specificamente, c'è da chiedersi se non sia essenzialmente attraverso il canale non verbale che l'insegnante manifesta le sue aspettative, il suo giudizio intimo (*a priori* o no) quando si trova davanti all'alunno; senza dubbio è così che, per un gioco infinitamente sottile di rinforzi positivi o aversivi, trova spiegazione l'effetto di Pigmalione.

Ci fermeremo un poco su tali questioni, a livello teorico, prima di chiedere alla sperimentazione di fornirci qualche elemento di risposta.

1. L'organizzazione e la regolazione della vita di classe

In una classe in attività, molti comportamenti dell'insegnante hanno come obiettivo di organizzare le condizioni di lavoro e di assicurarne il buon svolgimento.

L'insegnante regola la partecipazione degli alunni, ad esempio indicando chi deve rispondere ad una domanda, svolgere un compito, oppure affidando al gruppo-classe la decisione in proposito. Così pure, l'insegnante stabilisce i posti, fissa la disposizione e l'ordine dei lavori, risolve o aiuta a risolvere eventuali conflitti.

Come è già stato detto, ordini e divieti si manifestano soprattutto in queste funzioni, Quindi i comportamenti non verbali intervengono in modo notevole.

Ec
 — To
 sit
 — Co
 — Di
 — So
 — Re
 — In
 — Ba
 — Dà
 — Ag
 — Di

Qu
 hann
 le cor
 Ne
 bench
 temp
 rebbe
 meno
 tonor
 mane
 occas
 Su
 nizza
 tuita
 (1962
 gnam

— tra
 no a
 — tra
 o int

Lo
 zione
 di ins
 locali

(¹) Que
 and Co

Ecco, a quanto pare, i più frequenti (1):

- Tollera un comportamento deviante o un comportamento positivo imprevisto.
- Corregge il comportamento.
- Dirige chinando la testa o sorridendo.
- Sottolinea l'accordo con l'espressione facciale.
- Regola con gesti o posture.
- Incita o blocca con la mano.
- Batte sul tavolo per ottenere silenzio o attenzione.
- Dà segnali vocali (sss... zzz...).
- Aggrotta le sopracciglia, minaccia con lo sguardo.
- Distribuisce materiale scolastico.

Questi comportamenti non toccano l'apprendimento e non hanno valore di retroazione. Ripetiamo che riguardano soltanto le condizioni di lavoro, la disciplina generale.

Non disponiamo di studi teorici su questo genere di condotta, benché nella scuola attiva esso continui ancora ad occupare un tempo considerevole (De Landsheere e Bayer, 1969). L'ideale sarebbe tuttavia di ridurlo al massimo, perfino di sopprimerlo, almeno nei periodi in cui il gruppo-classe se ne occupa in modo autonomo. Bisogna però constatare che quest'ultima situazione rimane eccezionale per le centinaia di scuole che abbiamo avuto occasione di osservare.

Sul piano della applicazione metodologica, risulta che l'organizzazione è una delle due categorie predominanti (l'altra è costituita dai gesti di sanzione) stabilite da Fauquet e Strasfogel (1962) nella loro analisi dei comportamenti non verbali di insegnamento. Essi stabiliscono una doppia distinzione:

- tra i gesti che si rivolgono ad un alunno e i gesti che si rivolgono a più alunni.
- tra i gesti con valore permissivo o positivo e quelli che frenano o interdicano la comunicazione.

Lo studio della frequenza e della natura dei gesti d'organizzazione porta ad una prima discriminazione importante nello stile di insegnamento. Fauquet e Strasfogel tengono conto anche della localizzazione dei gesti (tesa, braccia, mani, corpo).

(1) Questa lista è desunta da R. S. Soar., R. M. Soar e M. Ragosta, *Florida Climate and Control System*, 1973.

II. Il chiarimento e l'animazione del discorso verbale

Greimas (1968) chiama *gestualità mimetica* i gesti descrittivi che imitano la forma, l'azione o un attributo di un oggetto reale (1). Fauquet e Strafogel (1972) insistono sull'importanza di tali gesti e indicano che «sul piano pedagogico, la gestualità mimetica non occupa soltanto un ruolo sostitutivo rispetto alla lingua naturale, ma completa, arricchisce gli enunciati linguistici, punteggiandoli di gesti imitativi, descrittivi, che facilitano la *referenza* al mondo. Questi gesti traducono, non i segni, ma i significati di certi contenuti». Quindi, si rappresenta col gesto un pallone, si mima l'azione di arrampicarsi, ma non le parole *pallone* o *arrampicarsi* in quanto segni.

Fauquet e Strafogel riconoscono anch'essi la povertà sintattica del linguaggio gestuale, ma insistono con ragione sulla sua potenza di concretizzazione. «Tali indicazioni permettono di ancorare meglio gli enunciati verbali agli oggetti del mondo».

Si sa che nella costruzione dell'intelligenza l'azione sul concreto gioca un ruolo decisivo e obbligato, e che l'accesso al pensiero astratto, nello stadio operatorio, si realizza soltanto al termine di un lungo sviluppo. Una parte importante dell'insegnamento di base si svolge prima dell'accesso al pensiero astratto, il che conferisce alla gestualità mimetica un significato molto speciale per quel periodo. Si sa anche che molti individui, adolescenti o adulti, si muovono con difficoltà nel mondo dell'astrazione, e sono dunque più ricettivi al mostrare che non al dimostrare.

Si intuisce facilmente il ruolo sostenuto, prima per tutti, poi per taluni in particolare, dai gesti di dimostrazione, designazione e descrizione.

A motivo della posizione quasi unica che occupa nella ricerca pedagogica francese, è interessante presentare in alcuni dettagli la tecnica di analisi di Fauquet e Strafogel (1972, 1975). Essi trascrivono il comportamento verbale sulla parte sinistra di un foglio di carta millimetrata, in cui ciascuna linea corrisponde a un

(1) Greimas distingue inoltre la *gestualità modale* (che esprime soprattutto ordine, preghiera, esitazione), e la *gestualità attributiva* (che, in genere, manifesta le emozioni).

period
cati in
in rag
Ecc
di ese

Si
no ge
può a
posiz
pratic
M
esper
rann

— i g
— i g

Il

periodo di cinque secondi. Accanto al verbale, i gesti sono elencati in categorie e la loro durata è rappresentata graficamente, in ragione di un millimetro al secondo.

Ecco i comportamenti gestuali registrati durante un minuto di esercizio scolastico.

V E R B A L E	T E M P I	GESTI DELL'INSEGNANTE								
		P	G. Didattici			G. Relazionali				GA
			GM	GE	GD	GR	GO	GS	AG	
	10s									
	20s									
	30s									
	40s									
	50s									
	1mm									

P = posizioni

GM = gesti di manipolazione (gesti, atti)

GE = gesti espressivi (analogie mimetiche)

GR = gesti ritmici (che scandiscono il discorso)

GD = gesti deittici (per mostrare)

GO = gesti di organizzazione

GS = gesti di sanzione

AG = atteggiamento generale del corpo

GA = gesti autistici

Si noterà che, in questo sistema, si considera che si producano gesti per tutta la durata del comportamneto verbale, cosa che può avvenire perché le parti del corpo sono sempre in una data posizione in un dato tempo e perché lo stesso corpo non resta praticamente mai fisso in una posizione.

Ma se si estraggono da questo insieme i comportamenti che esperimono più specificamente il messaggio pedagogico, rimarranno soprattutto:

- i gesti didattici espressivi e deittici;
- i gesti di organizzazione e di sanzione.

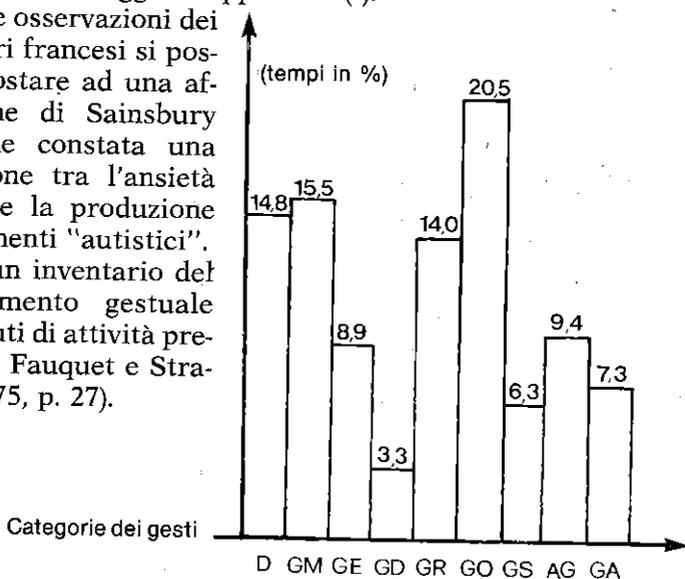
Il ruolo dei gesti ritmici, autistici e delle posizioni è molto

meno chiaro. Quanto alle manipolazioni, si può accostarle alla categoria "concretizzazione" definita da De Landsheere-Bayer (1969).

Per ciò che riguarda le "posizioni" e i "gesti autistici" (carezzarsi la barba, i capelli; pizzicarsi l'orecchio, ecc.) Fauquet e Strasfogel (1975, p. 30) constatano che nel corso di una lezione di 16 minuti, il periodo che va dal quinto al settimo minuto è contrassegnato da una brusca caduta dei comportamenti di organizzazione (interpretati come segni di numerose sollecitazioni di attività) e da un «rapidissimo aumento dei gesti autistici». Spiegando la situazione attraverso il comportamento verbale, gli autori concludono: «Dopo la fase di spiegazione iniziale, in cui prepondera il ruolo di organizzatore dell'insegnante, gli alunni sono stati avviati a compiti personali. L'insegnante, tornato disponibile per se stesso, si concede allora una breve ricompensa fisica, contrassegnata dall'aumento dei suoi gesti autistici e dalle sue posizioni di controllo». Si può tuttavia rimpiangere che non si faccia a questo proposito la distinzione fra posizioni di controllo e posizioni senza oggetto apparente (¹).

Queste osservazioni dei ricercatori francesi si possono accostare ad una affermazione di Sainsbury (1955) che constata una correlazione tra l'ansietà generale e la produzione dei movimenti "autistici".

Ecco un inventario del comportamento gestuale in 36 minuti di attività presentati da Fauquet e Strasfogel (1975, p. 27).



(¹) Stukat e Engström (1967) hanno osservato 63 professori di scuola secondaria per quattro ore ciascuno. Hanno constatato che in media essi camminano avanti e indietro per la classe per il 10,5% del tempo.

Si c
cupate
argom

— Ges
— Ges
— Ges
— Ges

Sar
che rip
perche
za un
assai
quand
Strasf

Ma
comp
to un
che vi
sasso
siasm
testin
scors
duzio

Co
gli in
sotto
canto
rapp
comp
ecc.).

So
comp
test p
l'anal
to fat
za" v
di .5

Si constata che su 36 minuti di osservazione le percentuali occupate dalle categorie che riguardano più direttamente il nostro argomento sono le seguenti:

— Gesti didattici espressivi	8,9%
— Gesti didattici deittici	3,3%
— Gesti d'organizzazione	20,5%
— Gesti di sanzione	6,3%

Sarebbe inutile voler confrontare questi risultati con quelli che riportiamo nella parte sperimentale del presente studio, sia perché non si tratta del nostro caso in una qualsiasi attività senza un valore rappresentativo prestabilito, sia perché i livelli sono assai diversi. Infatti, noi consideriamo il non verbale soltanto quando non è ridondante rispetto al verbale, mentre Fauquet e Strasfogel non fanno tale distinzione.

Ma, accanto a questo aspetto, bisogna anche considerare i comportamenti non verbali dell'insegnante che hanno soprattutto un valore di *animazione*. E' principalmente questa modalità che viene studiata da parecchi ricercatori — soprattutto anglosassoni — sotto l'etichetta generale e alquanto abusiva di *entusiasmo*; la parola sta ad indicare tanto l'energia che l'insegnante testimonia con i gesti e le posizioni, quanto l'animazione del discorso, manifestata principalmente da accelerazione della produzione verbale e dalla varietà di inflessioni della voce.

Colpisce innanzi tutto che la quasi totalità delle ricerche sugli insegnanti che ottengono un maggior successo pedagogico sottolineano l'entusiasmo come uno dei tratti più importanti (accanto alla conoscenza e trattazione della materia, alla qualità del rapporto insegnante-alunni e alla programmazione adeguata dei compiti) (Cosgrove, 1959; Eble, 1970; Hildebrand e Wilson, 1970, ecc.).

Solomon, Bedzek e Rosenberg (1964 a, 1964b) analizzano il comportamento di 24 insegnanti. Se i punteggi riportati ad un test pedagogico di conoscenze costituiscono la variabile-criterio, l'analisi fattoriale dei comportamenti degli insegnanti rivela otto fattori che spiegano il 66% della varianza. Il fattore "chiarezza" valutato dall'alunno e da un osservatore, ha una correlazione di .58 con la variabile-criterio, mentre il fattore "energia" che

arle alla
re-Bayer
" (carez-
auquet e
ezione di
to è con-
organiz-
oni di at-
i». Spie-
e, gli au-
cui pre-
nni sono
sponibi-
a fisica,
alle sue
e non si
controllo



condaria
no avanti

misura l'entusiasmo, la distensione e la mobilità dell'insegnante è correlato a .44 con la stessa variabile.

Così come è utilizzato da Solomon e collaboratori, il costrutto "energia" è però poco omogeneo; combina elementi relativi al diretto coinvolgimento degli alunni (inviti a interpretare, a esprimere opinioni, a proporre esempi) con i rinforzi e i comportamenti non verbali propriamente detti: numero di gesti, rapidità di parola, mobilità dell'insegnante. Tale confusione limita molto il significato dei risultati sperimentali.

Mastin (1963), lavorando con 20 insegnanti, ha chiesto loro, da un lato, di fare una lezione *con entusiasmo* (rispetto alla materia della lezione e al materiale utilizzato) e, dall'altro, di fare una seconda lezione *con indifferenza*. Dopo ciascuna lezione, gli studenti sono stati sottoposti ad un test di conoscenza a scelta multipla (120 items). La media della classe rispetto alla lezione fatta con entusiasmo, sia che venisse presentata al primo o al secondo posto, è superiore rispetto alla media delle lezioni effettuate con indifferenza.

In uno studio più ampio sulle componenti del processo di spiegazione efficace, Rosenshine (1968) osserva che la frequenza e la durata dei comportamenti non verbali prodotti dall'insegnante sono correlati positivamente e significativamente con il livello di performance degli studenti.

I fattori dell'elocuzione dell'insegnante sono stati studiati da Mc Coard (1974). Quaranta insegnanti preparano due nastri magnetici di tre minuti ciascuno. Sul primo, registrano una normale lettura di una dispensa del corso e sul secondo un discorso. Ventidue professori di linguistica ascoltano due volte ogni nastro e valutano secondo scale a sette gradi *14 caratteristiche paraverbali*.

Dieci caratteristiche possono essere raggruppate in coppie, ciascuna formata da una caratteristica di elocuzione e da una valutazione delle variazioni di questa: intensità e variazioni di intensità, ecc. Si constata che la variazione della caratteristica presenta una correlazione più alta con la variabile-criterio che non la caratteristica stessa. I risultati suggeriscono quindi che le inflessioni della voce, le variazioni delle intonazioni esercitano una notevole influenza sul livello di performance degli alunni. Più specificamente, si osserva che i comportamenti paraverbali esercitano una netta influenza sulla comprensione.

Coaes e Smithers (1966) hanno chiesto a due insegnanti di te-

nera una
l'insegna
non ha s
nimo le i
zione e i
memoria
da parte
multipla
medi deg
le lezioni

Gaug
flessioni

1. Gli str
2. Chi p

Non
mances
visto l'in
udito e v
gono p
variabil

In du
hanno s
di cinqu
sivamer

1. Presé
2. Presé
3. Facei
4. Dicer
5. Facei

I pu
con un
ta mult
zioni. I
chi par
ni in m

Nel
va di es
tusias
mine e

nere una lezione di dieci minuti in due diverse maniere. In una, l'insegnante ha sempre letto il testo, non ha fatto alcun gesto, non ha stabilito alcun contatto visivo diretto ed ha ridotto al minimo le inflessioni della voce. Tuttavia, ha parlato con buona dizione e in modo ben udibile. Nell'altra, il testo è stato esposto a memoria con molte inflessioni, gesti, contatti visivi e animazione da parte di chi parlava. Gli studenti eseguono un test a scelta multipla alla fine di ogni prestazione. Si constata che i punteggi medi degli studenti sono significativamente più alti alla fine delle lezioni animate che alla fine delle lezioni monotone.

Gauger (1951) rileva anche l'importanza dei gesti e delle inflessioni di chi parla. Vengono studiate due variabili:

1. Gli studenti ascoltano, o ascoltano e anche vedono chi parla.
2. Chi parla fa gesti, o no.

Non si osserva alcuna differenza significativa nelle performances degli studenti che hanno soltanto udito, o udito e anche visto l'insegnante che non fa gesti. Invece, gli alunni che hanno udito e visto, o anche solo udito un insegnante che fa gesti ottengono punteggi significativamente più elevati rispetto alla variabile-criterio.

In due studi indipendenti, Jersild (1928) ed Ehrensberg (1945) hanno sperimentalmente manipolato il metodo di presentazione di cinquanta proposizioni. Gli insegnanti hanno adottato successivamente i seguenti metodi:

1. Presentazione parlando ad alta voce;
2. Presentazione parlando a bassa voce;
3. Facendo pause;
4. Dicendo ogni tanto: «Ora, fate attenzione a questo punto»;
5. Facendo semplici gesti con le mani o puntando l'indice.

I punteggi-criterio sono ottenuti, rispettivamente, da Jersild con un testo a completamento e da Ehrensberg con un test a scelta multipla che tiene conto di ciascuna delle cinquanta proposizioni. I risultati indicano una memorizzazione più forte quando chi parla utilizza molti gesti, che quando presenta le proposizioni in modo neutro.

Nel 1970, Rosenshine ha pubblicato una rassegna complessiva di esperienze che cerca di misurare l'incidenza del fattore *entusiasmo* dell'insegnante sugli apprendimenti degli alunni. Il termine *entusiasmo* è qui inteso come sinonimo di *stimolazione*,

energia, mobilità, animazione; le variazioni della voce e i contatti visivi vengono pure inglobati nello stesso costrutto. In tutti i casi, Rosenshine rileva un'influenza positiva di tale variabile composta.

III. Il rinforzo sociale

Pare che nessun apprendimento si produca senza adeguato rinforzo. Se questo principio è talvolta contestato, è più che altro a causa di una concezione ingenua, perfino errata della stessa natura del rinforzo, più che della sua applicazione. Troppo spesso, infatti, e indubbiamente sotto l'influsso della psicologia animale, il rinforzo positivo è inteso come l'apporto più o meno immediato di una gratificazione materiale, generalmente estranea allo stesso apprendimento: ghiottonerie, giocattoli, buoni voti, regali; e il rinforzo aversivo come una privazione materiale, perfino come una aggressione corporea.

Certo, tali rinforzi esistono pure, e l'uomo vi è indubbiamente sensibile in una misura molto maggiore di quanto si voglia ammettere. Ma l'essenziale è ben lungi dal collocarsi a questo livello. Particolarmente i rinforzi sociali fatti di approvazione, di attenzione, di affetto, o viceversa di disapprovazione, di privazione d'affetto, hanno un considerevole ruolo che pare superfluo sottolineare ancora una volta.

In questo lavoro, ci interessano evidentemente in modo diretto i rinforzi di quest'ultimo tipo, quando provengono dall'insegnante. Sono rinforzi materiali o psichici, verbali o non verbali (avvicinamento-allontanamento, mimica o gesti culturalmente significativi). Il loro effetto può variare a seconda degli individui, ma non c'è nessuno che vi sia del tutto insensibile, tanto sono importanti.

I rinforzi sociali modellano il comportamento fin dalla nascita del bambino. Tre fra i principali stimoli discriminativi prodotti dalla madre avranno una grande importanza per tutto il resto della vita: la prossimità, l'attenzione, l'affetto elargito, tre comportamenti comunicativi in massima parte non verbali.

Più il bambino è piccolo, più la distanza che lo separa dalla madre deve essere piccola perché si produca rinforzo, e i contatti diretti rivestono importanza decisiva. La prossimità e l'attenzione materna di cui il bambino è cosciente sono spesso associa-

te. Tal
sguar
glia s
Cont
role g
dei ri
poten

Co

in que
elargi
le imp
to una

Si

lo del
do a c
la ele
gnant

dando

prend

si esp

clusio

gnant

alunn

esper

quest

i com

ment

tre ch

tenzi

bersa

nume

gnant

Ne

pedag

di ric

tra i

rendi

(1)

ni ver

tamen

te. Tali manifestazioni comportamentali di attenzione sono: lo sguardo rivolto al bambino, il corpo presentato di faccia, le ciglia sollevate e spesso anche la cessazione di un'altra attività. Contano molto anche le testimonianze d'affetto, baci, sorrisi, parole gentili, carezze, ecc., che se vengono date nello stesso tempo dei rinforzi primari, diventano generalmente rinforzi secondari potenti.

Come si vede, i comportamenti verbali sono molto numerosi in questo campo e si ha motivo di pensare che, a causa della loro elargizione in un periodo della vita nel quale sono più profonde le impressioni psicologiche, essi conserverebbero anche in seguito una analoga forza nel processo di apprendimento.

Si deve alla scuola skinneriana gran quantità di studi sul ruolo del rinforzo nell'apprendimento scolastico. Citiamo, scegliendo a caso, Madsen e collaboratori (1970) che lavorano nella scuola elementare e dimostrano l'efficacia del comportamento insegnante che consiste nell'ignorare le risposte inadeguate accordando attenzione e lode ai comportamenti che facilitano l'apprendimento. O'Leary e collaboratori (1973), compiendo anch'essi esperimenti in situazione scolastica, giungono alla stessa conclusione. Hall, Lund e Jackson (1973) constatano che gli insegnanti da loro osservati tendono a concentrare l'attenzione sugli alunni che manifestano comportamenti inadeguati. Come nelle esperienze precedenti, i ricercatori esortano invece a ignorare questo tipo di condotta e a rinforzare, testimoniando attenzione, i comportamenti positivi degli allievi. I progressi in apprendimento risultano nettamente marcati. Gli autori constatano inoltre che non è tanto efficace la quantità delle dimostrazioni di attenzione, quanto il fatto che siano contingenti ai comportamenti-bersaglio (fermo restando, per tutto il corso dell'esperienza, il numero globale delle risposte di attenzione per un dato insegnante) (1).

Nella rassegna complessiva di Rosenshine (1970) sugli effetti pedagogici dell'entusiasmo, l'autore constata che tutti i risultati di ricerca dimostrano, senza eccezione, una relazione positiva tra i comportamenti verbali di lode o di affettività positiva e il rendimento scolastico.

(1) Lavorando con il sistema De Landsheere-Bayer per l'analisi delle interazioni verbali, Martin (1970) fa un'osservazione analoga circa il numero dei comportamenti di valutazione.

Non ci sembra però molto interessante moltiplicare gli esempi di ricerca i cui risultati sono a senso unico e d'altronde non fanno che confermare ciò che i buoni educatori hanno scoperto da molto tempo. E' importante piuttosto ravvivare la coscienza del ruolo determinante dei rinforzi sociali positivi nell'apprendimento scolastico, e constatare che una notevole parte (cercheremo di precisarla in seguito) di essi è di natura non verbale.

IV. L'effetto Pigmalione

Per effetto Pigmalione ⁽¹⁾ si intende la tendenza di un individuo a comportarsi effettivamente come s'aspettano quelli che hanno influenza su di lui. A pari attitudini, un alunno considerato bravo dall'insegnante ha più possibilità di ottenere buoni risultati di un altro, vittima di un *a priori* negativo.

Non ritorneranno sul dibattito, perfino polemico, che ha circondato il *Pigmalione a scuola* di Rosenthal e Jacobson (1971), scritto troppo frettolosamente in alcune parti e troppo avventato nella interpretazione dei dati. Al di là di tutte le discussioni circostanziali, non sembra affatto che ci sia da dubitare che un insegnante convinto della mediocrità di un suo alunno tenda spesso a comportarsi in modo tale che il pronostico si avveri, e viceversa. Nei suoi *Propos* Alain già scriveva: «... è evidente che chi vuole istruire crede di poter istruire. Quel certo sguardo, del tutto privo d'amore, che dice che l'uditorio è stupido, è ciò che lo rende stupido».

In quale misura l'effetto Pigmalione agisce realmente, quali alunni e quali insegnanti vi sono più sensibili; ci sono campi in cui si manifesta più facilmente che in altri? Tutte domande che attendono ancora una risposta abbastanza precisa. Tuttavia siamo da parte nostra convinti che si tratti di un fenomeno educativo essenziale: perché un bambino si dimostri degno di fiducia, non bisogna cominciare col dargli fiducia?

Con tutta evidenza, molte esperienze tentate in questi ultimi anni sono troppo artificiali e troppo superficialmente descrittive per giovare alla comprensione del fenomeno. Ci sarebbero volute molto meno profezie fantasiose comunicate agli insegnanti

(1) O effetto della predizione, effetto Rosenthal, realizzazione automatica della predizione.

per vedere che cosa si sarebbe verificato, e molto più osservazioni di comportamenti di educatori che si fossero formati spontaneamente un giudizio positivo o negativo deciso rispetto a certi alunni. Quindi, bisognerebbe prevenire a poco a poco a conoscere meglio come e in quale misura gli insegnanti modellano i propri comportamenti in funzione delle proprie aspettative.

Secondo la nostra ipotesi, alcune fra le differenze comportamentali — forse le più decisive — sono con tutta probabilità sottilissime e si collocano in larga parte al livello non verbale; sguardi rapidi però più pesanti, più duri del consueto; lievi diversità nella tensione delle labbra e altri segni che bisogna scoprire. E' in seguito a questa ipotesi che abbiamo ritenuto di dover riservare qui alcune considerazioni specifiche all'effetto Pigmalione. Ci hanno inoltre incoraggiato alcuni risultati sperimentali.

Le ricerche di cui diamo un breve resoconto nelle pagine che seguono di questo capitolo sono presentate non per il loro valore di sicura prova, ma anzi per suggerire eventuali ipotesi di lavoro e per incoraggiare studi che rispettino una metodologia sperimentale sempre più rigorosa.

Come Brophy e Good (1974) noi pure classificheremo le ricerche secondo due assi: da una parte, come artificiali (vale a dire sperimentali) o naturali (ricerche retrospettive o *ex post facto*); dall'altra parte, come ricerche che prendono come criterio (variabile dipendente) o i risultati osservati nei soggetti (prodotti) o i comportamenti degli sperimentatori o degli insegnanti che differiscono rispetto alle aspettative (processi).

Sono ovviamente i processi che interessano il nostro settore, specialmente quando non sono indotti artificialmente. Si sa tuttavia che negli studi retrospettivi di questo tipo il ricercatore si espone continuamente al pericolo di trarre dalla situazione soltanto gli elementi suscettibili di confermare la sua ipotesi. Solo l'accumulo di osservazioni ed eventualmente l'orientamento dei risultati in un medesimo senso possono dunque assumere valore di prova.

Per dare un'idea più precisa del movimento di ricerca relativo all'effetto Pigmalione, non ci fermiamo soltanto sui lavori che hanno come criterio i processi: presentiamo anche qualche esempio delle altre ricerche. Inoltre, gli esempi scelti si riferiscono tanto a situazioni pedagogiche quanto ad altre situazioni.

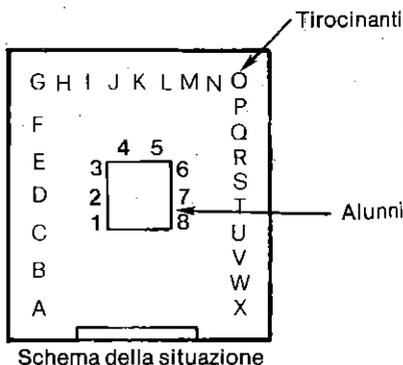
1. Ricerche sperimentali

A. Ricerche sperimentali che hanno come criterio i prodotti

Nel 1966 Rosenthal e Jacobson pubblicano dunque il loro *Pigmaliione a scuola*, studio d'insieme tendente a dimostrare che il risultato di una valutazione o di una azione pedagogica può dipendere meno dalla qualità dei soggetti che non dalle aspettative degli educatori o degli sperimentatori. L'esperienza che attiverà la più grande attenzione nel mondo educativo si svolge in una scuola, dove, in seguito ad un pronostico fantastico sul prossimo miglioramento di certi alunni, si constata che questi guadagnano nel QI ed ottengono risultati nettamente più positivi negli apprendimenti scolastici. Come abbiamo ricordato, questa esperienza presenta grosse debolezze metodologiche: è riferita soltanto a memoria.

In un'altra delle sue ricerche, Rosenthal (1966) seleziona delle fotografie di personaggi il più possibile neutri. Si costituiscono due gruppi di giudici: al primo gruppo, si fa credere che le fotografie rappresentano soggetti colpiti da numerosi fallimenti; per il secondo gruppo, si assicura che le fotografie rappresentano la situazione inversa. I giudici devono valutare su una scala fallimento-successo a dieci gradi il grado di successo che i personaggi hanno incontrato nella vita. Le valutazioni dei giudici si conformano alle aspettative degli sperimentatori. Questa esperienza realizzata in laboratorio può essere riprodotta in una situazione pedagogica? Il comportamento degli osservatori può essere influenzato altrettanto facilmente quando si tratta di valutare degli alunni nel loro lavoro scolastico? Una esperienza realizzata da A. Delchambre nel 1978 inclinerebbe a farlo credere.

Nell'ambito di un corso di metodologia dell'insegnamento, 24 insegnanti tirocinanti assistono per quindici minuti ad una parte di lezione di tecnologia tenuta ad otto studenti. I tirocinanti sono disposti intorno alla classe. Ciascuno di loro osserva due soggetti, in modo che ogni soggetto è seguito da sei osservatori.



Pe
que g
sione
si eff
delle
cond

F
vazio
di im
mazi
ogni
altro

a. Le
b. Va
c. Co
d. Pri
e. Va

Alunni

1
3
5
7

Medie

2
4
5
8

Medie

La
quind
15 m
to, gl
non l

(?) Nor
te di te
assai f
L'anal
livello

Per la propria valutazione, i giudici usano quattro scale a cinque gradi basate sui seguenti criteri: partecipazione, comprensione, intelligenza teorica, intelligenza pratica. Ogni valutazione è effettuata durante la lezione e deve essere giustificata. I fogli delle note sono raccolti dopo i primi quindici minuti. Dopo la seconda microlezione, avviene lo stesso.

Fra queste due attività, e dopo la raccolta delle prime osservazioni, lo sperimentatore comunica agli osservatori i risultati di immaginari esami. Nessun commento accompagna tali informazioni. I risultati di fantasia sono distribuiti in modo tale che ogni osservatore debba valutare un alunno definito "forte" e un altro "debole". Il piano dell'esperimento dunque è:

- a. Lezione di 15 minuti
- b. Valutazione n. 1
- c. Comunicazione dei risultati di esame
- d. Proseguimento della lezione (15 minuti)
- e. Valutazione n. 2

Alunni	Valutazioni n.1	n.2	Risultati comunicati	Senso dell'influenza	Influenza osservata
1	1,85	2,6	61%	↗	↗
3	2,2	3	70%	↗	↗
5	4,1	4	78%	↗	↗
7	3,7	3,7	74%	↗	—
Medie	2,96	3,32	70,75%	↗	↗
2	3,9	3	54%	↘	↘
4	3	2	50%	↘	↘
5	4,4	3,8	50%	↘	↘
8	3,3	2,8	52%	↘	↘
Medie	3,65	2,9	51,5%	↘	↘

La comunicazione dei risultati volutamente abbassati ha quindi cambiato la valutazione in modo notevole, nello spazio di 15 minuti (1). Ebbene, nel colloquio che è seguito all'esperimento, gli osservatori dichiarano che la comunicazione dei risultati non li ha influenzati affatto...

(1) Nonostante il piccolo numero dei soggetti (otto) l'analisi della varianza permette di testare il valore significativo di questi risultati. Infatti, la prova statistica è assai forte quando gli effettivi dei due gruppi sono identici.

L'analisi della varianza indica che l'influenza positiva e negativa è significativa al livello P. 01.

B. Ricerche sperimentali che hanno come criterio i processi

1. Trasmissione di aspettative mediante istruzioni

Rosenthal (1964) fa l'ipotesi che condizionamenti operanti modellino progressivamente le risposte dei soggetti in funzione delle aspettative dei giudici mediante rinforzi verbali e non verbali. Questa ipotesi è anche la nostra. Inoltre, risulta da numerose esperienze che i soggetti possono essere influenzati anche molto rapidamente, in special modo mediante istruzioni relative ad un compito da eseguire. Ecco alcuni esempi di tali ricerche.

Nel 1963, Rosenthal e Fode avevano fatto la seguente esperienza a proposito di istruzioni date a tre gruppi paralleli prima di giudicare fotografie di persone:

1. Istruzioni scritte vengono consegnate dallo sperimentatore che resta in silenzio.
2. Le istruzioni vengono lette dallo sperimentatore che non è visto dai soggetti.
3. Lo sperimentatore è in diretto contatto con i soggetti e legge loro le istruzioni.

Anche se, nel primo caso, i soggetti non sembrano influenzati, lo sono certo nel secondo e ancor più nel terzo.

Il fattore paraverbale sembra dunque determinante, cosa che è confermata da Adair ed Epstein (1968) che riescono ad influenzare dei giudizi dando loro istruzioni registrate su magnetofono e modificate in senso positivo o negativo.

Duncan e Rosenthal (1968), riprendendo l'esperienza che consiste nel far valutare ritratti neutri, in termini di riuscita o di insuccesso nella vita, fanno le seguenti constatazioni:

1. Per provocare una valutazione positiva, le istruzioni devono presentare queste caratteristiche:
 - a. Tutte le scale positive e la parola "felicità" devono essere accentuate dalla voce;
 - b. L'intera consegna deve essere letta lentamente e in tono caloroso.
 - c. Dopo aver letto le scale positive e la parola "felicità" l'attore deve sorridere ai soggetti.
2. Per creare un effetto negativo:
 - a. Le scale negative e la parola "tristezza" devono essere accentuate dalla voce.

b. L'in
ra br
c. De
"trist

Le d
Gli auto
fra la n
tratti.

Tima
dente es
fornire
sottopo
ficare i
positivo
percepi

L'an
osserva
lutazion
cati sul
influire
denza g

Sche
cedenti
tà di al
dagli sp
neutro
2,75 db
gistrazi
gistrazi
gettivi
no le is
di giud
zioni, n
polate.

I ris
notano
di inter
si poss
Bis
sistem

b. L'intera consegna deve essere letta rapidamente e in maniera brusca, con lievi pause dopo ogni frase.

c. Dopo la lettura delle scale negative e della parola "tristezza" l'attore deve guardare i soggetti senza sorridere.

Le due serie di istruzioni sono filmate e presentate ai giudici. Gli autori constatano una correlazione positiva e significativa tra la natura delle istruzioni e il senso della valutazione dei ritratti.

Timaeus e Schwebcke (1970) riprendono a loro volta la precedente esperienza di Rosenthal, incaricando però dieci attori di fornire le istruzioni. La prestazione degli attori viene filmata e sottoposta all'esame di esperti il cui compito consiste nell'identificare i filmati che tendono a influire sulla valutazione in senso positivo. I risultati mostrano che le intenzioni degli attori sono percepite correttamente dagli esperti.

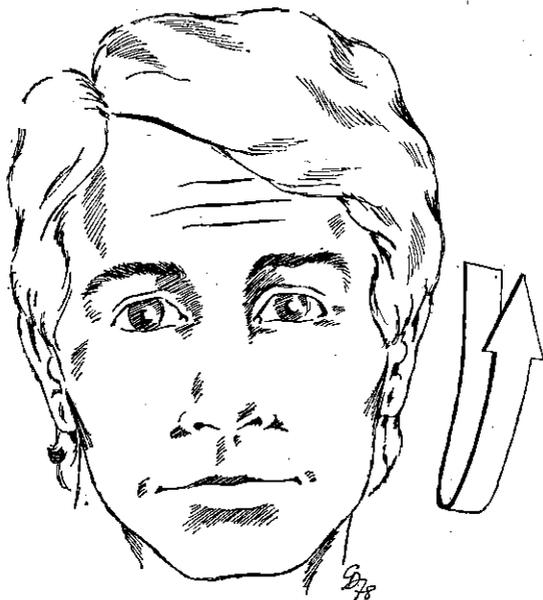
L'analisi delle differenti prestazioni consente di tracciare le osservazioni seguenti: quando l'attore tende a provocare una valutazione positiva, accentua gli aggettivi positivi e i valori collocati sul lato favorevole di una scala bipolare. Quando pretende di influire sul giudizio in senso negativo, sono invece posti in evidenza gli aggettivi negativi e i valori negativi corrispondenti.

Scherer, Rosenthal e Koivumaki (1971) sistematizzano le precedenti esperienze, agendo elettronicamente sul grado di intensità di alcune parole chiave che fanno parte delle istruzioni date dagli sperimentatori. Le istruzioni vengono prima lette in modo neutro e registrate. In seguito, un aumento o una diminuzione di 2,75 db dell'intensità delle parole chiave permette di ottenere registrazioni diverse. Quindi gli sperimentatori possiedono una registrazione in cui gli aggettivi positivi sono accentuati e gli aggettivi negativi attenuati. Su un altro nastro magnetico si incidono le istruzioni rovesciando questo rapporto. Un primo gruppo di giudici valutano dei ritratti dopo aver ascoltato le prime istruzioni, mentre un secondo gruppo ascolta quelle successive manipolate.

I risultati confermano le osservazioni precedenti. Gli autori notano che nessun soggetto si è reso conto delle lievi variazioni di intensità delle parole chiave. Come si vede, i giudici in certi casi possono essere influenzati molto facilmente!

Bisognerebbe tuttavia ripetere esperienze simili in modo più sistematico ancora per conferire loro valore di prova ed anche

per affinarle facendo intervenire altri fattori paraverbali come il ritmo, le pause, l'altezza dei suoni...



2. Trasmissione di aspettative nel corso di vere e proprie interazioni

Più vicine alla situazione scolastica che a noi interessa sono quelle situazioni in cui sperimentatore e soggetto restano in contatto attivo durante lo svolgimento dei compiti prescelti.

Friedman (1967) ha anch'egli ripetuto l'esperienza di Rosenthal nella quale dei giudici valutano ritratti di personaggi falsamente contrassegnati come falliti o di successo, ma questa volta Friedman ha filmato tutta l'esperienza nel suo svolgersi, mentre lo sperimentatore rimaneva in presenza dei soggetti. Ha trovato una correlazione positiva significativa tra le valutazioni positive delle fotografie e i comportamenti seguenti:

1. Il numero di scambi visivi tra giudice e sperimentatore
2. La durata degli scambi visivi durante la presentazione delle istruzioni
3. La durata della prestazione delle istruzioni
4. La durata della valutazione delle fotografie da parte dei giudici
5. La durata complessiva dell'esperienza

Fr
grafic
scam
C
le, l'a
sivo
avver
anal
terpi
smo
sua i
P
Fried
istru
re a
gli e
C
roci
grup
alun
men
gazz
lizza
di r
guan
ques
P
gogi
di q
tati,
com
qua
i lor
serv
men
cod
sog
ma
"br
cor

Friedman ne conclude che la percezione positiva delle fotografie, secondo l'aspettativa dello sperimentatore, dipende dagli scambi visivi e dalla durata.

Conoscendo l'importanza degli scambi visivi nella vita sociale, l'autore propone la seguente ipotesi esplicativa: lo scambio visivo porta il soggetto a sentirsi accettato in quanto persona; egli si avverte che lo si tratta con interesse e rispetto. Il ragionamento è analogo per ciò che riguarda la durata dello scambio. Questa interpretazione induce Friedman alla formulazione di un meccanismo di proiezione: «Il soggetto vede nelle fotografie ciò che la sua interazione con lo sperimentatore lo spinge a vedere».

Per quanto grande sia il suo interesse, questa ricerca di Friedman lascia però troppo all'oscuro la precisa natura delle istruzioni date, cosa che, come abbiamo visto, già sembra bastare a esercitare un'influenza. Sarebbe stato necessario studiare sia gli effetti delle istruzioni che quelli delle interazioni.

Chaikin, Sigle e Derlega (1974) hanno chiesto ad insegnanti tirocinanti di tenere una lezione breve ad alunni di dodici anni. Un gruppo di tirocinanti è stato indotto a credere che si trattava di alunni brillanti; un altro gruppo non ha avuto informazioni; mentre il terzo gruppo è stato informato che qualche volta i ragazzi erano lenti. Le diverse prestazioni sono state filmate e analizzate. Gli autori constatano che i tirocinanti messi in presenza di ragazzi che ritengono dotati si avvicinano spesso a questi, li guardano, assentiscono col capo e sorridono con maggior frequenza degli insegnanti degli altri due gruppi.

Robovits e Maehr (1971) invitano ventisei studenti in pedagogia a tenere una lezione sul tema della televisione, a un gruppo di quattro alunni. Fra questi ragazzi, ogni volta due sono presentati, a caso, come molto dotati, mentre gli altri due sono descritti come molto deboli. Prima della lezione, ogni insegnante riceve quattro schede, in cui sono segnati i nomi dei ragazzi, il loro QI e i loro risultati scolastici. Durante ogni lezione, uno studente osserva i suoi compagni e prende nota della quantità dei comportamenti di attenzione rivolti a ciascuno dei quattro ragazzi. Inoltre codifica anche gli incoraggiamenti, le lodi e le critiche a ciascun soggetto.

Robovits e Maehr constatano che la quantità di attenzione manifestata non varia; viceversa l'intervento degli alunni "bravi" è sollecitato più spesso e più regolarmente seguito da incoraggiamenti.

Sulla base di tali risultati, gli autori indicano che le sollecitazioni permettono probabilmente agli alunni supposti intelligenti di chiarire le proprie idee più spesso degli altri ragazzi, e di articolarle più logicamente grazie ai dialoghi regolarmente tenuti con l'insegnante.

In una ulteriore ricerca, Robovits e Maeher (1973) analizzano gli effetti di un *a priori* negativo riguardante le capacità intellettive di studenti di razza negra provenienti da classi sociali inferiori. Sessantasei insegnanti tirocinanti tengono una breve lezione a diversi gruppi di quattro studenti, due di razza negra e due di razza bianca. Un osservatore prende nota dei comportamenti degli insegnanti nei confronti degli studenti durante l'attività.

Gli autori constatano che gli alunni bianchi sono oggetto di attenzioni molto maggiori dei negri. Inoltre, gli interventi degli studenti negri sono sollecitati raramente e quando si producono spontaneamente sono spesso ignorati. Questi alunni sono anche più raramente incoraggiati e più spesso criticati degli altri.

Robovits e Maeher fanno notare che questi risultati non provengono da una differenza di spontaneità tra alunni bianchi e alunni negri, perché il numero dei tentativi di partecipazione è uguale per i due gruppi.

Timaeus (1973) dedica gran parte delle sue ricerche a determinare i meccanismi di trasmissione delle aspettative a giudici durante un compito di percezione.

Egli scopre che gli sperimentatori utilizzano intuitivamente il condizionamento verbale nei confronti dei soggetti. Constata inoltre che gli sperimentatori ripetono più volte le risposte dei soggetti che concordano con le proprie aspettative. Questo feedback sotto forma di ripetizione si osserva nell'80% dei casi. Così pure, constata che gli sperimentatori usano formule come *Benissimo!* nelle stesse situazioni.

L'autore presta una eguale attenzione ai comportamenti non verbali che, secondo lui, trasmettono in modo sottile le stesse informazioni. Un sorriso, un contatto visivo, o una intonazione, possono influenzare fortemente il giudizio dei soggetti. Di conseguenza, osserva che tali comportamenti non verbali agiscono in due diversi momenti: come rinforzo primario o secondario, all'interno delle istruzioni date dai soggetti. Infatti, osserva che basta accentuare alcune parole del messaggio per provocare un cambiamento nel giudizio dei soggetti.

L'influenza dell'ansietà su individui impegnati in una esperienza merita un particolare accenno.

Rosenberg (1965) constata che tali soggetti temono di non essere considerati del tutto normali e sono molto sensibili ai comportamenti non verbali degli sperimentatori che possano suggerire le risposte corrette.

Una simile osservazione indica forse che le aspettative degli insegnanti si realizzano quanto più gli alunni sono ansiosi nel corso del lavoro.

Minor (1970) verifica questa ipotesi richiedendo a dei soggetti di realizzare un compito di percezione (fotografie-ritratti). Quindici studenti sperimentatori vi sono impegnati. Alcuni sono indotti a considerare i ritratti in modo positivo, ed altri a percepirli negativamente. Trentanove giudici volontari compongono due gruppi. Quelli del primo gruppo vengono informati che risultati scadenti nel loro esame starebbero ad indicare che essi sono psicologicamente disadattati (alto grado di apprensione). Ai giudici del secondo gruppo si spiega che la prova d'esame è solo un elemento della ricerca e che i risultati serviranno da punto di riferimento (debole grado di apprensione).

Minor ottiene risultati che confermano la sua ipotesi. I giudici che provano poca apprensione non sono sensibili alle aspettative degli studenti sperimentatori, mentre gli altri lo sono. Minor conclude che, in questi ultimi soggetti, l'apprensione ha aumentato la sensibilità agli inizi comportamentali emessi inconsciamente dagli sperimentatori.

La capacità di percepire i numerosi comportamenti non verbali visivi e quelli paraverbali è indissolubile dall'interesse che la prova riveste per il soggetto. La motivazione al compito degli alunni appare come uno dei fattori essenziali, che permette la realizzazione delle aspettative dell'insegnante.

Duncan e collaboratori (1970) fanno la stessa osservazione in una situazione simile (percezione di fotografie-ritratto). Essi spiegano ad un primo gruppo di giudici che i loro risultati costituiscono dei dati di riferimento che serviranno per esperienze successive. Ad un secondo gruppo, gli sperimentatori riferiscono che il compito che deve essere eseguito permette di depositare le personalità squilibrate o i malati di mente. Un terzo gruppo di giudici costituisce il gruppo di controllo. Nelle istruzioni che vengono date ai tre gruppi, le parole chiave sono accentuate secondo la procedura ideata da Duncan (1968). I risultati provano

chiaramente che l'effetto della accentuazione di certi aggettivi contenuti nelle istruzioni è massimo nel secondo gruppo. Il gruppo di controllo presenta inoltre risultati superiori a quelli del primo gruppo.

Questa esperienza conferma l'ipotesi di Minor (1970) e sta ad indicare che in assenza di informazioni specifiche i soggetti affrontano i compiti proposti con una apprensione generata dalla stessa situazione.

Siamo del tutto convinti che studi come questi, moltiplicati nel contesto scolastico, permetterebbero un notevole progresso nel settore della psicologia dell'educazione.

C. Ricerche sperimentali che hanno come criterio sia i processi che i prodotti.

Beez (1968) divise in due gruppi, a caso, sessanta bambini di sei anni che non avevano mai frequentato la scuola. Ogni bambino venne affidato ad un diverso insegnante, anch'esso scelto a caso. Ad ogni educatore fu trasmessa una valutazione psicologica truccata, prima che vedesse il bambino di cui si doveva occupare.

Nel primo gruppo, tutte le informazioni contenute nel rapporto erano interpretate in modo favorevole al bambino; per l'altro gruppo, invece, si lasciava prevedere una misera carriera scolastica. Tutti i rapporti psicologici erano identici per lo stesso gruppo.

Con tutti i bambini si sono messi in atto due medesimi tipi di apprendimento: (apprendimento di simboli, venti segni, stampati su cartellini singoli, corrispondenti per esempi a "Stop", "Pericolo", ecc.); e realizzazione di puzzle. Bisognava insegnare ai bambini un massimo di simboli e di puzzle entro un tempo stabilito. Un osservatore, che non sapeva di quale gruppo il bambino faceva parte, registrava il tempo passato su ciascun simbolo nella soluzione del puzzle, il numero dei simboli appresi e i comportamenti verbali dell'insegnante. Un altro sperimentatore misurava con test la ritenzione dei segni e dei puzzle appresi. Infine, ogni insegnante era pregato di compilare un questionario indicando il livello di performance misurato dal test, la competenza sociale del bambino e inoltre le sue attitudini intellettive (su una scala a cinque gradi).

I risultati sperimentali sono eloquenti.

1. Gli insegnanti del gruppo di bambini che erano stati oggetto di un rapporto favorevole hanno cercato di insegnare più simboli

degli ins
gno ped
una volt

2. Le dif
lezione
media s

3. La p
gruppo
cativa; l
titudini

4. Per
gnanti
educato
spiegar
fanno p
sono d
zare. S
cesso
dere te

L'a
po cos
sperim
aveva
le", do
ti solt

Me
esper
fetto l
portia

Co
era di
name
inseg
co. F
lire u
Tre a
tellet
ques

gli insegnanti dell'altro gruppo. Questa differenza nell'impegno pedagogico valutata dal numero di parole affrontate, va da una volta al doppio del totale.

Le differenze di risultato al test di ritenzione superato dopo la lezione sono pure assai nette. Il primo gruppo ha imparato in media sei simboli e il secondo soltanto tre.

La performance misurata dal test è in media dell'1,9 per il gruppo previsto "debole" e del 3,5 per l'altro (differenza significativa; $P. \leq 0,001$). La stima della competenza sociale e delle attitudini intellettive dei bambini fornisce risultati analoghi.

4. Per ciò che riguarda il comportamento verbale degli insegnanti durante il compito, gli osservatori constatano che gli educatori cui capita un bambino posto nel gruppo "debole" spiegano il significato delle parole più spesso dei loro colleghi, fanno più esempi e dedicano più tempo ad argomenti che non sono direttamente in rapporto con gli apprendimenti da realizzare. Si direbbe che, convinti in precedenza dello scarso successo della propria attività, gli insegnanti non esitano a "perdere tempo".

L'autore cita un esempio che colpisce: «Un bambino del gruppo cosiddetto "forte", il cui reale Q.I. era di 71 (misurato *dopo* la sperimentazione) al quale erano stati insegnati 14 simboli, ne aveva imparati 7; un altro bambino del gruppo cosiddetto "debole", dotato di un Q.I. reale di 127, al quale ne erano stati insegnati soltanto 5, ne aveva imparati 3».

Meichenbaum, Bowers e Ross (1968) realizzano un ingegnoso esperimento che mira a spiegare il ruolo di certe variabili nell'effetto Pigmalione. Malgrado la lunghezza dei dati di partenza, riportiamo le fasi essenziali di questa ricerca.

Condotta su un gruppo di quattordici ragazze la cui età media era di quindici anni, lo studio si inseriva in un corso di perfezionamento della durata di un mese. I corsi erano tenuti da quattro insegnanti che conoscevano le ragazze da oltre un anno scolastico. Fin dall'inizio del corso, i quattro insegnanti dovevano stabilire un pronostico sullo sviluppo intellettuale delle studentesse. Tre alunne furono così giudicate come prossime a maturare intellettualmente nelle settimane successive. Parallelamente a questa previsione, le acquisizioni delle studentesse, nelle diverse

discipline, vennero valutate mediante test e scale di valutazione (pretest).

Nel primo mese del corso, i ricercatori osservarono le interazioni insegnante-alunno secondo la procedura e il campionamento temporale. Essi tennero nota, per ogni studentessa e per ogni insegnante, della quantità di interazioni verbali e non verbali che si producevano durante le ore di lezione, come anche della qualità affettiva di queste interazioni: affettività positiva, negativa, assenza di affetto manifesto. Infine, presero nota in questo periodo dei comportamenti inadeguati di ogni studentessa, manifestati in situazioni scolastiche.

Vennero quindi analizzate quattro variabili dipendenti:

1. le prove oggettive che misurano l'acquisizione scolastica;
2. le valutazioni soggettive di ciascun insegnante;
3. la quantità dei comportamenti verbali e non verbali rivolti alle studentesse, con la loro qualità affettiva;
4. i comportamenti di ogni studentessa che erano inadeguati alla situazione scolastica.

Dopo il primo mese di corso si organizzò un consiglio di classe, nel quale gli sperimentatori presentarono i risultati ottenuti dalle quattordici ragazze in un test di intelligenza che si pretendeva capace di individuare i soggetti che erano in procinto di maturare intellettualmente. Fra le studentesse indicate figuravano le tre alunne già designate all'inizio del corso, ma anche altre tre ragazze. Sono particolarmente interessanti le reazioni degli insegnanti:

«Arrivati a questo punto, si consegnarono ai professori delle schede con i nomi delle sei ragazze e seguì un breve dibattito. Prima dell'esperimento i professori avevano dichiarato unanimemente che tre di quelle sei ragazze possedevano un potenziale intellettuale elevato, mentre le altre tre erano state giudicate poco dotate... Gli insegnanti cominciarono con l'esprimere una certa sorpresa nel vedere incluse quelle tre alunne giudicate deboli nel gruppo forte. Poi, quasi subito, una delle professoresse segnalò che lei aveva osservato in una delle tre qualcosa che forse era molto significativo, ma poteva far supporre un certo potenziale. Gli altri due insegnanti, che avevano esordito affermando che proprio quella ragazza era molto limitata, imitarono la loro collega e cominciarono anch'essi a descrivere situazioni che confermavano che le tre ragazze infine avrebbero anche potuto essere sul punto di maturare. Per ciascuna

delle ra
e l'inizi
matura

L'e
il grup
tro var

Nel
nuova
gnanti
post-te
segnat

I ri

1. Il co
posi
vam
spe

2. Non
stud
in c
inte
me.

3. Non
gru
pro
bal
pro

4. I c
sco

5. L'a
stu
me
un
zio
d'a
qua
spe

Za
gnan

delle ragazze giudicate deboli, gli insegnanti cambiarono atteggiamento e l'iniziale stupore lasciò il posto a «ho sempre sentito che si sarebbe maturata» (pp.308-309).

L'equivalenza iniziale tra il gruppo sperimentale (N= 3 + 3) e il gruppo di controllo (N= 8) era assicurata al livello delle quattro variabili dipendenti.

Nel secondo mese di corso, gli sperimentatori osservarono nuovamente i comportamenti verbali e non verbali degli insegnanti e delle alunne. Alla fine del corso, le alunne subirono un post-test e furono anche valutate soggettivamente dai quattro insegnanti.

I risultati sono eloquenti sotto molti aspetti.

1. Il confronto tra il gruppo di alunne che godono di aspettative positive e il gruppo di controllo mostra un profitto significativamente diverso nelle prove oggettive, a favore del gruppo sperimentale. L'effetto Pigmalione è dunque confermato.
2. Non si osservano differenze significative tra i risultati delle sei studentesse che godono di un *a priori* positivo. L'indicazione in consiglio di classe che tre studentesse stavano maturando intellettualmente è quindi andata a vantaggio di queste ultime.
3. Non si constatano differenze tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo quando si paragonano i dati forniti dalle prove soggettive (scale di valutazione). L'apprezzamento globale degli insegnanti non ha subito modificazioni nonostante i progressi scolastici conseguiti dalle alunne.
4. I comportamenti scolastici inadeguati delle alunne diminuiscono in modo significativo nel gruppo sperimentale.
5. L'analisi delle interazioni insegnante-alunne rivela che le sei studentesse del gruppo sperimentale sono trattate diversamente dalle studentesse del gruppo di controllo. Si osserva da un lato in tre insegnanti l'aumento della quantità delle interazioni verbali e non verbali esprimenti affettività positiva, e d'altro lato una diminuzione della affettività negativa nel quarto insegnante quando si rivolge alle sei alunne del gruppo sperimentale.

Zanna, Sheras, Cooper e Shaw (1975) provocano negli insegnanti e negli alunni aspettative positive riguardo ai futuri risul-

tati scolastici di questi ultimi. Essi formano due gruppi di alunni: il primo fruisce di una aspettativa positiva da parte dell'insegnante; il secondo non gode di alcuna attenzione particolare. Nel primo gruppo, la metà degli alunni sono indotti ad attendersi un miglioramento nel proprio risultato scolastico, mentre l'altra metà non riceve nessuna informazione in questo senso. La stessa suddivisione avviene nel secondo gruppo. Un pretest ed un post-test permettono di valutare il profitto ottenuto da ciascuno dei quattro sottogruppi.

I risultati sono i seguenti:

1. in assenza di una qualsiasi aspettativa da parte degli insegnanti, gli studenti che hanno beneficiato di un trattamento basato sulla propria riuscita scolastica futura realizzano un profitto superiore a quello degli altri studenti.
2. Fra gli studenti che non hanno ricevuto informazioni su loro probabili risultati scolastici, il gruppo che è oggetto di aspettativa positiva da parte dell'insegnante progredisce maggiormente.
3. Viceversa, il gruppo degli studenti nei quali è stata suscitata l'aspettativa di buoni risultati e che godono di un *a priori* altrettanto positivo da parte dell'insegnante non manifesta alcun progresso.

Quest'ultima osservazione colpisce. Gli autori la spiegano con la pressione pedagogica troppo forte che il gruppo subirebbe: studenti e professori sarebbero alla caccia di ogni minimo progresso e l'ansia così indotta sarebbe un freno. Un'altra spiegazione è stata data dagli insegnanti in un consiglio di classe: gli studenti sicuri del proprio futuro processo forse non hanno compiuto gli sforzi necessari e l'aspettativa positiva degli insegnanti può aver rinforzato tali comportamenti inadeguati.

2. Ricerche retrospettive

Ricordiamo che si chiama *ricerca retrospettiva* (o *ex post facto*) quella in cui il ricercatore non può controllare direttamente le variabili indipendenti perché la loro manifestazione si è già verificata. Nel caso che ci interessa, non si tratta più di provocare aspettative deliberate, ma piuttosto di studiare situazioni in cui si sono realizzate spontaneamente. Per esempio, non si cercherà

di fa
rand
da s
quel
ne p
proc
vale
do l

A. R

E

clas
que
con
(par
ped
lizz
ban
son
con
gli
ze d
van
ne
tra

una
dar
gli
l'in
sur
sc
rel
co
so
tes

co
flu
già

ar credere ad un insegnante che quel certo alunno sta matu-
do, ma si studierà una situazione in cui l'insegnante si è fatto
solo la convinzione che quel certo alunno è brillante mentre
all'altro non arriverà mai a niente. Come nella sperimentazio-
propriamente detta, anche in questo caso si può sia aiutare il
odotto corrispondente alle aspettative, sia studiare i processi,
e a dire i comportamenti dell'insegnante differenziati secon-
la natura delle aspettative.

Ricerche retrospettive che hanno come criterio i prodotti

Palardy (1969), citato da Heyerick (1978), ha studiato dieci
classi del primo anno di scuola primaria. I maestri di cinque di
queste classi erano convinti che i bambini imparano a leggere
con più difficoltà delle bambine; quelli delle altre cinque classi
parallele rispetto al sesso, alla razza degli alunni, all'esperienza
pedagogica degli insegnanti, al tipo di scuola e di materiale uti-
lizzato) pensavano che non c'è alcuna differenza fra bambini e
bambine nell'apprendimento della lettura. «Alla fine dell'anno,
sono stati analizzati i risultati nella lettura tenendo il QI sotto
controllo. Appariva una relazione significativa tra i risultati de-
gli alunni e l'opinione degli insegnanti a proposito delle differen-
ze d'apprendimento fra i sessi. Con i maestri che non si attende-
vano differenze d'apprendimento fra le prestazioni delle bambi-
ne e dei bambini non si constata infatti differenza significativa
tra i risultati» (Haeyerick, 1978, p. 90).

Williams (1976) pure citato da Heyerick (1978) ha condotto
una ricerca basata su più di 10.000 studenti della scuola secon-
daria, a Montreal. Ha tenuto conto delle aspettative cognitive de-
gli insegnanti del secondo anno ed anche del loro parere circa
l'impegno degli alunni. Gli effetti delle aspettative sono stati mi-
surati alla fine del secondo anno. Anche tenendo le prestazioni
scolastiche del primo anno sotto controllo, Williams osserva una
relazione fra le attese degli insegnanti e i risultati scolastici. La
correlazione è tuttavia più alta tra le aspettative e le valutazioni
soggettive che non tra le aspettative e i punteggi ottenuti con
tests standardizzati.

Williams si domanda però se, quando arrivano alla scuola se-
condaria, gli alunni non abbiano già subito da lungo tempo l'in-
fluenza delle aspettative dei propri insegnanti, cosa che avrebbe
già determinato il loro inserimento in classi forti o deboli nella

scuola secondaria (sistema praticato di fatto nelle scuole osservate).

E' chiaro che una ricerca come quella di Williams è poco probante. Infatti, si sa da molto — ed è stato confermato sperimentalmente — che molti insegnanti si fanno un esatto giudizio circa le attitudini della maggior parte degli alunni, almeno all'interno del gruppo-classe nel quale lavorano e quando il pronostico riguarda soprattutto i prossimi successivi studi. Il pericolo evidente è quello di confondere apprezzamenti validi delle potenzialità relative degli alunni e le aspettative erranee (1).

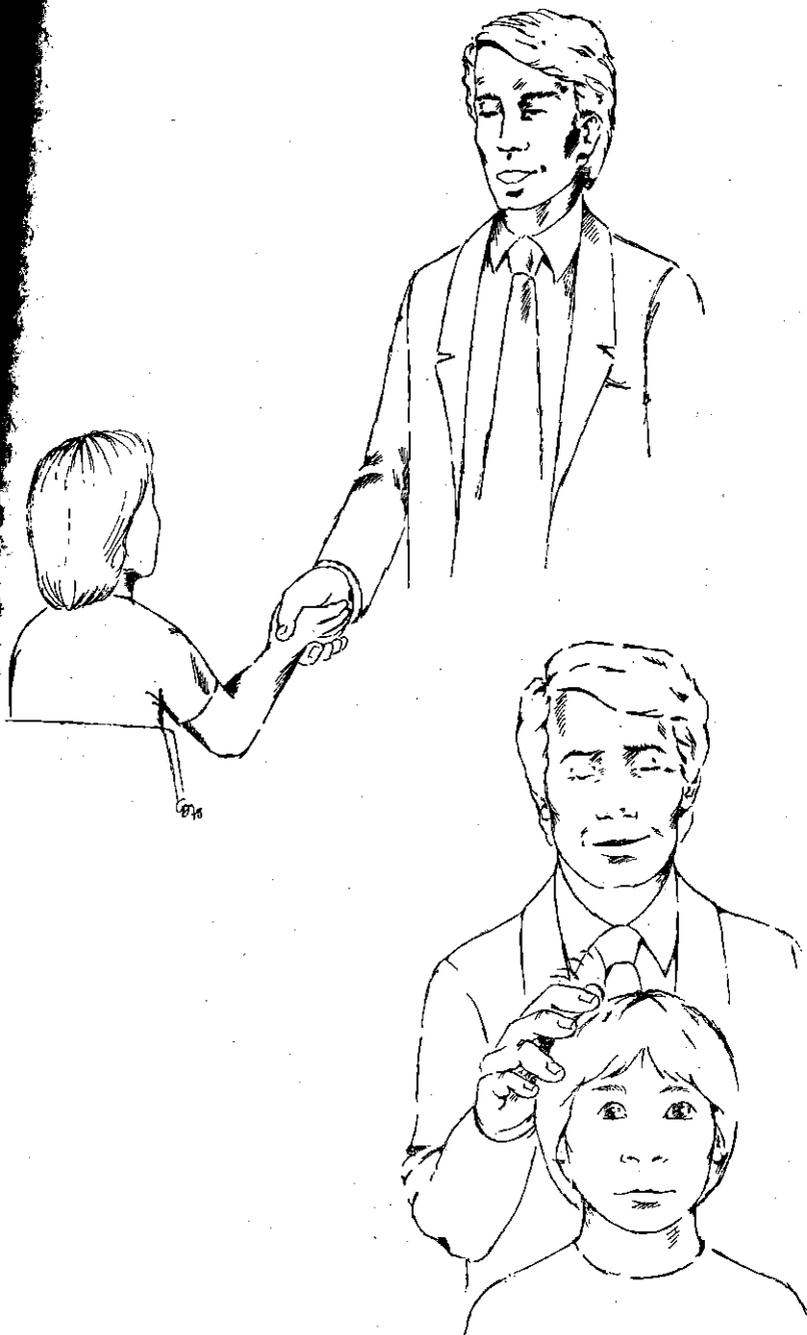
Ed è per questo che sembrerebbe assai più istruttivo osservare i comportamenti pedagogici degli insegnanti (processo di insegnamento) all'interno delle loro relazioni con i giudizi espressi.

(1) Esattamente sulla stessa linea di riflessione si pone la critica "Predizione ed illusione" pubblicata nel marzo 1978 da Bruno Frappat in *Monde de l'éducation*. Frappat scrive:

«Lo studio pubblicato dalla signora F. Aubert, orientatore scolastico, sulla rivista *Enfance* del maggio-dicembre 1977, edita dal CNRS, sul *pronostico nel corso preparatorio e scolarità elementare*, non fa riferimento all'effetto Pigmaliione. Tuttavia, leggendo, lo abbiamo costantemente ricordato.

Per conto dell'Istituto Nazionale d'orientamento professionale, la signora Aubert ha effettuato una inchiesta in due tempi. Nel 1970-71, ha realizzato una prima inchiesta su seimila bambini del corso preparatorio. Nel 1974-75 ha ritrovato 2760 di quei soggetti ed ha potuto confrontare le "predizioni" fatte quattro anni prima sulla loro futura riuscita scolastica con la realizzazione al termine della scuola elementare. La signora Aubert si preoccupa di precisare che non si tratta di una inchiesta di valore generale e che la popolazione studiata non è affatto un campione. La conclusione che si trae dal suo studio è tuttavia, almeno per un punto, di portata assai larga e significativa: fra tutti gli elementi dell'inchiesta iniziale (apprezzamento dei maestri, adattamento, livello di lettura alla fine del corso preparatorio, QI, capacità di esprimersi nella lingua nazionale, calcolo, professione del padre, studi della madre, clima educativo familiare) quello che ha il maggior valore predittivo è l'apprezzamento fatto dai maestri.

In altri termini, e schematizzando la conclusione della Aubert, chi volesse predire la carriera scolastica futura di un bambino non dovrebbe tanto informarsi sul suo ambiente sociale, sul suo QI o sul suo livello di lettura o di calcolo, quanto interrogare i maestri. Questa constatazione è insieme soddisfacente e inquietante. Ipotesi ottimista: l'intuizione degli insegnanti è grande ed essi sono i migliori conoscitori dei bambini che vengono loro affidati, mentre i determinismi sociologici vengono al secondo posto. Ipotesi pessimista: è proprio perché certi bambini beneficiano di un pronostico (o pregiudizio?) favorevole che riescono anche in seguito. E si ritrova il malefico effetto Pigmaliione. Non si potrebbe concludere né in un senso né nell'altro, dal lavoro della signora Aubert. Il suo merito è mostrare che i determinismi statisticamente misurabili, vengono dopo i fattori umani».



e osse
oco pro
erimen
io circ
interne
stico r
blo ev
otenzia

sserva
di inse
pressi

ne ed il
ucation.

lla riv
el corso
malione.

Aubert
ima in
to 2760
prima
scuola
di una
n cam-
punto,
iniziale
corso
profes-
e ha il

predi-
si sul
ato in-
tante.
ori co-
bologi-
mbini
in se-
re né
trare
ni».

B. Ricerche retrospettive che hanno come criterio i processi

La storia di Hans il cavallo sapiente, che aveva tanto colpito Maeterlink e a cui Rosenthal (1966) e poi Timaeus e Schwebcke (1970) garantirono un ritorno di attualità, è abbastanza stimolante da meritare un accenno circostanziato.

Ricordiamo quindi che un tedesco, un certo signor Van Osten, possedeva un cavallo che considerava molto intelligente e al quale, a quanto sembra in assoluta buona fede, insegnò il calcolo elementare. Hans diventò capace di effettuare operazioni aritmetiche semplici, delle quali indicava il risultato battendo con lo zoccolo il terreno.

Numerosi psicologi, fra cui Pfungst e Stumpf (1907) si interessarono molto al fenomeno. Malgrado i numerosi spettacoli a cui assistettero, non riuscivano a scoprire il mistero. Cominciarono allora una osservazione sistematica. Costatarono, per prima cosa, che l'animale sbagliava quando la persona che faceva la domanda non ne conosceva la risposta. Dopo questa prima osservazione, i ricercatori si chiesero quali indici controllavano il comportamento dell'animale. Posero delle speciali ventose sulle orecchie di Hans per sopprimere i segnali acustici. In queste condizioni e se lo sperimentatore conosceva la risposta alla domanda che faceva, l'animale rispondeva esattamente. Invece, con gli occhi coperti, il cavallo era incapace di continuare nelle sue esibizioni. Incidentalmente, Pfung constatò che Van Osten sollevava molto lievemente la testa quando il cavallo batteva la risposta «giusta». Di fatto, l'intelligenza di Hans si limitava ad una semplice discriminazione. Ma la cosa più sbalorditiva era che Van Osten era inconsapevole del condizionamento che aveva provocato.

Bisognava risolvere un altro problema: se il movimento della testa fermava il cavallo, quale indice controllava l'inizio dei colpi di zoccolo? Pfung osservò di nuovo Van Osten e notò un leggero movimento del busto in avanti.

La sequenza si può così riassumere:

1. Dopo aver posto il problema, Van Osten inclina lievemente il busto in avanti
2. Il cavallo batte con lo zoccolo sul terreno
3. Quando il numero dei colpi battuti corrisponde alla risposta Van Osten solleva lievemente la testa pur restando nella stessa posizione e il cavallo si ferma

Van Osten solleva il busto. Poiché il movimento del busto segue direttamente il sollevamento della testa, un osservatore scopre difficilmente l'ultimo piccolo movimento.

In seguito all'osservazione sul cavallo Hans, Pfungst (1907) propose questa spiegazione teorica: dopo aver dato (forse inconsciamente) il segnale di inizio dei colpi di zoccolo, la tensione nervosa di Van Osten aumenta progressivamente, per raggiungere il culmine quando l'animale sta per battere l'ultimo colpo. Nel momento in cui questo è battuto, la tensione si scarica, cosa che provoca il lieve raddrizzamento della testa dell'addestratore che costituisce il segnale di arresto per il cavallo.

In seguito a questa spiegazione, Pfungst decise di dare egli stesso la parte del cavallo. Domandò a numerosi soggetti di pensare un numero compreso fra cinque e dieci. Sull'esempio del cavallo, Pfungst, che non conosceva il numero prescelto, batteva con l'indice sul tavolo. Dopo numerosi tentativi, il ricercatore imparò a distinguere il lieve sollevamento della testa e poté così "leggere nel pensiero" dei suoi soggetti. Nessuno era consapevole dei propri comportamenti non verbali. La storia del padrone di Hans si ripeteva... Continuando le due analisi, Pfungst costruì un apparecchio, adattabile alla testa dei soggetti, che permetteva di coglierne tutti i movimenti, anche i più lievi. Constatò, una volta di più, che i movimenti della testa erano contingenti alla risposta esatta.

Avendo poche informazioni sulle condizioni sperimentali utilizzate da Pfungst, Timaeus e Schwebcke (1970) idearono una nuova situazione per verificare le osservazioni effettuate nel 1907. Si dichiara ad alcuni soggetti che essi stanno partecipando ad uno studio per l'analisi dell'elettro-encefalogramma in rapporto ai meccanismi del pensiero. Il compito consiste nel pensare un numero fra cinque e dieci, mentre un segnale acustico e visivo indica successivamente i numeri. Uno sperimentatore assiste; per i soggetti, ha l'incarico di sorvegliare gli apparecchi, ma in realtà osserva tutti i comportamenti non verbali. Naturalmente non conosce i numeri che i soggetti scelgono.

Ma i risultati mostrano che lo sperimentatore acquista, come il cavallo Hans, il potere di "leggere il pensiero". L'analisi dei comportamenti non verbali emessi durante le sedute rivela pochissimi movimenti della testa, ma, nel 50% dei casi, un cambiamento nella direzione dello sguardo.

La storia di Hans, cavallo sapiente, e delle ricerche a lui dedicate, possiede un notevole significato pedagogico. Si può infatti pensare che davanti ad un alunno dal quale attende una risposta corretta l'insegnante sia suscettibile di emettere inconsapevolmente una serie di segnali che portano l'alunno al successo, mentre davanti ad un alunno dal quale si attendono solo risposte errate i segnali positivi non vengono emessi. Si capirà allora quanto siano tenui alcuni di tali segnali (non variabili) e come l'addestramento può rendere un individuo sensibile ad essi.

Ecco ancora alcune ricerche che vanno nello stesso senso delle precedenti o che portano un chiarimento più specifico.

Tenendo conto specialmente della natura delle retroazioni che provengono dall'insegnante, Brophy e Good (1970) dimostrano come si possono verificare possibilità di apprendimento migliori in funzione delle opinioni preconcepite di chi insegna. Gli autori rilevano infatti che i comportamenti dell'insegnante, particolarmente i suoi comportamenti di feedback, sono qualitativamente e quantitativamente diversi per gli alunni percepiti da lui come brillanti e per quelli percepiti da lui come medioci. Se feedbacks positivi più frequentemente e più specifici rinforzano i comportamenti validi di un soggetto ritenuto brillante, aumenta la probabilità che questo soggetto si comporti effettivamente in maniera brillante. Tale comportamento rinforzerà di ritorno l'opinione dell'insegnante sulla buona qualità dell'allievo...

Sembra accertato che alcune caratteristiche degli studenti esercitano una influenza, anche considerevole, sulle aspettative dell'insegnante o di altre persone con cui hanno a che fare: il livello socio-culturale, il sesso, lo stile cognitivo (Thomas, 1967, nota che si tende a sovrastimare l'intelligenza degli alunni "vivaci"), le particolarità fisiche, la razza.

Rist (1970, 1973) citato da Heyerick (1978) ha osservato per tre anni il comportamento di una maestra che si è occupata degli stessi trenta alunni per tutto quel periodo (un anno di scuola materna e due di scuola di base). Dopo i primi otto giorni, la maestra aveva assegnato i posti nella classe agli alunni, a seconda delle sue aspettative.

Molti episodi dimostrano che i bambini ritenuti "meno dotati" comunicano con la maestra meno degli altri e partecipano meno alla vita della classe; dai posti loro assegnati, seguono più difficilmente degli altri le lezioni; e restano nel gruppo debole, qualsiasi progresso abbiano fatto. I tre gruppi di livello costituiti

erano
mente
porta
6% pe

Se
differ
famig
degli
alunn
cepib
di ins
do:

Scuo

— Ba

— Ba

— Ba

— Ba

— Ba

— Ba

L
con
gra
to o

una
si a
tesi
re v
non
sti
rea

no chiamati, a seconda delle supposte attitudini, rispettivamente le Tigri, i Passerotti e i Clowns. La percentuale dei comportamenti aversivi si diversifica per i tre gruppi in ragione del 10% per le Tigri, 10% per i Passerotti e 19% per i Clowns...

Seacock (1966) ha osservato sei insegnanti di tre scuole che si differenziavano nettamente per il livello socio-economico delle famiglie. Ha constatato che i maestri che insegnano ai bambini negli ambienti più svantaggiati si aspettano molto meno dagli alunni che non gli altri. Questo fenomeno è più chiaramente percettibile negli obiettivi esplicitamente proposti. Durante tre ore di insegnamento, gli obiettivi assegnati si dividono in questo modo:

Scuola	Numero degli obiettivi
Bambini negri, di ambiente svantaggiato	12
Bambini negri, di ambiente svantaggiato	13
Bambini bianchi, di ambiente svantaggiato	15
Bambini bianchi, di ambiente svantaggiato	18
Bambini bianchi della classe media	43
Bambini bianchi della classe media	46

Leck (1968) dimostra che in certi gruppi sociali, le persone con una gamba amputata, gli epilettici e le persone di razza negra suscitano nei loro interlocutori comportamenti di evitamento o di fuga.

Word, Zanna e Cooper (1974) compiono le loro osservazioni in una situazione di colloquio avente lo scopo di selezionare i diversi aspiranti ad un impiego amministrativo. Essi formulano l'ipotesi seguente: gli atteggiamenti e le aspettative di un intervistatore verso un candidato influenzano la natura dei comportamenti non verbali dell'intervistatore in presenza dell'intervistato; questi comportamenti non verbali provocano poi nel candidato delle reazioni che confermano le aspettative e gli atteggiamenti del-

l'esaminatore. Allo scopo di oggettivare i diversi atteggiamenti, Word, Zanna e Cooper si basano sulle ricerche con cui Mehrabian (1972) ha determinato mediante analisi fattoriale i comportamenti non verbali associati agli atteggiamenti di approccio e di evitamento.

I risultati indicano che la prossimità fisica tra due persone, il numero dei contatti visivi, l'orientamento rettilineo delle spalle e il numero delle inclinazioni del busto in avanti sono in diretto rapporto con un atteggiamento positivo. Se mancano questi molteplici comportamenti non verbali, l'atteggiamento verso l'interlocutore è negativo.

Generalmente, spieghiamo l'atteggiamento degli altri nei nostri confronti facendo riferimento a disposizioni inerenti alla loro personalità e niente affatto in funzione del nostro proprio comportamento verso di loro. Questo fenomeno secondo gli autori sarebbe il punto di avvio dell'effetto Pigmalione.

In un esperimento di Word ed altri, soggetti bianchi e negri, aspiranti ad un impiego, sono spinti ad assumere gli stessi comportamenti non verbali davanti agli intervistatori, tutti di razza bianca. I comportamenti non verbali di questi ultimi sono analizzati secondo la tecnica ideata da Mehrabian (1972). Gli autori constatano che gli aspiranti di razza negra sono oggetto di comportamenti non verbali che esprimono un atteggiamento poco amichevole. Al contrario i bianchi sono gratificati con comportamenti non verbali esprimenti atteggiamenti positivi nei loro confronti. Allo scopo di verificare la seconda parte della loro ipotesi, i ricercatori hanno indotto due gruppi di intervistatori (tutti di razza bianca) l'uno a manifestare comportamenti non verbali esprimenti un atteggiamento negativo, l'altro ad esprimere un atteggiamento positivo. Tutti gli aspiranti, in questa seconda esperienza, sono di razza bianca e le loro reazioni sono di nuovo codificate secondo le categorie di Mehrabian (1972). Gli sperimentatori constatano che i candidati che sono oggetto di comportamenti non verbali esprimenti un atteggiamento negativo emettono di ritorno comportamenti analoghi. In un rapporto verbale successivo, questi soggetti giudicano il colloquio poco amichevole e poco incoraggiante. Gli altri candidati che godono invece di un atteggiamento positivo da parte dell'intervistatore, producono comportamenti non verbali amichevoli e giudicano il colloquio piacevole.

La successione di queste due indipendenti esperienze confer-

ma l'ip
tive e l
dell'eff

Mil

tono de
coolism
tano ch
quio co
lungo
partico
tivame

Ma

moe e
bambin
tabilit
tamen

3. Con

Rip

derato
mo col
fonda
Freud
te rile

Più

non ve
ognun
pi nel

Ci

feribil
conse
colog
tiene
tore d
no pi
stiche
mo.

l'ipotesi della reciprocità degli atteggiamenti e delle aspettative e l'importanza dei comportamenti non verbali nella genesi dell'effetto Pigmalione.

Milmoed ed altri (1967) analizzano il rapporto esistente tra il tono della voce del medico e l'efficacia del trattamento dell'allergismo. Indipendentemente dal contenuto verbale, essi constatano che se i medici assumono un tono ansioso durante il colloquio con i soggetti, questi seguono la cura disintossicante più a lungo degli altri. Gli autori formulano l'ipotesi che, in questa particolare situazione, il tono ansioso del medico implica più attivamente il paziente nel trattamento.

Ma un tono ansioso non ha sempre un effetto positivo. Milmoed ed altri (1969) constatano che una madre che parli al suo bambino in tono collerico ed ansioso provoca in lui segni di irritabilità e di sicurezza. E' un nuovo esempio di contagio comportamentale.

Conclusioni

Ripetiamo che molti aspetti delle ricerche che abbiamo considerato rimangono soggetti a critiche sul piano teorico. Ma restiamo convinti tuttavia che esse toccano una realtà psicologica profonda che approcci apparentemente così diversi come quelli di Freud, di Erikson e di Skinner, ad esempio, hanno concordemente rilevato.

Più semplicemente, il ruolo importante dei comportamenti non verbali dell'educatore o dello sperimentatore si evidenzia in ognuno dei lavori citati. E si potrebbero portare molti altri esempi nello stesso senso.

Ci sembra che sia ormai scontato che ricerche analoghe, preferibilmente fenomenologiche, ripetute in ambiente scolastico, consentiranno di progredire notevolmente nel campo della psicologia dell'educazione. Ci rifacciamo a Weitz (1974, p. 94) che ritiene che lo studio degli effetti dell'aspettativa dello sperimentatore costituisce una delle due grandi direzioni di ricerca che hanno più contribuito al progresso della conoscenza delle caratteristiche interattive, nelle quali il paraverbale interviene al massimo.

Parte seconda

Ricerca sperimentale

Nell'intento di comprendere meglio come si insegna nella realtà di fatto, abbiamo cominciato col prendere in considerazione i comportamenti verbali degli insegnanti. Il motivo di questa prima scelta fu a suo tempo spiegato (De Landsheere-Bayer, 1969). Si ricorderà che questo studio si basava soltanto sulle interazioni dirette e pur considerando il contesto totale venivano analizzati soltanto i messaggi emessi dall'insegnante. Il sistema di categorie usato era stato concepito per descrivere, in modo abbastanza approfondito, vari comportamenti di insegnamento e per determinare le loro frequenze rispettive in un campione empirico di insegnanti, osservati in condizioni rigorose per quanto era possibile.

Durante quindici anni, lo stesso sistema di analisi è stato utilizzato in tutti i livelli della scuola elementare, in parecchie classi nella scuola secondaria, anche per discipline come l'educazione fisica. Ne sono state fatte applicazioni anche in paesi stranieri oltre che in Belgio. Il più sovente, si constata uno stesso profilo fondamentale, caratteristico di un insegnamento collettivo a dominanza impositiva, centrato sull'insegnante e sulla materia, accompagnato da rinforzi di scarsa qualità e che lasciano poco spazio al rapporto affettivo. Ma si sono scoperte anche felici eccezioni...

Tuttavia, resta aperta una importante questione: nonostante la loro pregnanza, le interazioni verbali costituiscono l'essenziale? Il ruolo del non verbale non è per caso quello decisivo? Ricordiamo le parole di Milmoë: «Il contenuto semantico del discorso umano... non è che la parte visibile di un iceberg» (1968).

sistemi di categorie

I. I comportamenti verbali

Per non costringere il lettore a rifarsi continuamente ad un'opera precedente, riportiamo qui il sistema di categorie utilizzato nel 1969.

I. Funzioni di organizzazione

Questa categoria comprende tutti i comportamenti tendenti a regolare la vita di classe, a determinare le condizioni dell'insegnamento.

I.1. Regola la partecipazione degli alunni

I.1.a. Regola chiusa (viene indicato un alunno o uno specifico gruppo di alunni).

I.1.b. Regola globale (sono compresi indistintamente tutti gli alunni).

I.1.c. Regola democratica (designazione risultante da una scelta operata dalla classe).

I.1.d. Regola aperta (tutti possono intervenire, rispondere).

I.1.e. Regola neutra (la partecipazione è regolata da convenzioni).

I.1.f. Regole con criterio esplicito.

I.2. Organizza i movimenti degli alunni in classe

I.2.a. Indica il posto, i compiti.

I.2.b. Autorizza uno spostamento richiesto dall'alunno.

I.2.c. Rifiuta uno spostamento senza giustificare il rifiuto.

I.2.d. Rifiuta uno spostamento giustificando il rifiuto.

I.2.e. Agisce egli stesso.

I.3. Ordina

I.3.a. Fissa l'andamento del lavoro

I.3.b. Indica l'ordine, la successione dei compiti.

I.3.c. Controlla in modo neutro i progressi e la comprensione.

- I.4. Tronca una situazione di conflitto o di competizione
 - I.4.a. Risolve il conflitto.
 - I.4.b. Invita gli alunni a regolare da sé i disaccordi.

II. Funzioni di imposizione

Riguardano il contenuto dell'insegnamento

- II.1. Impone informazioni
 - II.1.a. Espone, chiarisce, spiega, interpreta, generalizza, riassume, sintetizza.
 - II.1.b. Risponde alle sue stesse domande.
- II.2. Impone problemi
 - II.2.a. Pone domande, formula problemi.
 - II.2.b. Assegna i compiti, gli esercizi da svolgere.
- II.3. Impone i metodi di soluzione, il modo di procedere
- II.4. Suggerisce le risposte
 - II.4.a. Fornisce un indizio, avvia.
 - II.4.b. Fa domande indirizzanti (la forma stessa della domanda determina il tipo corretto di risposta).
- II.5. Impone un'opinione, un giudizio di valore
- II.6. Impone un aiuto non richiesto.

III. Funzioni di sviluppo

Predomina la considerazione dell'iniziativa, della creatività dei bambini. Si cerca di suscitare, di accettarle ed utilizzarle.

- III.1. Stimola
 - III.1.a. Crea una situazione stimolante (l'insegnante soddisfa un interesse).
 - III.1.b. Propone una scelta.
- III.2. Chiede una ricerca personale
- III.3. Struttura il pensiero dell'alunno
 - III.3.a. Chiarisce l'espressione spontanea dell'alunno
 - III.3.b. Invita l'alunno a precisare, completare, generalizzare o sintetizzare il suo contributo spontaneo.
 - III.3.c. Propone una verifica sperimentale.
 - III.3.d. Chiede all'alunno il suo parere.
- III.4. Fornisce un aiuto richiesto dall'alunno
 - III.4.a. Risolve la difficoltà egli stesso.
 - III.4.b. Orienta la ricerca dell'alunno.
 - III.4.c. Risponde a una richiesta di informazione.

Funzioni di personalizzazione

L'insegnante trae profitto dall'esperienza personale extrascolastica e gli alunni, tiene conto delle differenze individuali.

1. Accetta una manifestazione spontanea
2. Invita l'alunno a servirsi della sua esperienza extrascolastica
3. Interpreta la situazione in funzione di elementi extrascolastici e personali dell'alunno. Mostra di essere consapevole di un problema affettivo dell'alunno.
4. Individualizza l'insegnamento
 - IV.4.a. In funzione della situazione personale di un alunno.
 - IV.4.b. Con tecniche pedagogiche diverse dell'interazione verbale.

V. Funzioni di valutazione: feedback positivo

L'insegnante informa l'alunno della qualità della sua performance. Si tratta quindi di un rinforzo positivo, a dominante cognitiva.

- V.1. Approva in modo stereotipato
- V.2. Approva ripetendo la risposta dell'alunno
- V.3. Approva in modo specifico

L'insegnante giustifica la propria valutazione, precisa ciò che ritiene esatto nella produzione dell'alunno. Da notare: se l'insegnante giudica la risposta parzialmente esatta, si codifica *approva in modo specifico*.

- V.4. Approva in altro modo

VI. Funzioni di valutazione: feedback negativo

Si tratta di un rinforzo aversivo, a dominante cognitiva.

- VI.1. Disapprova in modo stereotipato
- VI.2. Disapprova ripetendo la risposta in modo ironico, accusatore, dubitativo
- VI.3. Disapprova in modo specifico
- VI.4. Disapprova in altro modo (ignora)
- VI.5. Differisce il feedback

Bisogna che l'alunno riceva assicurazione che gli sarà comunicato il giudizio. In caso contrario, non si codifica.

VII. Funzioni di concretizzazione

Non sono considerate in questa ricerca.

VIII. Manifestazioni di affettività positiva

Qui l'intervento si rivolge alla persona e non al contenuto, come per la categoria «valutazione». Si tratta di un rinforzo positivo e a dominante affettiva.

- VIII.1. Loda, riconosce il merito, porta, ad esempio
- VIII.2. Mostra sollecitudine
- VIII.3. Incoraggia
- VIII.4. Promette una ricompensa
- VIII.5. Ricompensa
- VIII.6. Dimostra senso umoristico
- VIII.7. Rivolge all'alunno parole affettuose

IX. Manifestazioni di affettività negativa

Si tratta di un rinforzo aversivo, a dominante affettiva.

- IX.1. Critica, accusa, ironizza
- IX.2. Minaccia
- IX.3. Ammonisce (prima che l'alunno agisca)
- IX.4. Rimprovera (esige il cambiamento del comportamento)
- IX.5. Punisce
- IX.6. Rinvia in modo vago
- IX.7. Respinge una manifestazione spontanea
- IX.8. Prende un atteggiamento cinico

II. I comportamenti paraverbali

Come è già stato esposto nella parte teorica, gli elementi paraverbali possono modellare il significato del messaggio verbale in modo notevole, soprattutto sul piano affettivo. Essi giocano un ruolo spesso decisivo nel rinforzo e apportano all'interlocuto-

re anche una quantità di informazioni sui sentimenti e il carattere di chi emette il messaggio: ansietà, collera, indolenza...

E' nota l'importanza delle modulazioni della voce (e della melodia di fondo) nella creazione di una atmosfera. I realizzatori di films usano con maestria l'accompagnamento del sonoro per la creazione di situazioni di paura, di tenerezza, di tristezza. Non è dunque a caso che i comportamenti paraverbali intervengono in modo decisivo nella «drammatizzazione» che serve ad attirare l'attenzione (per esempio, abbassando all'improvviso la voce, o al contrario, alzandola per far risultare una parola o una frase), a creare emozione (tremolio della voce), a permettere la distensione.

L'intonazione serve anche a molti altri scopi: creazione del dubbio, interrogazioni, ordini. Infine, certe caratteristiche paraverbali stabili contrassegnano la personalità e intervengono dunque anche nella qualità del rapporto pedagogico. Un insegnante dal timbro monotono di voce provoca facilmente la noia.

Ma, al di là della apparente molteplicità dei ruoli del paraverbale, si constata tuttavia delle grandi linee di forza. Ad esempio, in una ricerca esplorativa, Delchambre (1975) ha mostrato che i comportamenti paraverbali contribuiscono soprattutto, nelle situazioni osservate, ai rinforzi affettivi e alla drammatizzazione. Ulteriori sondaggi hanno confermato questa dominante ed abbiamo quindi deciso di concentrare lo sforzo di analisi dei comportamenti paraverbali su questi due settori (dal momento che gli altri campi sono già stati ampiamente indagati per altri canali).

Nel corso del lavoro, siamo stati indotti a distinguere *una nuova categoria* nel sistema di analisi: la drammatizzazione. Questa decisione è stata presa non senza esitazioni, perché la categoria non corrisponde alla regola di mutua esclusione delle classificazioni. Infatti, il carattere emozionale della drammatizzazione spingerebbe a cercare una corrispondenza nelle categorie specificamente affettive: d'altra parte, quando la drammatizzazione gioca un ruolo di attrazione dell'attenzione, si potrebbe accostarla alle funzioni di organizzazione. Ma alla fine ci è sembrato più importante definire la specificità innegabile dei comportamenti di drammatizzazione, piuttosto che rispettare le regole delle categorie.

Per l'analisi del paraverbale sono state usate le categorie seguenti:

a. Rinforzi affettivi positivi

1. Loda, riconosce il merito, porta ad esempio.
2. Mostra sollecitudine.
3. Incoraggia.
4. Usa un tono affettuoso.
5. Addolcisce un feedback cognitivo o affettivo negativo.

Le sotto-categorie «Promette una ricompensa», «Ricompensa», «Mostra senso umoristico», che figurano nel sistema De Landsheere-Bayer, non sono state mantenute a causa della loro diretta dipendenza dal contenuto del comportamento verbale. Invece, la nuova categoria «Addolcisce un feedback» riguarda i comportamenti che servono ad attenuare un contenuto verbale negativo o una disapprovazione. Per esempio, si constata spesso che un feed-back negativo è associato ad una intonazione diretta e calorosa che ha lo scopo di attenuare l'eventuale effetto aversivo del comportamento verbale.

b. Rinforzi affettivi negativi

1. Critica, accusa, ironizza.
2. Minaccia.
3. Ammonisce.
4. Dà segni di fastidio

Le sotto-categorie «Punisce», «Rinvia in modo vago», «Respinge una manifestazione spontanea» e «Cinismo» non sono state usate. Invece, il complesso delle analisi ha sottolineato l'importanza del comportamento paraverbale della manifestazione di fastidio. Un sospiro, un feedback negativo associato ad un tono che fa capire allo studente che lo si sopporta a fatica, costituiscono un rinforzo affettivo negativo il cui peso può essere notevole.

c. Drammatizzazione

1. Crea una *suspense*.
2. Lancia una sfida per gioco.
3. Esagera un sentimento, una emozione: gioca, sorpresa, paura, collera, disgusto, tristezza, interesse, stupore.
4. Imita un personaggio o ricrea un'atmosfera.

Per meglio guidare gli analizzatori, abbiamo seguito l'esempio di Soar (1971) che per scoprire la natura affettiva di certe interazioni, aiuta i giudici a pronunciarsi invitandoli a rispondere a una serie di domande dopo ogni unità comportamentale: «A proposito di ciascun comportamento, chiedetevi prima di tutto se esprime un sentimento o no. In caso negativo, esso non rientra nella categoria dell'affettività. Se c'è l'espressione di un affetto, chiedetevi se questo è positivo o negativo. Se è negativo, usate la parte superiore della griglia, se è positivo, usate la parte inferiore...».

Nella nostra ricerca, gli analizzatori si sono posti, in analogo modo, le seguenti domande, dopo ogni intervento dell'insegnante:

1. Questo intervento verbale è associato o no ad un comportamento paraverbale che esprime un affetto ⁽¹⁾? In caso negativo, non si considera il paraverbale.
2. Se si manifesta un affetto, esso è positivo o negativo?
 - a. Se è negativo, a quale sottocategoria dei rinforzi affettivi negativi corrisponde?
 - b. Se è positivo e se l'insegnante dà l'impressione di stare «recitando», l'affetto positivo rientra in una delle quattro sottocategorie di drammatizzazione. Se questo aspetto teatrale manca, il comportamento paraverbale si desume da una delle sottocategorie dei rinforzi affettivi positivi.

Malgrado l'apparente complessità di questo rilievo, si constata che i giudici codificano i comportamenti paraverbali con la stessa velocità di altri comportamenti.

III. I comportamenti non verbali

Nell'ultimo secolo, sono stati proposti dei sistemi elaborati allo scopo di registrare il comportamento gestuale. Per esempio, Polti (1892), volendo conservare una traccia concreta delle improvvisazioni dei grandi attori, propose un alfabeto gestuale. Secondo la sua opinione, le posizioni delle parti del corpo appar-

⁽¹⁾ Piéron (1973) definisce l'affetto come «qualunque stato affettivo, sentimento, emozione. Si possono considerare gli affetti come ordinate fra due poli: «piacere-dispiacere gradevolezza-sgradevolezza».

Si deve a Brannigan e Humphries (1972) un interessante sistema di categorie per la classificazione dei comportamenti non verbali (eccettuato il paraverbale). Il sistema applicato da noi, così come stiamo per descriverlo, è quasi totalmente ispirato al loro esempio ⁽¹⁾. Inizialmente, abbiamo conservato dal sistema Brannigan-Humphries 134 unità comportamentali. Queste si dividono in nove grandi categorie:

1. La zona della bocca (40 unità).
2. La zona delle sopracciglia (6 unità).
3. La zona delle palpebre e dintorni (10 unità).
4. La direzione dello sguardo (5 unità).
5. Le unità comportamentali della faccia (9 unità).
6. I movimenti della testa (14 unità).
7. I movimenti delle mani e delle braccia (40 unità).
8. I movimenti delle gambe (7 unità).
9. I movimenti del tronco (3 unità).

In seguito, abbiamo fatto qualche raggruppamento ed eliminato un certo numero di unità manifestamente senza rapporto al nostro scopo. Finalmente, sono rimaste le seguenti categorie:

1. La zona degli occhi. Essa comprende le sopracciglia, le palpebre e zone circostanti.
2. La zona della bocca.
3. I movimenti della testa.
4. Gli sguardi.
5. I movimenti delle dita, mani, braccia.
6. I movimenti del corpo.

1. LA ZONA DEGLI OCCHI

a. Sopracciglia

1. Alzate

«Una o entrambe le sopracciglia sono alzate e mantenute in questa posizione almeno per un istante. Non appaiono riteñtanti verso la linea mediana e non sono inclinate».

2. Aggrottate

«Le sopracciglia sono abbassate verso il naso, soprattutto nella linea mediana; tendono ad abbassarsi insieme».

⁽¹⁾ Le definizioni tra virgolette sono riprese testualmente da Brannigan-Humphries, *op. cit.*, pp. 56-64.

3. Sollevate ad angolo acuto

«Le sopracciglia restano alzate per qualche secondo come nella categoria *aggrottamento triste*». (Aggrottamento triste: «Le estremità interne delle sopracciglia si toccano e si sollevano leggermente, quelle esterne sono abbassate»).

b. *Palpebre e zone circostanti*

4. Occhi socchiusi

«Le palpebre superiori e inferiori si avvicinano parzialmente, diminuendo l'area visibile del globo oculare. La zona dell'occhio appare tesa. Questa posizione può essere mantenuta o no per diversi secondi».

5. Battito

6. Occhi spalancati

Le palpebre sono molto aperte, esponendo una larga superficie della pupilla. Le sopracciglia sono alzate.

7. Occhi sbarrati

Le palpebre sono molto aperte, esponendo una larga superficie della pupilla. Le sopracciglia sono abbassate.

8. Chiusura

«Le palpebre si chiudono e restano così all'incirca per un secondo o anche più prima di aprirsi nuovamente. In un normale battito, non c'è pausa osservabile nella posizione di chiusura».

9. Sbattimento

«Un susseguirsi di battiti rapidi. (Non si tiene conto di battiti semplici isolati)».

10 Abbassamento

«La palpebra superiore cade in modo da coprire quasi il globo oculare ma non del tutto. La palpebra inferiore non si muove e la zona dell'occhio appare distesa».

2. LA ZONA DELLA BOCCA

11. Angoli abbassati

«Gli angoli della bocca sono tirati in basso. Le labbra non sono spinte in avanti e sono di solito chiuse; occasionalmente possono presentarsi lievemente staccate».

12 Sorriso semplice

«Labbra unite, ma non serrate, rialzate e stirate agli angoli».

13 Sorriso accentuato

«Gli angoli della bocca sono rialzati, tirati e a punta; le labbra si separano per scoprire in parte i denti superiori, ma non quelli inferiori».

no
 sorriso accentuato accompagnato da vocalizzazione

lenzio
 e labbra sporgono; denti superiori e inferiori si toccano e lasciano
 sfuggire un soffio d'aria.

Bocca aperta

«La bocca è largamente aperta, ma i denti non sono visibili, tranne
 talvolta le punte. Gli angoli della bocca non sono tirati all'indietro e
 in alto, come in un sorriso, ma restano in posizione neutra».

Inumidire

La lingua passa sopra le labbra.

Serrare

«Le labbra rientrano e subiscono una lieve pressione».

Mordere

I denti mordicchiano il labbro superiore o inferiore

20. Angoli indietro

«Gli angoli della bocca sono molto tesi, ma non sollevati; le labbra
 restano unite».

21. Smorfia

«Gli occhi sono parzialmente o totalmente chiusi, la pelle sopra il
 naso e intorno agli occhi è increspata. Gli angoli della bocca sono tesi
 e lievemente pendenti; le labbra lasciano vedere la fila dei denti su-
 periori. Si osserva talvolta una certa asimmetria sul viso».

22. Sospiro

Una inspirazione più forte del normale provoca una elevazione della
 cassa toracica. L'espiazione avviene lentamente.

23. Indizio

L'insegnante suggerisce un inizio di risposta all'alunno. La posizione
 delle labbra schizza la pronuncia di una sillaba.

24. Bocca quadra

«Le labbra sono molte aperte e tese all'indietro per dare alla bocca
 una conformazione quadrata».

3. I MOVIMENTI DELLA TESTA

25. Inclinazione

«La testa è inclinata di lato».

26. Insaccamento

«La testa si proietta bruscamente indietro piegandosi di lato; i capel-
 li si sollevano».

27. Scuotimento dall'alto in basso
«Segno affermativo. Inclinazione della testa ripetitiva, ritmica, dorso-ventrale».
28. Scuotimento breve dal basso in alto
«La testa si muove rapidamente dal basso in alto e dall'alto in basso».
29. Arretramento
«Brusco movimento della testa, o della testa e delle spalle, all'indietro, come per allontanarsi dall'interlocutore».
30. Testa in avanti
«La testa è in avanti, come alla fine del comportamento di "minaccia". Non necessariamente preceduto da "minaccia", perché il movimento della testa in avanti è spesso graduale, non improvviso». (Minaccia: «La testa si sporge bruscamente in avanti, verso l'interlocutore, senza cambiare livello. Solitamente accompagnata da "guardare"».)
Guardare: «Sguardo diretto su un'altra persona. Specificare la parte, ad esempio: guardare il viso, il corpo, le gambe»)
31. Mento in avanti
«La testa è inclinata; il mento, spinto in avanti, si avvicina alla gola».
32. Mento in basso
«Il mento è abbassato e si appoggia alla gola, la testa si piega leggermente in avanti».
33. Scuotimento inclinato
Segno affermativo. Inclinazione della testa in maniera ripetitiva, ritmica, dorso-ventrale, con la testa pendente di lato».
34. Scrollamento
Inclinazioni ripetute della testa da sinistra a destra e viceversa.
35. Breve scuotimento dal basso in alto con inclinazione
La testa si muove rapidamente dal basso in alto e dall'alto in basso. Si nota anche una inclinazione laterale.
36. Orecchio teso
L'insegnante accosta un orecchio alla persona che parla.
37. Movimento da destra a sinistra in segno di negazione
4. LO SGUARDO
- a. A seconda dell'oggetto guardato
38. Guarda negli occhi
L'insegnante parla ad un alunno fissandolo.

39. Evita lo sguardo
L'insegnante parla ad un alunno senza guardarlo.
40. Guarda da un'altra parte
L'insegnante parla guardando un oggetto che non ha alcun rapporto col contenuto del discorso.

b. A seconda della durata

41. Fissa
Sguardo che si prolunga per almeno due secondi verso un alunno e che è indipendente dalla durata del comportamento verbale o non verbale di quest'ultimo. Questa mimica provoca generalmente l'arresto del comportamento verbale dell'insegnante.

c. A seconda della posizione del corpo

42. Guarda di sbieco
Le pupille sono collocate nell'angolo degli occhi per guardare la persona, ma faccia e corpo sono orientati in altra direzione.
43. Guarda da sopra la spalla
L'insegnante guarda un alunno posto dietro di sé senza voltare il busto in quella direzione.

5. I MOVIMENTI DELLE DITA, DELLE MANI E DELLE BRACCIA

a. Contatti fisici con l'alunno

44. Appoggia
L'insegnante appoggia la mano sulla spalla, sulla testa o sul braccio dell'alunno.
45. Sfiora
Movimenti ripetuti della mano e delle dita sui capelli, i vestiti dell'alunno. Le unghie non sono usate.
46. Aggiusta
L'insegnante modifica la posizione del corpo, delle mani, della sedia dell'alunno.
47. Colpisce
Un oggetto che l'insegnante tiene in mano, o la mano, entra più o meno violentemente in contatto con l'alunno, talvolta ripetutamente.
48. Gratta
Le unghie delle dita sono usate per grattare. Si osserva di solito un movimento ripetuto sulla pelle, i capelli o i vestiti dell'alunno.

49. Accarezza

Movimenti carezzevoli fatti principalmente con i polpastrelli delle dita, e non con le punte e con le unghie, sulla pelle, i capelli o i vestiti dell'alunno. Il ritmo è piú lento che in «gratta» o «colpisce».

50. Scuote

L'insegnante scuote le mani, le braccia, il corpo dell'alunno, ripetutamente.

51. Stringe i pugni

II Contatti fisici con il lavoro o il banco dell'alunno

52. Picchietta

Colpisce lievemente con piccoli colpi ripetuti.

53. Colpisce il banco dell'alunno

La palma o il pugno dell'insegnante, o l'oggetto che tiene in mano (da specificare) entra bruscamente in contatto col banco dell'alunno.

54. Aggiusta il lavoro dell'alunno

L'insegnante modifica a suo piacere la posizione degli oggetti, dei quaderni dell'alunno.

55. Tocca il lavoro dell'alunno

56. Appoggia

L'insegnante si china sul lavoro dell'alunno appoggiandosi al banco o alla sedia di questi.

57. Prende un oggetto

L'insegnante prende un oggetto appartenente all'alunno e lo porta via.

58. Dà un oggetto

L'insegnante dà un oggetto all'alunno. Specificare quale oggetto.

III Contatti fisici con se stesso

59. Si gratta

60. Si accarezza

«Movimenti carezzevoli fatti specialmente coi polpastrelli delle dita — e non con le punte e le unghie — contro la pelle, i capelli o i vestiti. La velocità di ripetizione è minore che in *gratta* o *strofina*».

61. Strofina

«Simile a *gratta*, ma senza usare le unghie. Non importa quale parte della mano o delle dita viene usata».

62. Aggiusta

«Una mano o entrambe sono usate per modificare la posizione dei vestiti o dei capelli».

63. Mano
«Le di

64. Batte
«Le pa

65. Si cop
«La m

66. Si nas
«Le di
la boc

67. Dita s
«Un d
col v

68. Mani
«Il p

69. Brac
«Ava
sti o

70. Man
«Ma

71. Si p
Mov

72. Mar

b. Altri

73. Pal
Le
cos
rim

74. Bra
Un
è a
no

75. M
«T

76. Al

77. Sc
Un
sp

63. Mano davanti alla bocca
«Le dita sono contro le labbra, ma non toccano i denti».
64. Batte le mani
«Le palme delle mani si scontrano violentemente».
65. Si copre gli occhi
«La mano è posta sugli occhi, col palmo girato verso il viso».
66. Si nasconde la faccia
«Le dita e di solito anche il palmo sono posti contro il viso (esclusa la bocca). Il palmo non è rivolto verso l'altra persona».
67. Dita sul viso
«Un dito o più toccano il volto con le punte; il palmo non è in contatto col volto e tende ad essere rivolto verso l'interlocutore».
68. Mani sul collo
«Il palmo della mano è posato sul collo».
69. Braccia incrociate
«Avambraccia in contatto l'uno con l'altro per tutta la lunghezza, posti orizzontalmente contro il petto».
70. Mani sui fianchi
«Mani posate sui fianchi; i gomiti flessi si staccano dal corpo».
71. Si picchietta
Movimenti ritmici e ripetuti delle dita su una parte del corpo.
72. Mani giunte o piegate

b. Altri movimenti

73. Palme in alto
Le braccia pendono lungo il corpo e le palme sono girate verso le cosce. Una rotazione dei pugni porta le palme in avanti. Le braccia rimangono lungo il corpo.
74. Braccia tese
Un braccio o entrambe le braccia sono tese verso l'alunno. La mano è aperta e le palme tendono a volgersi verso l'alunno. Le braccia sono leggermente staccate dal corpo (preludio a *Stringe i pugni*).
75. Mostra
«Tiene in mano un oggetto col braccio teso verso un'altra persona».
76. Alza le spalle
77. Scuote le mani
Una mano o entrambe sono animate da un movimento laterale rispetto al tronco.

78. **Cintura**
Un palmo o entrambi sono rivolti in su all'altezza della cintura. Le braccia sono lievemente piegate e possono portare le mani al livello del petto.
79. **Hugh**
Un palmo o entrambi stanno di piatto al livello della faccia. Le braccia sono piegate. Le palme sono rivolte all'alunno.
80. **Così Cosà**
Un braccio o entrambi sono piegati e tengono la mano all'altezza della cintura. Una rotazione ripetitiva dei pugni fa oscillare le mani.
81. **Indica un alunno**
Il braccio, prolungato dall'indice teso, è diretto contro un alunno.
82. **Sorvola**
Con un ampio gesto del braccio, l'insegnante tocca il tavolo, le carte murali, ecc., senza fermarsi nel movimento.
83. **Indice teso**
Le dita delle mani sono piegate tranne l'indice che è ben teso.
- 83.1. **Diritto in basso**
Il movimento può essere orientato verso terra e velocissimo.
- 83.2. **Ritmico**
Il movimento è ritmato secondo il comportamento verbale.
- 83.3. **Spostamento**
Si nota uno spostamento orizzontale.
84. **Pollice-indice**
Il pollice e l'indice sono in contatto con le punte.
- 84.1. **Diritto in basso**
Il movimento può essere orientato verso terra e velocissimo.
- 84.2. **Ritmico**
Il movimento è ritmato secondo il comportamento verbale.
- 84.3. **Spostamento**
Si nota uno spostamento orizzontale.
85. **Indica il proprio orecchio**
L'indice dell'insegnante è in direzione del suo orecchio.
86. **Alza il dito**
L'insegnante mette l'avambraccio in verticale e punta l'indice in su.
87. **Indica il lavoro di un alunno**
L'indice dell'insegnante è teso in direzione del lavoro di un alunno.
88. **Scuote un oggetto**
L'insegnante tiene in mano un oggetto e lo scuote davanti all'alunno.

89. I
L
n

c. I
90. I
L
c
91. I
E
\$
92. I
I
dell
93.
94.
95.
dim
I
c
96.
97.
98.
99.
100
6.
10
10

89. Lascia cadere le braccia
Le braccia piombano bruscamente lungo il corpo. Questo comportamento si accompagna di solito ad una interruzione del discorso.

c. In stretto rapporto con il comportamento verbale dell'insegnante

90. Legge indicando
L'insegnante legge un testo alla lavagna e segue col dito o con la bacchetta.
91. Parla e scrive
L'insegnante parla e nello stesso tempo scrive alla lavagna ciò che sta dicendo.
92. Parla e mostra
L'insegnante mostra l'oggetto o la persona di cui sta parlando.

dell'alunno

93. L'alunno legge — l'insegnante segue
Un alunno legge un testo alla lavagna e l'insegnante segue la frase col dito o con la bacchetta.
94. L'alunno parla — l'insegnante scrive
Un alunno parla e l'insegnante scrive ciò che sta dicendo.
95. L'alunno parla — l'insegnante mostra
Un alunno parla di oggetti o persone che l'insegnante mostra via via.

dimostrazione

Movimento del braccio, delle mani, delle dita, che serve a descrivere ciò di cui si parla.

96. Dimostrazione di grandezza
97. Dimostrazione di forma
98. Dimostrazione di numero
99. Dimostrazione di durata
100. Dimostrazione di azione

6. MOVIMENTI DEL CORPO

101. Avvicinamento
L'insegnante riduce la distanza che lo separa da un alunno.
102. Arresto
L'insegnante pone fine al comportamento che stava producendo o l'interrompe.

93. Arretramento

L'insegnante aumenta la distanza che lo separa da un alunno.

Accostamento laterale

L'insegnante riduce la distanza che lo separa da un alunno. Lo spostamento si colloca quasi nell'asse delle spalle.

105. Si sporge

L'insegnante inclina il tronco in direzione dell'alunno.

106. Accosciamento (flessione)

L'insegnante si siede sui talloni.

107. Saltella**108. Si raddrizza**

Il tronco è tirato indietro. La testa è spesso associata nel movimento.

Capitolo

Condizioni

I. Popolo

Per
presen

Qu
ti sott
vo gen
re mir

La
gnanti
to più
I te

Inse

Capitolo secondo

Condizioni sperimentali

I. Popolazione

Per garantire il parallelismo con la ricerca del 1969, anche il presente studio si svolge nel primo anno di scuola primaria.

Quattordici maestri o maestre della regione di Liegi sono stati sottoposti a osservazione. Erano al corrente del nostro obiettivo generale (registrare lezioni scolastiche allo scopo di descrivere minuziosamente lo svolgimento).

La scelta dell'argomento delle lezioni fu lasciata agli insegnanti; erano stati soltanto avvertiti che dovevano favorire quanto più possibile le attività e le interazioni.

I temi scelti dagli insegnanti sono i seguenti:

Insegnanti Argomenti delle lezioni

- | | |
|----|---|
| 1 | La E muta |
| 2 | Il numero 12 |
| 3 | Il numero 5 |
| 4 | La lettera B |
| 5 | I frutti selvatici |
| 6 | La lettera T |
| 7 | Le tabelle a doppia entrata |
| 8 | La pianta della classe |
| 9 | Conversazione: la fiera |
| 10 | Espressione: il coniglio (con esercizio di disegno) |
| 11 | Le grandezze |
| 12 | Educazione musicale |
| 13 | Espressione sulla base di una striscia disegnata |
| 14 | Elaborazione di una storia |

Ogni registrazione su video analizzata ha una durata di trenta minuti. La telecamera era piazzata in fondo all'aula di faccia alla lavagna.

Per attenuare l'effetto perturbante della presenza di apparecchi e di osservatori nella classe, erano stati presi contatti preliminari e la registrazione vera e propria era stata preceduta e seguita da un quarto d'ora di ripresa a vuoto. Maestri e alunni sembravano essersi abituati rapidamente alla osservazione (1).

II. Trascrizione delle registrazioni

I comportamenti verbali sono stati trascritti secondo la procedura usata da De Landsheere e Bayer (1969). E' stato però previsto uno spazio di quattro righe fra ciascuna riga della trascrizione del verbale, per poter collocare in parallelo i comportamenti non verbali osservati. Ognuna delle quattro linee riservate al non verbale corrisponde ad una zona:

1. Sopracciglia, palpebre, sguardo
2. Bocca, testa
3. Dita, mani, braccia
4. Corpo.

Tutti i comportamenti di comunicazione sono stati inventariati da cinque ricercatori. Mentre uno analizzava i comportamenti verbali, gli altri quattro rivedevano la stessa lezione al fine di rilevare i comportamenti non verbali. Le quattro zone erano considerate successivamente da ciascuno dei quattro osservatori.

Esempio di rilievo dei comportamenti non verbali

I. Che cosa è andato a cercare Marco? (Ad es.: una castagna).

.....
Sorriso accentuato + Scuotimento affermativo della testa
 Testa in avanti.....Mostra.....Indica un alunno.....

(1) Per una discussione più approfondita sull'influenza perturbatrice degli osservatori, cfr. De Landsheere-Bayer (1969).

I. Ma i

(A. Ob

Mento

Indica

per n

Inclin

Indica

che a

Dimo

I. Il

III

co

co

st

pr

I. Ma io non credo che sia una castagna. (A. Oh, no). I. Io credevo che
Occhi spalancatiTesta in avanti
Semplice sorriso.....

(A. Oh, sì, Una conchiglia di castagna). I. C'è una parola giusta

 Mento in avanti ..Scuotimento affermativo della testa ..Mento in avanti ..Mostra ..
 Indica un alunno.....

per nominarla (A. La buccia) I. No, non la buccia, era la mela

 Inclinazione della testa + Negazione con la testa + Sorriso accentuato
 Indice in suIndice in su + Pollice-indice + Dimostrazione di forma

che aveva la buccia. Qui, Che cosa c'è? Sì che lo sai, Marco! (A. Il riccio).

Sorriso accentuato.....
 Dimostrazione di luogoIndica l'alunno.....

I. Il riccio, benissimo! Vado a scrivere questa parolina sulla lavagna

L'alunno parla · L'insegnante scriveIndice in alto.....
Corpo inclinato

III. Codificazione dei comportamenti non verbali

L'unità comportamentale dapprima viene isolata; in un secondo tempo, se ne definisce la funzione, secondo il contesto, con l'aiuto del sistema di analisi delle interazioni verbali proposto da De Landsheere e Bayer (1969). Ogni comportamento che provochi un dubbio durante la codificazione è interpretato si-

multaneamente da tre ricercatori che lavorano indipendentemente.

La trascrizione delle interazioni verbali viene fatta per prima, in seguito è possibile collocare parallelamente ogni unità non verbale e determinare se c'è ridondanza o no. Per esempio, un feedback verbale positivo e lo scuotimento affermativo della testa che l'accompagna sono considerati una sola funzione. Il comportamento non verbale è tuttavia registrato, però non conteggiato.

Se il comportamento verbale riempie una funzione, mentre il non verbale concomitante ne riempie un'altra, i due sono considerati separatamente. Ad esempio: l'insegnante fornisce una spiegazione ad un alunno e nello stesso tempo fa un cenno affermativo col capo ad un altro alunno. In questo caso, il comportamento verbale riempie una funzione di imposizione, mentre quello non verbale ha valore di valutazione positiva o di accordo su uno spostamento (organizzazione).

Infine, certi comportamenti non verbali si producono mentre l'insegnante tace. Il non verbale è annotato e interpretato in funzione del contesto.

In breve, si presentano tre casi:

1. Il non verbale è ridondante in rapporto al verbale.
2. Il non verbale riveste un significato diverso dal verbale che si produce nello stesso tempo.
3. Il non verbale appare da solo.

A queste tre categorie, è necessario aggiungerne una quarta che riunisce l'insieme dei gesti estranei alla comunicazione pedagogica direttamente focalizzata: si aggiusta il vestito, tossicchia, gioca con il gesso, sale sulla pedana, ecc. Questi movimenti non sono considerati, benché non sia del tutto da escludere un rapporto con la natura della interazione fra l'insegnante e certi alunni. Per esempio, anche se la tosse sembra di origine puramente irritativa, si produce in qualunque momento? E l'aggiustarsi la cravatta?

E' anche possibile che l'insegnante, la prima volta o le prime volte, giochi col gesso per dare sfogo al nervosismo, alla tensione, ma che in seguito il gesto sia divenuto puramente meccanico. Può darsi che certi alunni almeno abbiano percepito la tensione iniziale e si rendano conto più tardi del carattere meccanico

gesto. M
spettat
Abb
questi

IV. Co

Le r
applic
danza,
Anche
tale.

V. Tav

Un
riemp
stuali

VI. Co

In

Si
ricer
di acc
Pe
cinqu
Pe
contr

1. ne
2. ne
zio
3. ne

gesto. Ma forse esso è diventato una fonte di turbamento per lo spettatore...

Abbiamo rinviato ad altro momento l'approfondimento di questi problemi.

IV. Codificazione dei comportamenti paraverbali

Le regole di analisi usate per i movimenti e i gesti sono state applicate anche ai comportamenti paraverbali. In caso di ridondanza, il comportamento paraverbale non è quindi conteggiato. Anche in questo caso, il significato è inferito dalla situazione totale.

V. Tavola dei comportamenti osservati

Una tavola analitica raggruppa, riga per riga, le funzioni riempite in modo concomitante dai comportamenti verbali, gestuali e paraverbali, (Tavola a p. 114).

VI. Controllo dell'accordo fra codificatori

In tutti i casi, è stato usato l'indice d'accordo seguente:

$$\frac{\text{N. di accordi}}{\text{N. di accordi} + \text{N. di disaccordi}} \times 100$$

Si ottiene così una percentuale. Era stato deciso *a priori* che i ricercatori sarebbero stati addestrati a conseguire almeno l'85% di accordi.

Per i comportamenti verbali, tale indice è stato raggiunto dai cinque giudici dopo un addestramento durato circa venti ore.

Per i comportamenti non verbali, l'accordo ha dovuto essere controllato a diversi livelli:

1. nel rilevamento di gesti e di movimenti;
2. nella codificazione di tali gesti e movimenti in termini di funzioni pedagogiche assolute;
3. nella codificazione delle intonazioni.

Esempio di codificazione

Unità comportamentale	Codifica verbale	Codifica paraverbale	Gestualità	Codifica gestuale
N° 5	III 3b	VIII 3 (incoraggiamento)		
6	VI 3	VIII 7 (tono affettuoso)	Sorriso accentuato + inclinazione della testa	VIII 7 (gesti affettuosi)
*			Indice in su + dimostrazione di forma	II 4a (fornire un indice)
7	I 1d	VIII 3 (incoraggiamento)		
8	II 2a			
9	I 1a		Sorriso accentuato	VIII 3 (incoraggiamento)
10	V 2	VIII 1 (lode)		
11	VIII 1			
12	I 3b	Drammatizzazione	Indice in su	Drammatizzazione
13	I 3b			
14	II 1a			
15	II 2b		Sorriso accentuato	VIII 3 (incoraggiamento)
16	I 1a			
* durante la risposta dell'A.		L'alunno parla - il maestro segue	L'alunno parla - il maestro segue	
17	I 1a	inclinazione della testa	inclinazione della testa	VIII 7 (gesto affettuoso)

* Sta ad indicare un silenzio dell'insegnante.

Anche
si è rag
A tal
do è sta
raverba
Segn
codifica
volte su

Anche in questo caso, dopo circa venti ore di addestramento, si è raggiunto l'85% di accordo.

A tale proposito è interessante notare che l'accordo più rapido è stato realizzato per la codificazione dei comportamenti paraverbali.

Segnaliamo infine che nel corso della ricerca la fedeltà delle codificazioni dei comportamenti verbali è stata verificata due volte su campioni di cento funzioni.

Capitolo terzo

Risultati

I. Introduzione

Per ciascun insegnante osservato si è rilevato il numero totale delle funzioni pedagogiche rispettivamente assicurate dal canale verbale e non verbale, e si è calcolata la percentuale dell'insieme delle funzioni conteggiate per ciascuna categoria.

Ricordiamo che si sono conteggiati soltanto i comportamenti paraverbali o non verbali che *non* ripetono comportamenti verbali, dal momento che uno dei nostri obiettivi principali era definire il loro apporto specifico, per determinare in quale misura il verbale è o no rappresentativo dell'insieme dei comportamenti di insegnamento.

II. Risultati globali

Vedi tavola alla pagina che segue.

Sintesi generale dei risultati - Frequenze effettive di ciascuna categoria

Funzioni non

Sintesi generale dei risultati - Frequenze effettive di ciascuna categoria

Insegnanti 30'	Comportamenti ver- bali	Comportamenti non verbali		TOTALI	Drammatizza- zione visiva e paraverbale	TOTALI GENERALI	Funzioni non verbali isola- te Rinforzi af- fettivi
		visivi	paraverbali				
n° 1	425	81	30	536	19	555	3
2	629	164	44	837	48	885	18
3	269	93	35	397	4	401	20
4	293	85	54	432	47	479	8
5	384	134	27	545	61	606	20
6	395	119	73	587	37	624	4
7	528	82	5	615	30	645	5
8*	—	—	—	—	—	—	—
9	630	138	47	815	33	848	5
10	521	71	13	605	73	678	22
11	655	107	43	805	73	878	14
12	427	36	6	469	19	488	3
13	557	182	21	760	66	826	24
14	516	48	24	588	0	588	15
15	377	71	16	464	17	481	14
	6606	1411	438	8455	527	8982	175
Medie	471,8	100,7	31,2	603,9	37,6	641,5	12,5

* Nastro cancellato per errore, i calcoli sono pertanto effettuati su 14 insegnanti.

Sintesi generale dei risultati - Percentuali

Insegnanti	Comportamenti verbali	Comportamenti non verbali		Comportamenti non verbali compresa la drammatizzazione
		Visivi	Paraverbali (tranne la drammatizzazione)	
n° 1	79,2 %	15,1 %	5,5 %	3,4 %
2	75,1 %	19,5 %	5,2 %	5,4 %
3	67,7 %	23,4 %	8,8 %	0,9 %
4	67,8 %	19,6 %	12,5 %	9,8 %
5	70,4 %	24,5 %	4,9 %	10,1 %
6	67,2 %	20,2 %	12,4 %	5,9 %
7	85,8 %	13,3 %	0,8 %	4,6 %
8	—	—	—	—
9	77,3 %	22,4 %	7,6 %	3,8 %
10	86,1 %	11,7 %	2,1 %	10,7 %
11	81,3 %	13,2 %	5,3 %	0,8 %
12	91 %	7,6 %	1,2 %	3,8 %
13	73,2 %	23,9 %	2,7 %	7,9 %
14	87,7 %	8,1 %	4 %	0 %
15	81,2 %	15,3 %	3,4 %	3,5 %

Ecco ora una rappresentazione grafica dei risultati medi per l'insieme delle 14 lezioni. I profili individuali si trovano nelle appendici.

I rettangoli scuri rappresentano i comportamenti verbali (medie e margini di variazione). I rettangoli chiari corrispondono al non verbale.

Ripetiamo qui le 8 categorie:

O = Organizzazione

I = Imposizione

S = Sviluppo

P = Personalizzazione

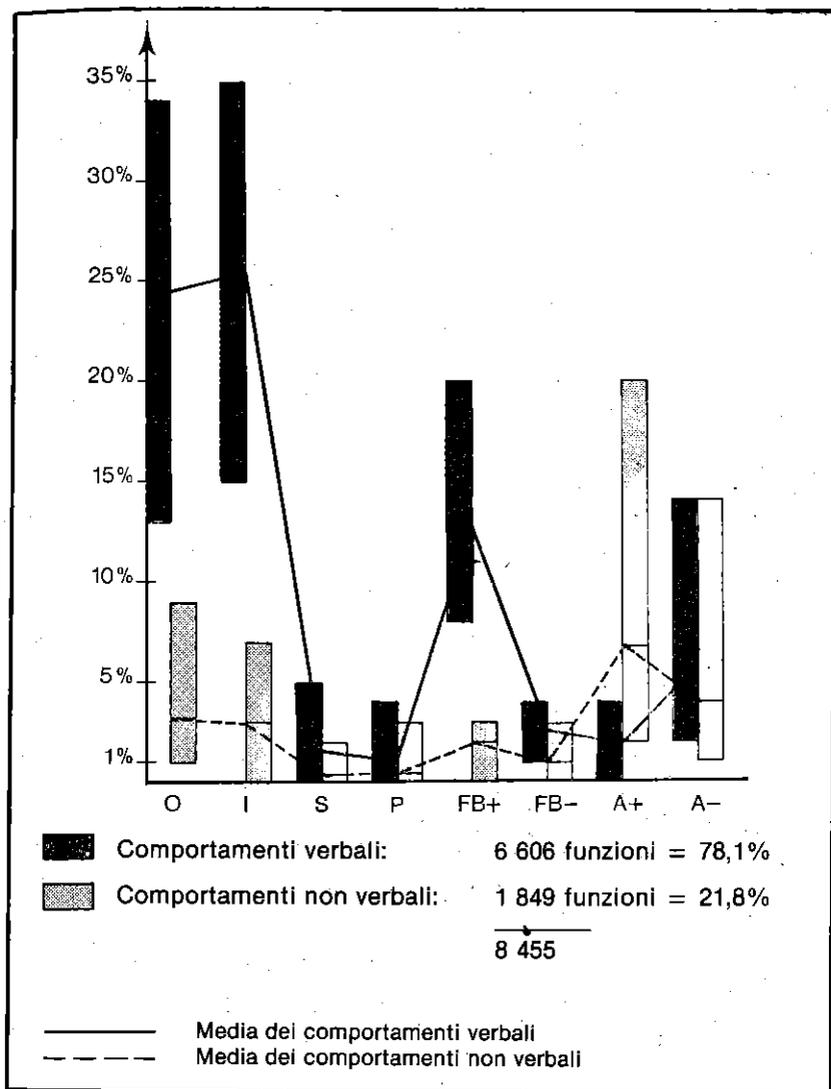
FB+ = Feedback cognitivo positivo

FB- = Feedback cognitivo negativo

A+ = Rinforzo affettivo positivo

A- = Rinforzo affettivo negativo

Durata di ogni osservazione: 30 minuti.



	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale :	24,5 %	25,5 %	1,5 %	1,1 %	12,7 %	2,6 %	1,9 %	5,8 %
Non verbale :	3,2 %	3,0 %	0,3 %	0,6 %	1,9 %	1,1 %	6,8 %	3,9 %
Totale :	27,7 %	28,5 %	1,8 %	1,7 %	14,6 %	3,7 %	8,7 %	9,7 %

Ancor prima di iniziare una analisi statistica di queste osservazioni, una prima constatazione scaturisce dalla lettura dei grafici. Per le prime cinque funzioni (organizzazione, imposizione, sviluppo, personalizzazione, feedback) il verbale è praticamente ovunque preponderante e spesso in modo accentuato.

Ma quando si arriva al settore delle retroazioni affettive, la situazione cambia radicalmente soprattutto per l'affettività positiva. Si vede subito confermata quindi l'importanza del canale non verbale per l'espressione dei sentimenti e delle emozioni, così come si era annunciata fin dalla analisi teorica.

Bisognerà naturalmente precisare matematicamente queste tendenze. Un primo quadro riassuntivo può già presentare qualche elemento oggettivo.

Per le quattordici lezioni, cioè per 420 minuti di insegnamento, si rilevano 6 606 comportamenti verbali che corrispondono ad una funzione pedagogica, vale a dire in media un differente messaggio ogni quattro secondi. Si ritrovano quindi esattamente le cifre riscontrate da De Landsheere-Bayer (1969, p. 44).

Simultaneamente, si osserva ogni dodici secondi circa una unità di comunicazione pedagogica non verbale, non ridondante rispetto al verbale.

Unendo verbale e non verbale, si arriva alla media di un messaggio ogni tre secondi.

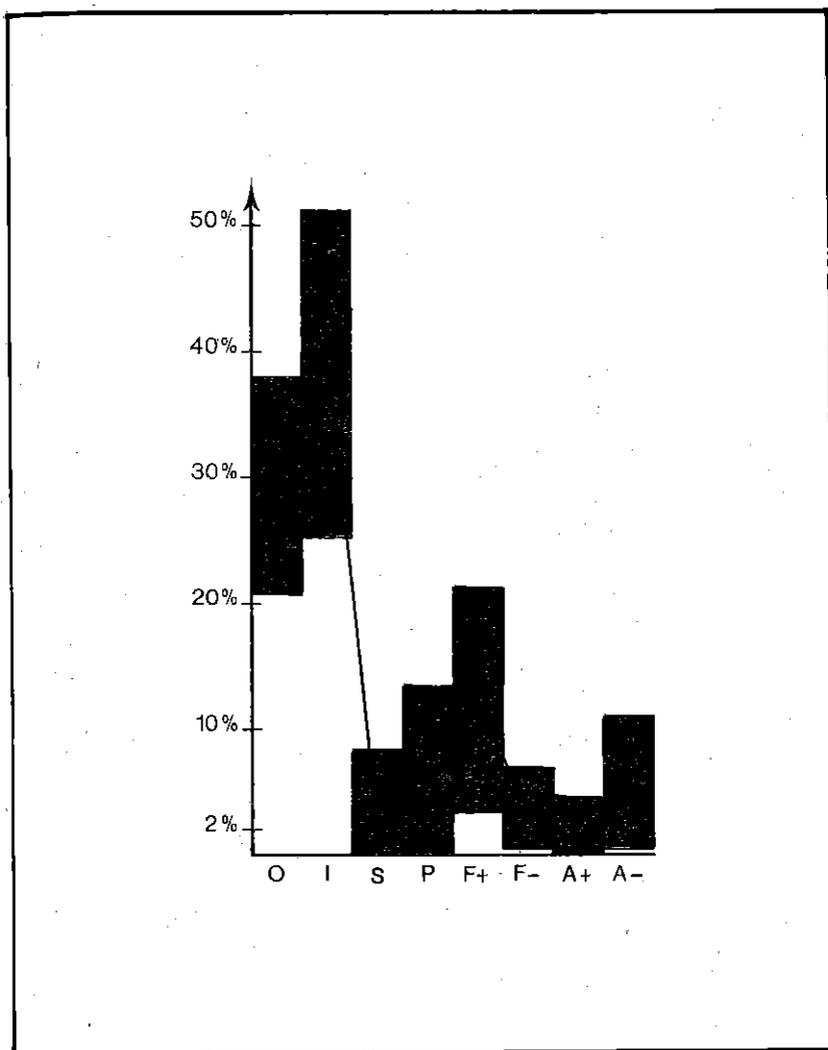
Il ruolo preponderante dei comportamenti visivi nell'espressione non verbale è schiacciante: 75,5% vale a dire un messaggio ogni 19 secondi.

Si constata anche l'importanza della funzione di drammatizzazione che rappresenta il 29% dei messaggi non verbali.

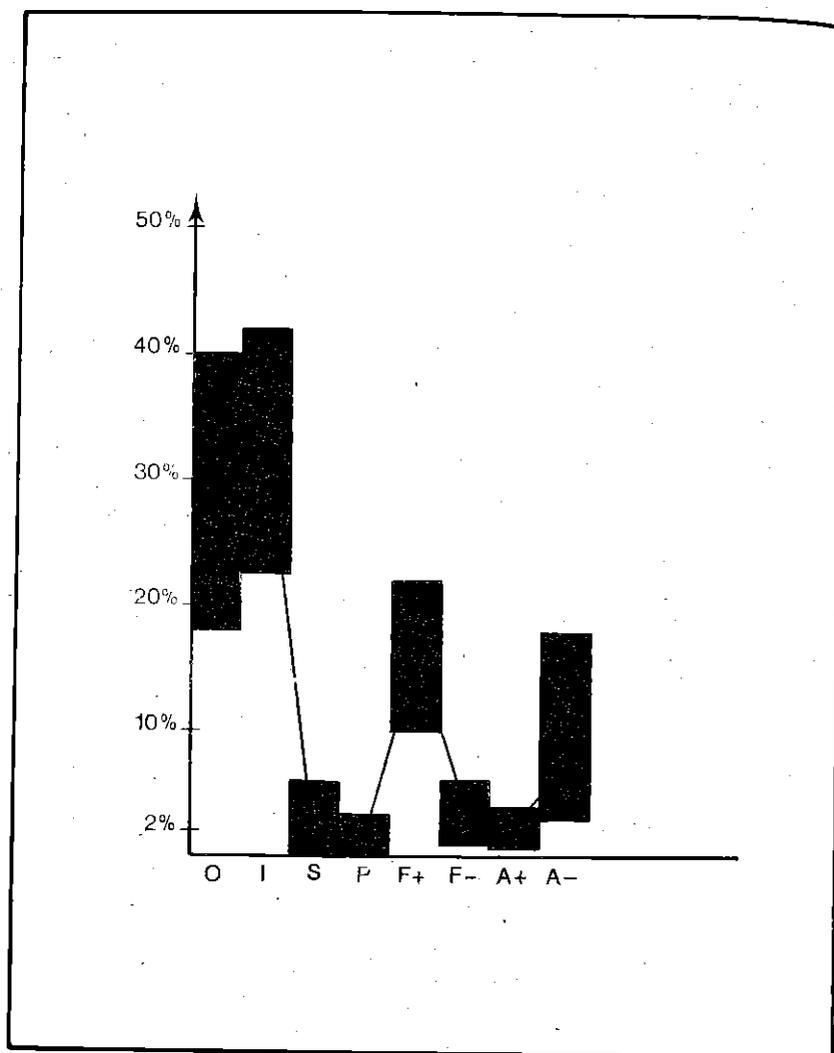
III. Analisi statistica

I comportamenti verbali

Il profilo dei comportamenti verbali ottenuto nella presente ricerca presenta lo stesso andamento di quello ottenuto da De Landsheere e Bayer nel 1969.



Profilo dei comportamenti verbali (e margine di variazione) ottenuto da De Landsheere e Bayer nel 1969, al termine della osservazione di 50 lezioni



Profilo dei comportamenti non verbali (e margini di variazione) ottenuto da De Landsheere e Delchambre nel 1979, al termine della osservazione di 14 lezioni.

I risultati che seguono confermano questa impressione generale.

Calcolo del coefficiente dei ranghi di Spearman

(Profili 1969 e 1979)

	O	I	S	P	F+	F-	A+	A-
Verbale (1969)	31,2%	39,8%	2,3%	4,2%	13,1%	3,1%	1,5%	4,4%
Verbale (1979)	31%	33%	2%	1,5%	16,2%	4%	3%	7%
Rango (1969)	2	1	7	5	3	6	8	4
Rango (1979)	2	1	7	8	3	5	6	4

Il coefficiente di correlazione $\rho = .84$, correlazione significativa ($P \leq .01$).

Test di Wilcoxon per campioni indipendenti

Poiché i due profili variano nello stesso senso, resta da sapere se troveremo percentuali equivalenti nelle diverse categorie.

Differenze	Senso della differenza
O N.S.	
I Significativa ($P \leq 0.05$)	Percentuali superiori nel 1969
S N.S.	
P Significativa ($P \leq 0.05$)	Percentuali superiori nel 1969
FB+ Significativa ($P \leq 0.05$)	Percentuali superiori nel 1979
FB- N.S.	
A+ N.S.	
A- N.S.	

Poiché tutti i risultati ottenuti da G. De Landsheere e E. Bayer si basano su lezioni la cui tematica è molto omogenea, il profilo dei comportamenti verbali presentati nell'attuale ricerca riguarda lezioni di lingua francese, matematica, scienze, espressione libera ed educazione musicale.

Le differenze significative nelle percentuali delle categorie di imposizione, di personalizzazione e di feedback positivo si spiegano verosimilmente con la grande varietà dei temi affrontati. Tuttavia, a quindici anni di distanza, ci si trova sempre davanti ad una pedagogia a forte dominanza impositiva.

Si osservano però delle costanti nonostante la grande varietà degli argomenti di lezione, cioè le percentuali delle funzioni di organizzazione, sviluppo, feedback negativo e affettività positiva e negativa.

2. I comportamenti non verbali

Per ciò che riguarda il complesso degli insegnanti, formuliamo l'ipotesi che il profilo ottenuto dall'analisi dei comportamenti verbali è equivalente a quello che si osserva per i comportamenti non verbali.

Se l'ipotesi è verificata, si può concludere che l'analisi dei comportamenti verbali è rappresentativa dell'insieme dei comportamenti. Al contrario, se l'ipotesi è respinta, si concluderà che almeno sotto certi aspetti è necessario prendere in considerazione i comportamenti non verbali, per tracciare un profilo valido.

Calcolo del coefficiente di correlazione dei ranghi di Spearman

Categorie		O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale	%	24,5	25,5	1,5	1,1	12,7	2,6	1,9	5,8
Non verbale	%	3,2	3	0,3	0,6	1,9	1,1	6,9	3,9
Rango verbale		2	1	7	8	3	5	6	4
Rango non verbale		3	4	8	7	5	6	1	2

$\rho = 0,46$; la correlazione non è significativa ($P > 0,05$)

Tutta
proviene
senza te
per la q
coefficiente
0,05).

I due
si asira
per can
percent

O
I
S
P
FB+
FB-
A+
A-

Poi
di imp
ponde
esprim

Le
modo
quest
possil

3. An

Il
bali d
prese
te in
O
rinf
Le a
tego

Tuttavia, si osserva che la differenza massima fra i ranghi proviene dalle categorie dell'affettività. Se si ripete il calcolo senza tenere conto della sola categoria dell'affettività positiva, per la quale la differenza è più marcata, si ottiene stavolta un coefficiente di correlazione di $\rho = 0.75$, significativo ($P \leq 0,05$).

I due profili (vedi grafico a p. 117) sono dunque equivalenti se si astrae dalla funzione di affettività positiva. Il test di Wilcoxon per campioni appaiati permette di verificare l'equivalenza di percentuali fra i due profili per ciascuna categoria.

O	Differenza significativa ($P \leq .001$)	verbale > non verbale
I	Differenza significativa ($P \leq .001$)	verbale > non verbale
S	Differenza significativa ($P \leq .02$)	verbale > non verbale
P	Differenza significativa ($P \leq .05$)	verbale > non verbale
FB+	Differenza significativa ($P \leq .001$)	verbale > non verbale
FB-	Differenza significativa ($P \leq .001$)	verbale > non verbale
A+	Differenza significativa ($P \leq .001$)	non verbale > verbale
A-	Differenza non significativa	/

Poiché i comportamenti verbali sono essenzialmente funzioni di imposizione, organizzazione e feedback cognitivo, il ruolo preponderante dei comportamenti non verbali, quando si tratta di esprimere rinforzi affettivi, risalta una volta di più.

Le funzioni di sviluppo e personalizzazione sono assicurate in modo preferenziale dal canale verbale, ma poiché gli effettivi di queste due categorie sono in ogni caso ben poco numerosi, non è possibile trarre conclusioni abbastanza sicure.

3. Analisi particolare delle retroazioni cognitive o affettive

Il grafico a p. 117 mostra che l'insieme delle funzioni non verbali che non sono semplicemente un raddoppio del verbale rappresentano all'incirca il 20% delle funzioni pedagogiche osservate in una lezione.

Ora, in questo 20%, le funzioni non verbali di feedback e di rinforzo affettivo rappresentano da sole circa il 66% del totale. Le altre funzioni non verbali si trovano essenzialmente nelle categorie di organizzazione e di imposizione, dove il ruolo dei com-

rinforzo affettivo rappresentano da sole circa il 66% del totale. Le altre funzioni non verbali si trovano essenzialmente nelle categorie di organizzazione e di imposizione, dove il ruolo dei comportamenti verbali è nettamente preponderante.

Perciò, nelle pagine che seguono, abbiamo concentrato le analisi sulle categorie di feedback e di rinforzo affettivo. E' infatti a proposito di queste che si può contestare la validità della sola analisi verbale ed è dunque rispetto ad esse che è importante giungere al massimo chiarimento.

Inoltre, si intravede immediatamente l'interesse che potrebbero avere conclusioni che dimostrassero senza ambiguità che per farsi un'idea corretta di una attività educativa bisogna analizzare il verbale per certe categorie, ma il non verbale per altre.

Ci si possono porre dunque tutta una serie di quesiti:

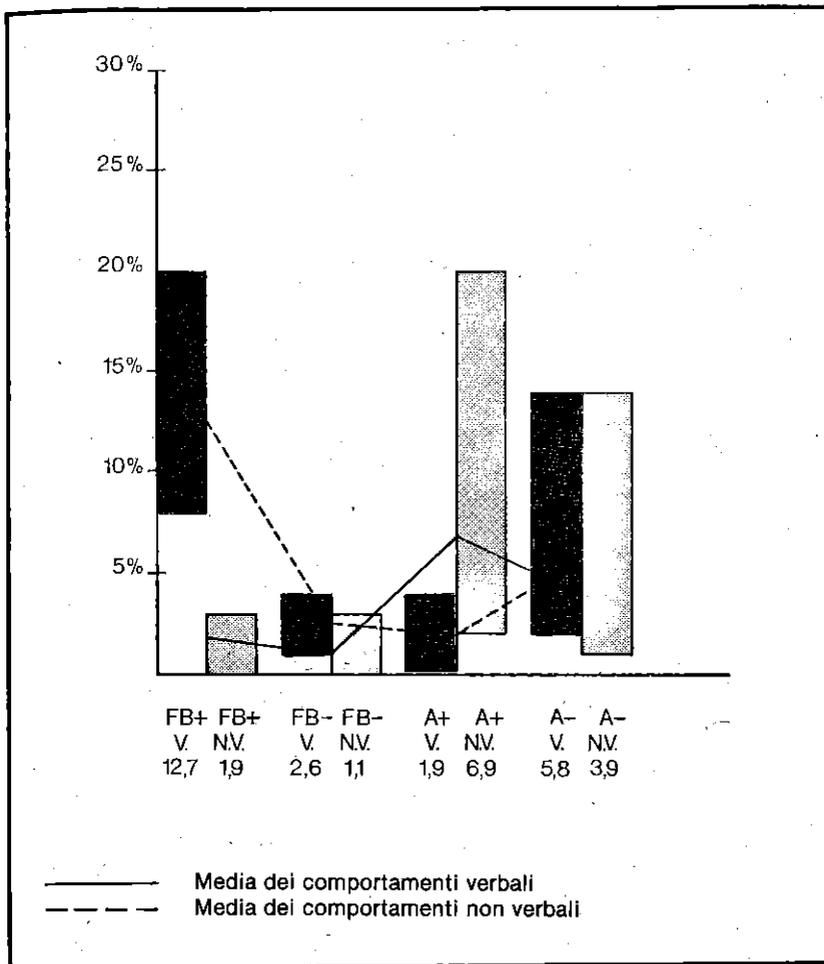
- Si osserva un uso preferenziale del canale verbale, o di quello non verbale, per lo svolgimento di una data funzione pedagogica?
- In assenza di comportamenti verbali, sono assicurate numerose funzioni attraverso il canale non verbale?
- Qual è il ruolo specifico dei messaggi non verbali?
- I comportamenti di drammatizzazione devono essere oggetto di una categoria particolare?
- Per le funzioni di feedback e di rinforzo affettivo, si può attribuire un ruolo preponderante sia al canale verbale che a quello non verbale?

Il seguente grafico mostra la ripartizione dell'insieme di 3157 funzioni di feedback o di rinforzo affettivo, secondo il canale di comunicazione che le veicola.



Profilo
servato

S
forzo
inter



Profilo dei comportamenti di feedback e di rinforzo affettivo delle 14 lezioni osservate.

Si constata che il 63% dei comportamenti di feedback e di rinforzo affettivo sono espressi verbalmente, mentre il non verbale interviene per il 37%.

E' lecito allora domandare se feedback ed affettività occupano un posto abbastanza alla pari in ciascuno dei due canali o se ci sono vie preferenziali? Una breve analisi fornisce la risposta a questo interrogativo.

Feedback Affettività

Comportamenti verbali	1328	667	1995
Comportamenti non verbali	262	900	1162
			3157

Feedback Affettività

Comportamenti verbali	42 %	21 %	63 %
Comportamenti non verbali	8 %	28 %	37 %
			100 %

Percentuali collegate

Feedback Affettività

Comportamenti verbali	66 %	33 %	100 % *
Comportamenti non verbali	22 %	78 %	100 % **

L'ipotesi da verificare è questa: «Per il canale verbale come per quello non verbale, la ripartizione dei comportamenti di feedback e di affettività è la medesima». Il test di Fischer permette di verificare l'omogeneità delle due distribuzioni (soglia di $P = 0,05$).

Come era prevedibile dalla semplice lettura, l'ipotesi è respinta: i due canali di comunicazione svolgono un ruolo diverso. Inoltre, il calcolo del limite di confidenza indica che tali ripartizioni non sono dovute al caso ($P \leq .01$).

* Differenza significativa ($P \leq 0.1$)

** Differenza significativa ($P \leq .01$).

Le f
travers
sono pr

Que
i comp
positiv

Per
dappr
verbali
menti

Il cana

L'in
vo che
guente

Feed
Affe

Per

Fee
Affe

Al
omog
calco
ment
perce
te us
tivo e

* Dif
** Dif

Le funzioni di feedback si esprimono preferenzialmente attraverso il canale verbale, mentre i comportamenti non verbali sono preferiti per la trasmissione di rinforzi affettivi.

Questa osservazione richiede tuttavia ulteriori precisazioni: i comportamenti di feedback positivo o negativo, di affettività positiva o negativa, occupano uno stesso canale alla pari, o no?

Per scoprire i contributi specifici eventuali, considereremo dapprima le funzioni pedagogiche veicolate dai comportamenti verbali, e in un secondo tempo le funzioni espresse da comportamenti non verbali.

Il canale verbale

L'insieme delle 1995 funzioni di feedback e di rinforzo affettivo che passano per il canale verbale e sono ripartite nel modo seguente:

	+	-	[%]
Feedback N = 1328	1061	267	66%
Affettività N = 667	184	483	33 %

1995

Percentuali collegate	+	-	[%]
Feedback	80%	20%	100%*
Affettività	28%	72%	100%**

Alla soglia di P.05, il test di Fischer indica che l'ipotesi di omogeneità delle due popolazioni è da respingere; il risultato del calcolo dei limiti di affidabilità delle percentuali permette egualmente di rifiutare l'ipotesi di una suddivisione casuale di queste percentuali. Di conseguenza, il canale verbale è preferenzialmente usato per trasmettere le funzioni di feedback cognitivo e positivo e per manifestare rinforzi affettivi negativi.

* Differenza significativa ($P \leq .01$)

** Differenza significativa ($P \leq .01$).

Il canale non verbale

Percentuali		+	-	[%]
Feedback	262	154	108	22%
Affettività	900	552	348	78%

1162

Percentuali collegate		+	-	[%]
Feedback		58%	42%	100%*
Affettività		61%	39%	100%**

Il test di Fischer indica che le due popolazioni sono omogenee, ma il calcolo dei limiti di confidenza indica nettamente che le ripartizioni non sono casuali.

Gli insegnanti si esprimono più spesso attraverso il canale non verbale per manifestare un feedback *positivo* o un rinforzo affettivo *positivo*.

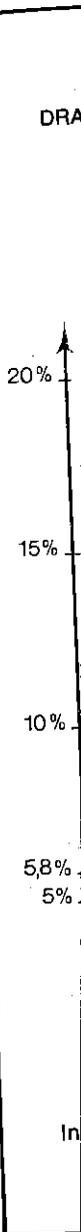
Quando insegnante e alunni tacciono

In certi momenti, nella classe regna il silenzio totale, ma l'insegnante produce comportamenti non verbali. Tali situazioni sono frequenti? Simili comportamenti non verbali isolati sono più numerosi degli altri? Come osservarli con facilità?

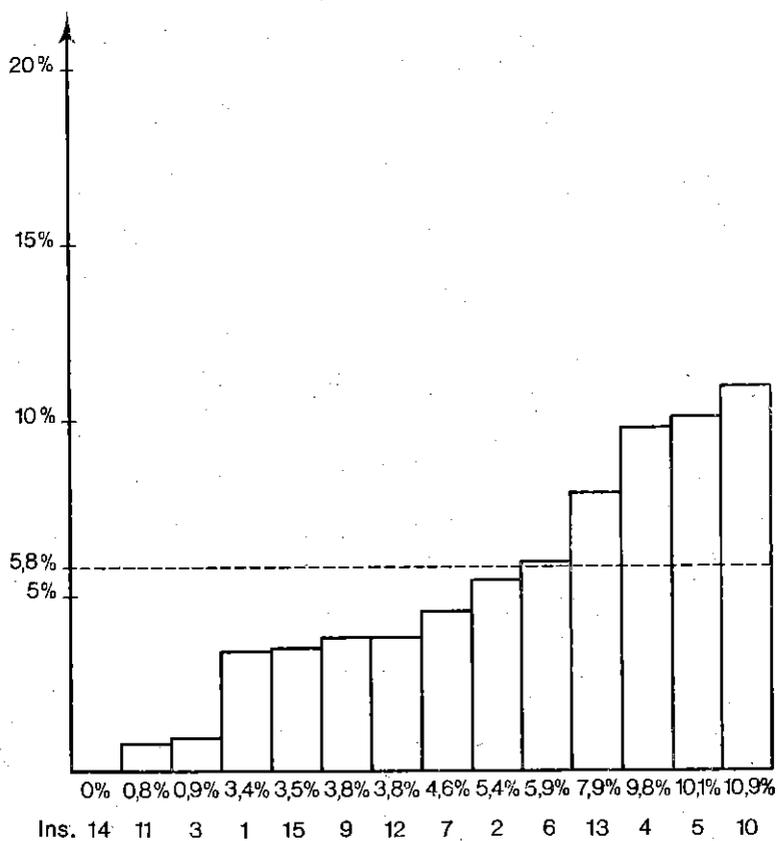
Per le 14 lezioni analizzate, si riscontra, in media, soltanto il 2% di comportamenti verbali «isolati» che esprimono *affettività*.

La drammatizzazione

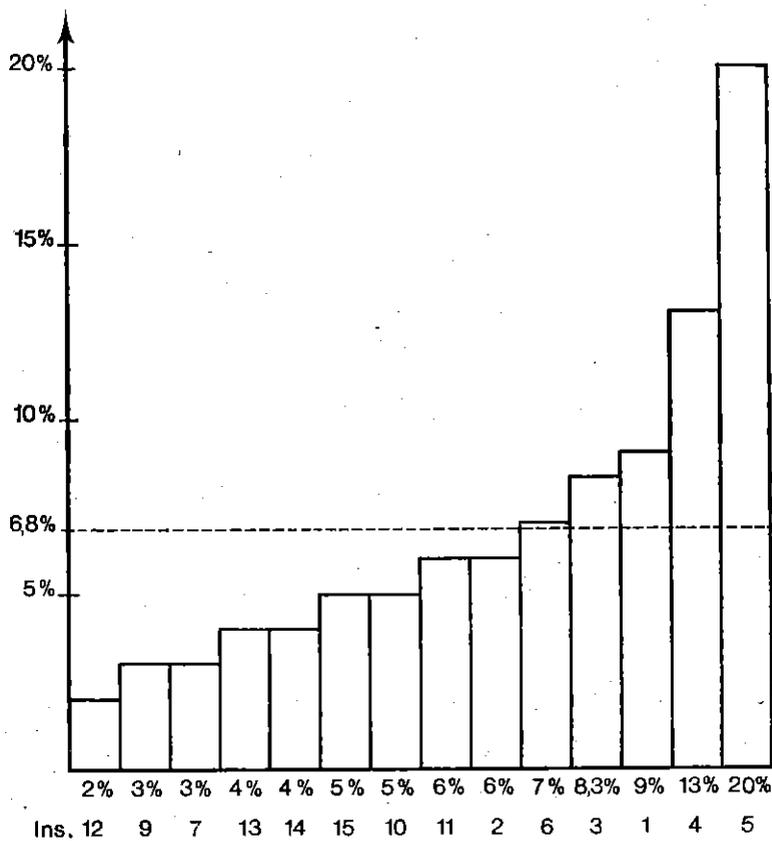
A causa del problema di categorizzazione cui si è fatto cenno, le funzioni di drammatizzazione non sono state registrate all'interno dei risultati che sono stati oggetto di comparazione con i comportamenti verbali.

* Differenza significativa ($P \leq .01$)** Differenza significativa ($P \leq .01$)

DRAMMATIZZAZIONE



RINFORZI AFFETTIVI POSITIVI NON VERBALI



Per

Le 5
5,8% d

La c
tivi non
ne (p. 1
tativar

IV. Si

1. La
feedb
prese
e Bay

2. Se
che il
fetti p
porta

3. I c
di or

4. I p
si as
rela

5. L
funz

6. L
pro

7. I
bal
nor

Per le 14 lezioni, le occorrenze sono le seguenti:

8455 funzioni verbali o non verbali
527 funzioni (non verbali) di drammatizzazione
<hr style="width: 10%; margin: 0 auto;"/> 8982 funzioni

Le 527 funzioni di drammatizzazione corrispondono dunque al 5,8% del totale delle funzioni verbali e non verbali complessive.

La comparazione fra l'istogramma dei rinforzi affettivi positivi non verbali e l'istogramma delle funzioni di drammatizzazione (p. 131 e 132) rivela che questi due tipi di funzioni sono quantitativamente della stessa importanza.

IV. Sintesi dei risultati

1. La ripartizione delle funzioni di organizzazione, sviluppo, feedback negativo e affettività positiva e negativa, ottenuta nella presente ricerca, è identica a quella osservata da De Landsheere e Bayer nel 1969.
2. Se si somma il verbale e il non verbale, appare chiaramente che il profilo rimane stabile, tranne che per l'espressione di affetti positivi e negativi, dove l'introduzione del non verbale comporta una notevole risalita delle percentuali.
3. I comportamenti verbali adempiono essenzialmente a funzioni di organizzazione, imposizione e feedback cognitivo.
4. I profili delle funzioni verbali e non verbali sono equivalenti se si astrae dalle funzioni di rinforzo affettivo positivo $\rho = .75$; correlazione significativa: $P \leq .05$.
5. Le funzioni non verbali rappresentano il 20% del totale delle funzioni pedagogiche verbali e non verbali.
6. Le funzioni di feedback cognitivo e di rinforzo affettivo ricoprono da sole circa il 66% delle funzioni non verbali.
7. Il profilo dei feedback e dei rinforzi affettivi, verbali e non verbali, indica che 2/3 (il 63%) delle funzioni sono verbali, mentre il non verbale interviene per il 37% (1/3) delle situazioni.

8. Generalmente, il canale verbale è dovuto all'espressione delle funzioni di feedback, mentre i comportamenti non verbali sono utilizzati per trasmettere rinforzi affettivi.

9. La frequenza dei comportamenti di feedback positivo è superiore alla frequenza delle funzioni di feedback negativo, qualunque sia il canale (verbale o non verbale) considerato.

10. Al contrario, fra i rinforzi affettivi, quello positivo è espresso soprattutto dal *non verbale* e quello negativo dal verbale.

11. Le funzioni isolate di rinforzo affettivo positivo rappresentano il 2% del totale delle funzioni.

12. Le funzioni non verbali di drammatizzazione sono numerose quanto i rinforzi affettivi (5,8%).

Alla ricerca di un metodo breve

Il sistema di categorie molto articolato (più di 120 categorie) usato nel presente studio è di scarsa maneggevolezza. Pur essendo adatto ad una ricerca il più possibile rigorosa, non conviene affatto invece per una applicazione pratica corrente. Come già per le interazioni verbali, tale lavoro si proponeva anch'esso un duplice obiettivo: cercare di far progredire la nostra conoscenza del processo di insegnamento e al tempo stesso produrre strumenti di lavoro utili per la formazione e la valutazione degli insegnanti.

Possono aiutare a risolvere il problema due espedienti: ridurre al massimo il tempo di osservazione calcolando il più piccolo campione temporale rappresentativo dell'insieme delle osservazioni e cercare degli indicatori, magari un numero minimo di comportamenti non verbali facilmente osservabili, che permettano conclusioni fondamentalmente non differenti da quelle che si possono trarre utilizzando gli strumenti più complessi.

Dapprima cercheremo gli indicatori; in seguito verrà determinato il campione minimo.

Un comportamento non verbale non è quasi mai prodotto isolatamente. In genere, insiemi complessi sono portatori di un solo messaggio, e il numero più o meno grande di componenti di tali insiemi non pare corrispondere a variazioni qualitative importanti: almeno, non ne abbiamo potuto constatare obiettivamente l'esistenza.

Per esempio, una lode espressa da un «sorriso accentuato» può accompagnarsi ad assentire col capo, ad un sollevamento delle sopracciglia, ad un lieve avvicinamento del busto all'alunno ed eventualmente ad un lieve avanzamento delle mani le cui palme tendono a girarsi verso l'interno. Tutti questi comportamenti concomitanti rivestono una sola funzione di rinforzo affettivo positivo.

In un primo tempo, abbiamo tentato di tracciare un inventario, di questi insiemi complessi, all'inizio con un insegnante e poi con i suoi colleghi. Tuttavia, è ben presto apparso evidente che, perfino in una sola persona, esiste un tal numero di *patterns* differenti che si finirebbe immediatamente in un altro sistema di categorie ancor più complesso del primo.

Vediamo allora in concreto a quale soluzione si può arrivare per i rinforzi affettivi positivi, quelli di gran lunga più importanti; le altre categorie verranno esaminate in seguito.

I. Alcuni indicatori di rinforzo affettivo positivo

Dapprima è stato stabilito l'elenco dei *patterns* comportamentali portatori di rinforzi affettivi positivi in tutti i maestri osservati. Per il primo di essi, ogni *pattern* è stato poi suddiviso in unità costitutive. Infine, le unità più facilmente individuabili da un osservatore poco addestrato e comuni ad almeno il 90% dei *patterns* di rinforzo affettivo positivo sono state isolate.

Per l'insegnante n.1, tali indicatori sono:

1. Sorriso semplice
2. Sorriso accentuato
3. Movimento affermativo del capo
4. Occhi socchiusi

La stessa analisi è stata fatta per gli altri maestri, il che ha evidenziato alla fine nove unità in comune, che permettono di identificare agevolmente almeno il 90% dei rinforzi non verbali a dominante affettiva positiva.

I nove indicatori sono:

1. Inclinazione della testa
2. Scuotimento della testa dall'alto in basso (affermativo)
3. Sopracciglia sollevate
4. Occhi socchiusi
5. Occhi spalancati
6. Sorriso semplice

7. Sorri
8. Riso
9. Toc

Tut
dere a
que de

II. Alc

- Lo
1. In
2. Sc
3. Sc
4. Sc
5. Sg
6. O
7. S
8. A
9. A
10. S
11. I
12. A
13. C
14. A

III.

no
cor

7. Sorriso accentuato
8. Riso
9. Toccare con la mano l'alunno

Tuttavia, alcuni di questi indicatori possono anche corrispondere a funzioni diverse dal rinforzo affettivo: *il contesto è dunque decisivo per poterle interpretare.*

II. Alcuni indicatori di rinforzo affettivo negativo

Lo stesso metodo ha qui evidenziato quattordici indicatori:

1. Inclinazione della testa
2. Scuotimento della testa, da destra a sinistra (negativo)
3. Sopracciglia sollevate
4. Sopracciglia aggrottate
5. Sguardo fisso
6. Occhi sbarrati
7. Sguardo di traverso
8. Angoli della bocca all'indietro
9. Angoli della bocca in giù
10. Silenzio
11. Indicare col dito l'alunno
12. Alzare il dito
13. Contatto fisico con l'alunno
14. Arresto del movimento corporeo

III. Lista unica dei rinforzi affettivi

Se si riuniscono i due precedenti elenchi, si ottengono ventuno indicatori che è interessante raggruppare secondo le zone corporee.

Zona degli occhi:

- Sopracciglia sollevate
- Sopracciglia aggrottate.
- Occhi spalancati
- Occhi sbarrati
- Occhi socchiusi
- Sguardo fisso
- Sguardo di traverso

Bocca:

- Angoli indietro
- Angoli in giù
- Sorriso semplice
- Sorriso accentuato
- Riso
- Silenzio

Testa:

- Inclinazione
- Scuotimento dall'alto in basso
- Scuotimento da destra a sinistra o da sinistra a destra
- Breve scuotimento dal basso in alto

Braccia, mani, dita:

- Punta il dito
- Alza il dito
- Contatto fisico con l'alunno

Corpo:

- Arresto

Ci sono tre indicatori in comune nei comportamenti di affettività positiva o negativa:

1. Inclinazione della testa
2. Sopracciglia sollevate
3. Toccare con la mano l'alunno

Oltre il 75% di questi comportamenti sono localizzati nell'area della testa. All'occorrenza, l'osservatore può dunque concentrare l'attenzione su di questa.

I disegni che ora seguono aiuteranno a riconoscere i 21 comportamenti qui segnalati.

ZONA D

1. Occhi
Le palpebre
esponen
della pu
no alzate

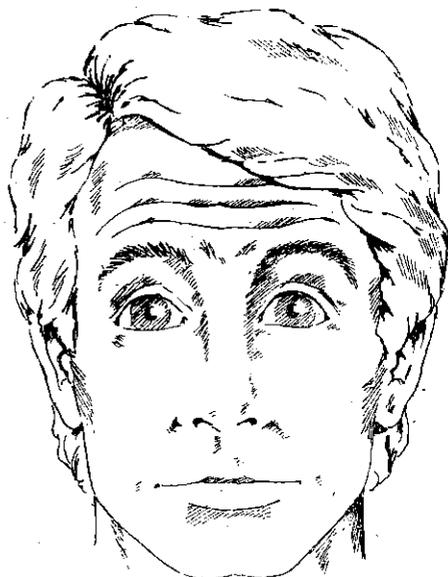
2. Sop
«Un so
solleva
posizio
Non r
na e n

La
dell'e
magn
Nella
indie
meg
paia
caso
to a
po.
so d
il m
sop
no.

ZONA DEGLI OCCHI

1. Occhi spalancati

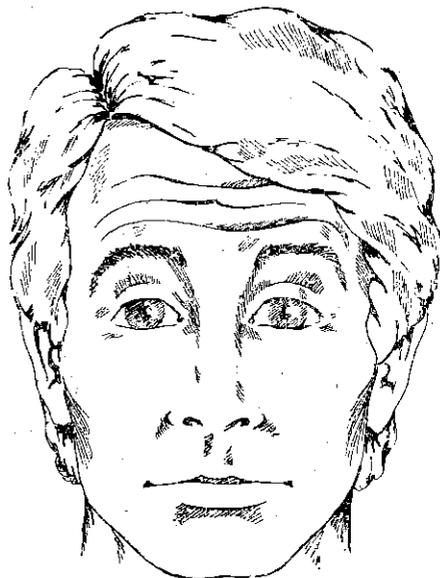
Le palpebre sono molto aperte, esponendo una vasta superficie della pupilla. Le sopracciglia sono alzate.



2. Sopracciglia sollevate

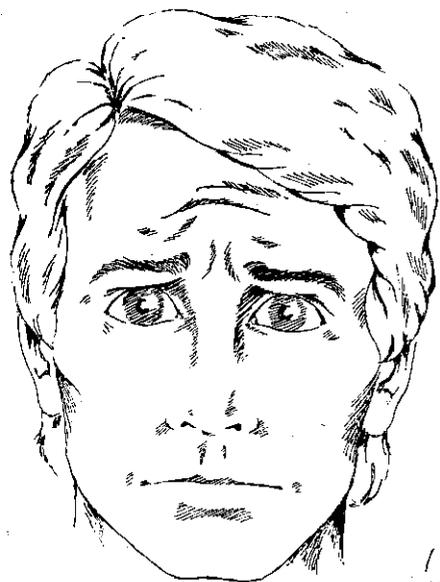
«Un sopracciglio o entrambi sono sollevati e mantenuti in questa posizione almeno per un istante. Non rientrano sulla linea mediana e non sono pendenti».

La superficie visibile dell'occhio è nettamente maggiore in 1. che in 2. Nella pratica questi due indicatori si distinguono meglio di quanto non appaia dal disegno: nel primo caso, gli occhi restano molto aperti per un certo tempo, mentre nel secondo caso ciò che più si osserva è il movimento breve delle sopracciglia che si sollevano.



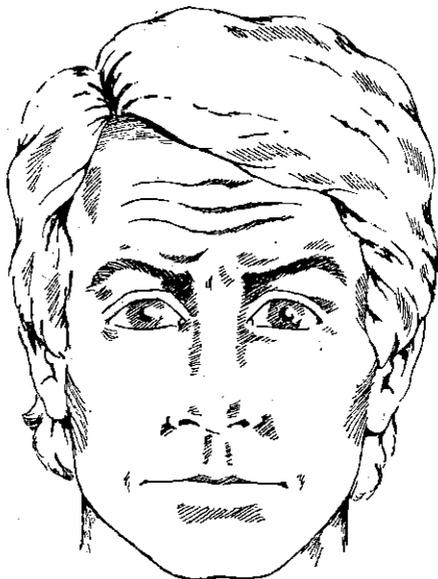
3. Occhi sbarrati

Le palpebre sono molto aperte esponendo una larga parte della pupilla. Le sopracciglia sono abbassate.



4. Aggrotta le sopracciglia

«Le sopracciglia si abbassano verso il naso soprattutto nella linea mediana; generalmente tendono ad abbassarsi insieme.»



Questi due comportamenti, in apparenza così simili, si distinguono soprattutto per la grandezza della superficie visibile dell'occhio.

In 4, il corrugamento della fronte è spesso più accentuato di quanto mostra il disegno, ciò che rende l'identificazione del comportamento molto più facile di quanto sembri. E' vero però che 3 e 4 si distinguono con sicurezza solo dopo un lungo addestramento.

5. Occhi

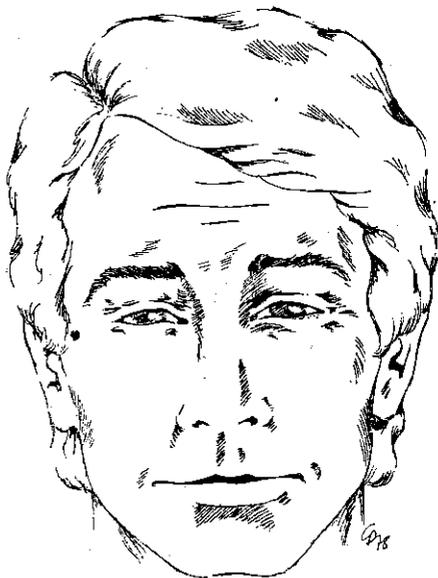
«Le palpebre si accostano, chiudendo l'occhio. La pupilla è tesa. Le sopracciglia sono chiuse.»

6. Fis

Sguardo meno diretto, un'altezza della pupilla verbale, tale da essere la causa di un'altra verbale.

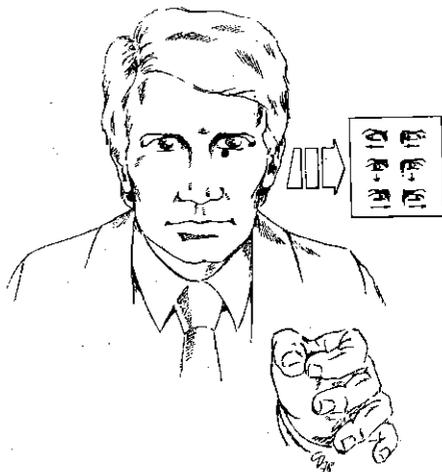
5. Occhi socchiusi

«Le palpebre superiori e inferiori si accostano parzialmente, diminuendo la parte visibile del globo oculare. La zona dell'occhio appare tesa. Questa posizione può essere mantenuta, o no, per parecchi secondi».



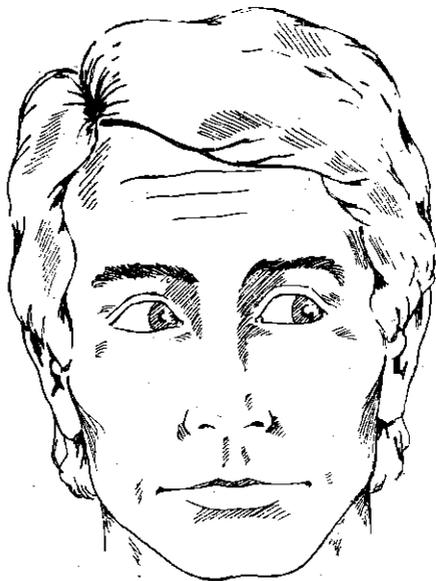
6. Fissa

Sguardo che si prolunga per almeno due secondi in direzione di un alunno e che è indipendente dalla durata del comportamento verbale o non verbale di questi; tale mimica prova generalmente la cessazione del comportamento verbale dell'insegnante.



7. Guarda di traverso

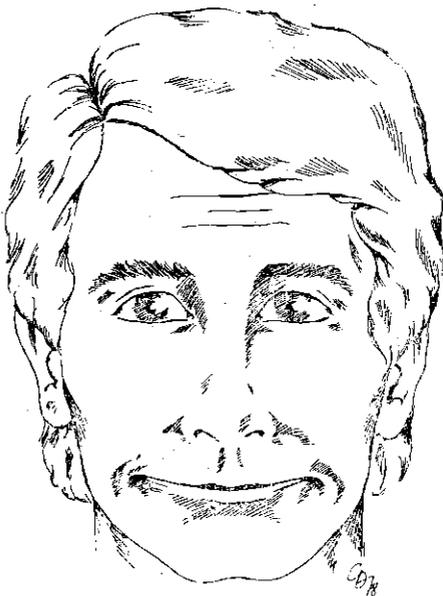
Le pupille sono situate nell'angolo degli occhi per guardare la persona, ma la faccia e il corpo sono orientati in altra direzione.



ZONA DELLA BOCCA

8. Angoli indietro

«Gli angoli della bocca sono molto tesi, ma non sollevati; le labbra restano unite».

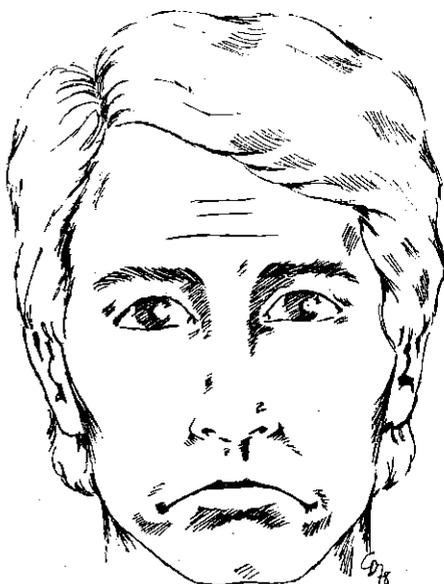


9. Ango
«Gli ang
in basso
in avanti
se; poss
leggerm

10. S
«Labb
labbr
angol

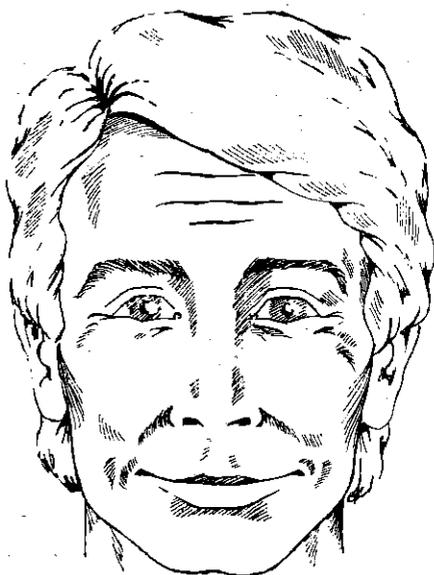
9. Angoli abbassati

«Gli angoli della bocca sono tirati in basso. Le labbra non sporgono in avanti, e di solito restano chiuse; possono anche separarsi ma leggermente»



10. Sorriso semplice

«Labbra unite ma non serrate; le labbra sono rialzate e tirate agli angoli».



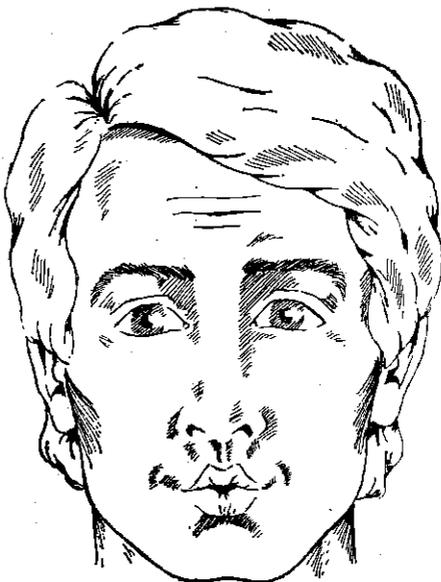
11. Sorriso accentuato o riso

«Gli angoli della bocca sono rialzati, tirati e appuntiti; le labbra si separano per scoprire qualche dente superiore, ma non quelli inferiori».

Sorriso accentuato accompagnato da vocalizzazione.

12. Silenzio!
(bocca in fuori)

Le labbra sporgono; i denti superiori e inferiori si toccano e lasciano sfuggire un soffio d'aria sbuffante.



ZONA D

13. Incl

«La test

14.

bass

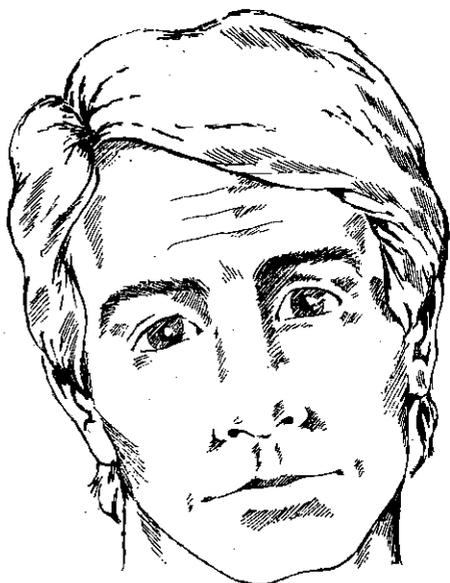
«Seg

della

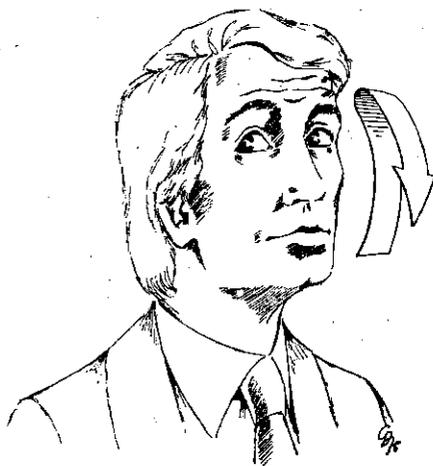
dors

*ZONA DELLA TESTA*13. *Inclinazione*

«La testa è inclinata di lato».

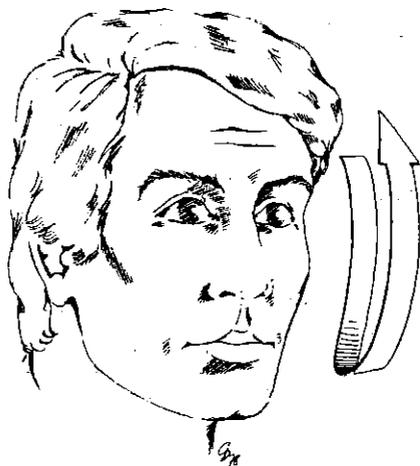
14. *Scuotimento dall'alto in basso*

«Segno affermativo. Inclinazione della testa ripetitiva, ritmica, dorso-ventrale».

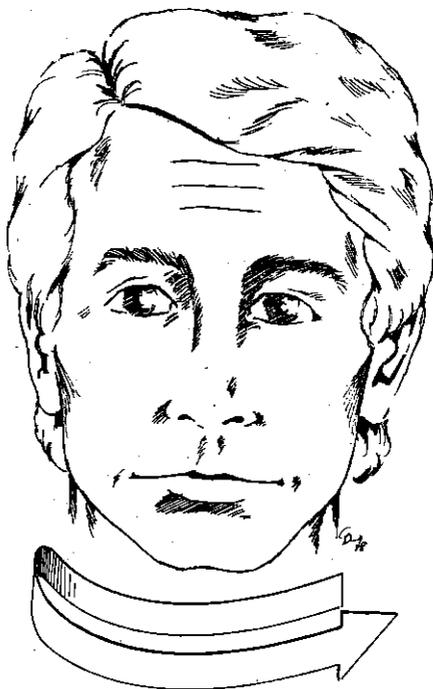


15. Scuotimento dal basso in alto

«La testa si muove rapidamente in alto e dall'alto in basso».



16. Diniego col capo.



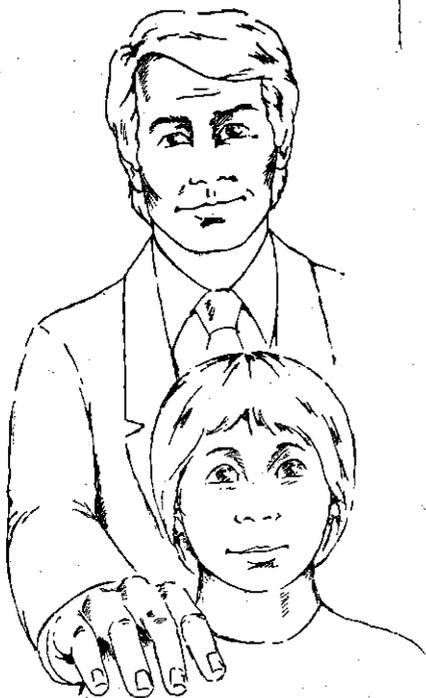
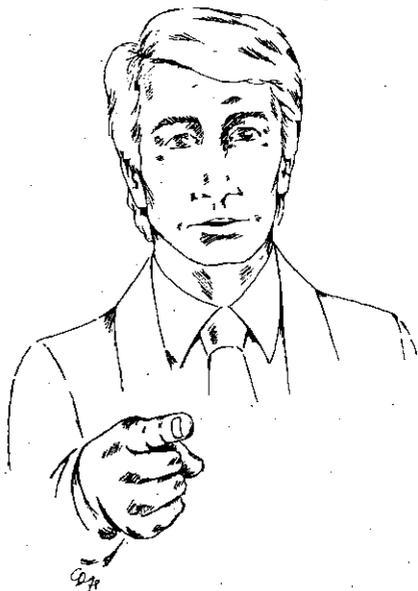
ZON

17. I
no
Il br
teso

ZONA DELLE BRACCIA, DELLE MANI E DELLE DITA

17. Punta il dito verso l'alunno

Il braccio, prolungato dall'indice teso, è rivolto ad un alunno.



18. Contatto fisico con l'alunno

L'insegnante posa la mano sulla spalla, sulla testa o sul braccio dell'alunno.

Il disegno vale solo come esempio, perché il contatto fisico con l'alunno riveste molte forme, citate nella lista completa dei comportamenti e tutte facilmente identificabili.

IV. E i comportamenti paraverbali?

I ventuno indicatori considerati finora riguardano tutti il canale visivo. Ora, le intonazioni, ad esempio, possono pure assumere un ruolo considerevole. Si impone quindi di cercare anche indicatori uditivi.

Come abbiamo rilevato prima, la codificazione dei comportamenti paraverbali si limita in un primo momento al reperimento delle funzioni di rinforzo affettivo e di drammatizzazione.

Le conclusioni delle ricerche di Davitz (vedi la parte teorica) e le note esposte nel capitolo sull'effetto Pigmalione ci hanno incitato ad occuparci delle principali funzioni dei comportamenti paraverbali.

Esiste un'alta correlazione tra i comportamenti visivi e uditivi osservati? In altri termini, non bastano i soli indicatori visivi?

Prima ipotesi: esiste una correlazione altamente significativa fra il numero dei comportamenti verbali e il numero dei comportamenti uditivi portatori di affettività positiva.

Una seconda ipotesi analoga è formulata per l'affettività negativa.

Per verificare queste ipotesi, si è proceduto nel modo seguente. Per ogni insegnante, sono state calcolate, fra le funzioni affettive trasmesse per canale visivo, le percentuali dei comportamenti rispettivamente portatori di affettività positiva e di affettività negativa. Sono state calcolate anche le percentuali delle funzioni affettive espresse dal paraverbale (vedi tabella p. 149).

Poiché la questione principale è sapere qual è l'apporto specifico dei comportamenti non verbali, non abbiamo calcolato i casi di ridondanza fra le funzioni verbali e non verbali. La stessa regola è valsa per i comportamenti visivi e paraverbali; per non calcolare due volte funzioni non verbali identiche e simultanee.

Nelle percentuali riportate nella pagina a fianco, si sono eliminati, per questo motivo, i comportamenti non verbali la cui funzione è identica e simultanea a quella dei comportamenti paraverbali.

Pe
po:

Inseg

A+
A-
Total

In

gra
din
pos
co

pu
lan

me
de

Per ogni insegnante, si ottiene quindi una tabella di questo tipo:

Insegnante n. 4

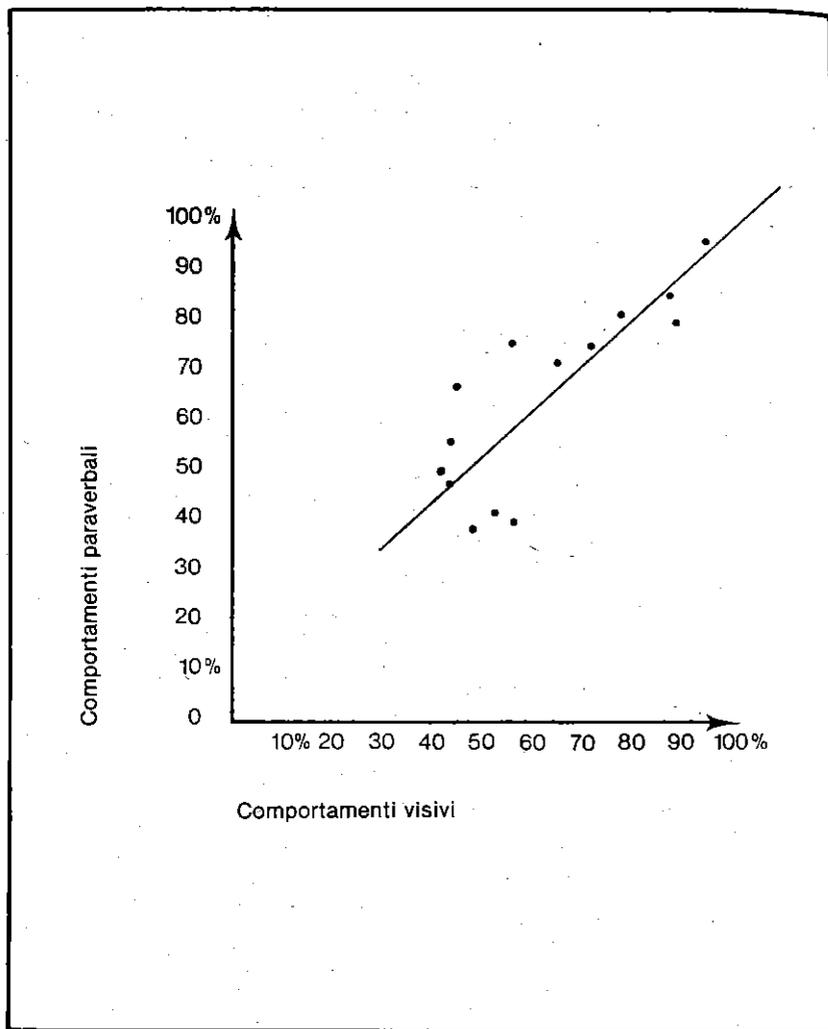
	Comportamenti visivi		Comportamenti paraverbali	
A+	22	65%	31	72%
A-	12	35%	12	28%
Totale	34	100%	43	100%

	Funzioni visive Percentuali affettività +	Funzioni paraverbali Percentuali affettività -
Insegnanti 1	72%	75%
2	48%	39%
3	53%	42%
4	65%	72%
5	95%	96%
6	44%	56%
7	89%	80%
9	44%	56%
10	78%	82%
11	88%	85%
12	56%	40%
13	56%	76%
14	45%	68%
15	42%	50%

Se, per il complesso degli insegnanti osservati, si traccia un grafico ortogonale con in ascissa i comportamenti visivi e in ordinata i comportamenti paraverbali, si ottiene per l'affettività positiva la linea di andamento che segue; essa mostra una netta correlazione positiva.

La correlazione calcolata è di .81, significativa ($P \leq 0,01$). Si può dunque concludere che i ventuno indicatori visivi ricoprono largamente anche i comportamenti paraverbali.

Poiché per l'affettività negativa le percentuali sono complementari delle precedenti, il coefficiente di correlazione è il medesimo e quindi la conclusione è identica.



Relazione fra i comportamenti visivi e paraverbali che esprimono affettività positiva.

V. Il can

Al te
mostran
me dell
equival
ne di tr
volta, si
pratica

E' p

Abb

lida sos
inizialm

Fac

levato
indicat

ti port

a quell

ti per

ai sol

Per

relazi
verbal

sta de

ti nei

Si

ma st

I n

Affett

Affett

In
care
tà po
valen
vale
sond
U
tant
li D

V. Il campione temporale rappresentativo minimo

Al termine della loro ricerca, De Landsheere e Bayer (1969) dimostrarono che un campione di cinque minuti, preso dall'insieme della lezione, consente di ottenere un profilo praticamente equivalente a quello osservato a seguito dell'analisi di una lezione di trenta minuti. Se poi non si studia che una categoria per volta, si dispone così di uno strumento di uso assai facile nella pratica quotidiana.

E' possibile lo stesso per i comportamenti non verbali?

Abbiamo visto che si può ancora ottenere una descrizione valida sostituendo ventuno indicatori ai centoventi comportamenti inizialmente osservati.

Facciamo ora l'ipotesi che un campione di cinque minuti, prelevato dall'insieme della lezione e codificato secondo i ventuno indicatori, possa condurre, per ciò che riguarda i comportamenti portatori di affettività positiva o negativa, ad un profilo simile a quello che si scopre codificando i centoventuno comportamenti per trenta minuti (non ritorniamo sui motivi della limitazione ai soli comportamenti affettivi).

Per i quattordici insegnanti, calcoliamo il coefficiente di correlazione dei ranghi di Spearman, fra il numero di messaggi non verbali di affettività positiva riscontrati in trenta minuti nella lista dei centoventi comportamenti, e il numero di messaggi trovati nei cinque minuti con i nove indicatori.

Si procederà poi nello stesso modo per l'affettività negativa, ma stavolta con quattordici indicatori.

I risultati sono probanti:

Affettività positiva: $\rho = .87$; correlazione significativa ($P \leq .001$)

Affettività negativa: $\rho = .82$; correlazione significativa ($P \leq .001$).

Inoltre, partendo dal calcolo della mediana, possiamo verificare se le percentuali dei comportamenti non verbali di affettività positiva, ottenute per i trenta e per i cinque minuti, sono equivalenti. Infatti è così, ($\chi^2 = 21,25$; N.S.). La stessa conclusione vale evidentemente per l'affettività negativa, poiché gli effettivi sono complementari.

Un metodo breve dunque esiste davvero. Questa conferma è tanto più interessante, dal momento che per le interazioni verbali De Landsheere e Bayer (1969, p. 77) non possono utilizzare il

campione di cinque minuti per le manifestazioni di affettività positiva (né d'altronde per il feedback negativo e lo sviluppo) perché l'effettivo di tale categoria è troppo basso (dodici casi in un'ora per il campione analizzato).

Si può dunque ritenere che in avvenire si possa fare ricorso a un campione verbale di cinque minuti per l'Organizzazione, l'Imposizione, lo Sviluppo, la Personalizzazione, i Feedback positivi o negativi ⁽¹⁾, e ad un campione non verbale della stessa durata, per i rinforzi affettivi.

(1) Conserviamo in questo settore le categorie di Sviluppo e Feedback negativo perché l'approccio non verbale non ci consente alcun progresso. Nelle lezioni osservate in entrambe le ricerche, queste due funzioni pedagogiche compaiono infatti troppo raramente per poterne fare oggetto di approfondita analisi.

Co
comp
pravv
causa
tali e
re an
lizza
P
comp
orma
com
alun
I
cons
che
com
qua
ne
vi,
me
che
L'a
tu
sit
pr
un

I patterns complessi

Come abbiamo segnalato prima, il rilevamento di *patterns* complessi, cioè di insiemi di comportamenti non verbali che sopravvivono simultaneamente, solleva numerose difficoltà a causa del numero troppo elevato di combinazioni comportamentali esistenti. Un sistema di categorie *ad hoc* rischierebbe di essere ancora più complesso dell'insieme di centoventi categorie utilizzate nella presente ricerca.

Per questo abbiamo *limitato* la ricerca di comportamenti complessi *alle sole funzioni di rinforzo affettivo positivo*: infatti ormai sappiamo che si tratta di uno dei principali contributi dei comportamenti non verbali alle interazioni fra insegnante e alunni.

Inoltre, malgrado l'apparente semplicità di codificazione consentita dai ventuno indicatori, abbiamo constatato spesso che gli osservatori incontrano numerose difficoltà a percepire i comportamenti non verbali, e particolarmente gli indicatori, quando questi sono associati ad altri comportamenti visivi. Al fine di aumentare la sensibilità ai comportamenti non verbali visivi, proponiamo alcuni *patterns* complessi di cui si possono facilmente trovare gli indicatori. Una pratica di molti anni dimostra che si può imparare a vedere e a codificare tali comportamenti. L'apprendimento è tanto più efficace e rapido quanto più si effettuano numerosi «arresti» sulla immagine, con l'aiuto dell'apposito dispositivo sul nastro registrato. I disegni che seguono riproducono in qualche maniera tale «istantanea» che consente un'analisi dei dettagli e reperimenti ulteriori più agevoli.

Le funzioni non verbali di rinforzo affettivo presentate non corrispondono alla totalità dei *patterns* complessi che rivestono tale funzione pedagogica; ma sono state selezionate per la loro alta frequenza di manifestazione durante le quattordici lezioni osservate.

Le funzioni di drammatizzazione occupano pure un posto importante tra le funzioni non verbali. Alcuni disegni di *patterns* relativi ad esse permetteranno a chi legge di familiarizzarsi con questo tipo di comportamenti non verbali.

C. Dumont, disegnatore delle immagini, non ha mai visto la registrazione delle quattordici lezioni; ma per ciascun *pattern* complesso da riprodurre in figura ha ricevuto le seguenti indicazioni:

1. La funzione del comportamento *verbale* secondo tre grandi categorie:

a. *Sollecita*

Questa categoria comprende tutte le funzioni di organizzazione, imposizione, sviluppo e personalizzazione.

b. *Reagisce ad un comportamento adeguato dell'alunno*

Le funzioni di feedback positivo e di rinforzo affettivo positivo rientrano in questa categoria.

c. *Reagisce a un comportamento inadeguato dell'alunno*

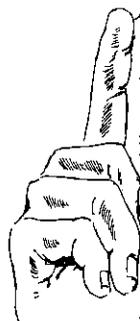
Quest'ultima categoria comprende il feedback negativo e i rinforzi affettivi negativi.

2. La descrizione dei comportamenti visivi che accompagnano il comportamento verbale. Sono stati utilizzati gli indicatori e le centoventi categorie non verbali.

3. La funzione dei comportamenti non verbali.

Le sottocategorie del sistema di analisi di De Landsheere-Bayer (1969) specificano la funzione di ogni *pattern* non verbale.

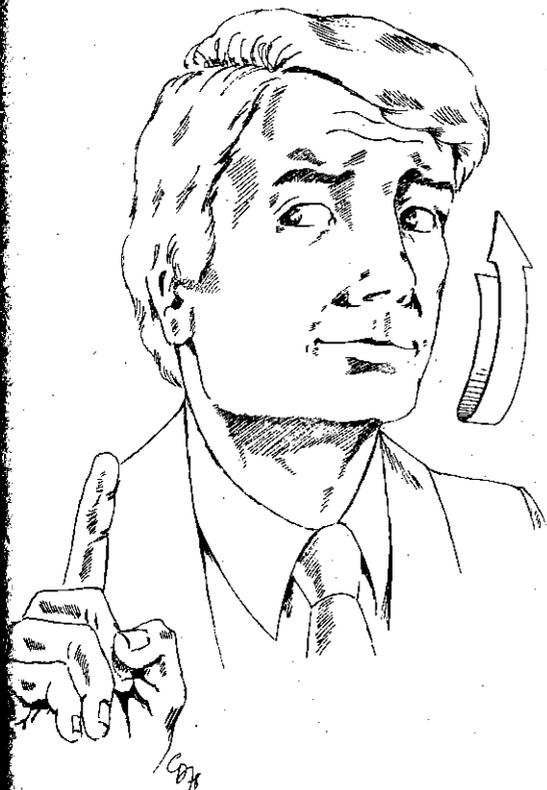
Si
zione,



2.

Comportamenti di sollecitazione

Si manifestano verbalmente con un messaggio di organizzazione, di imposizione; di sviluppo e di personalizzazione.

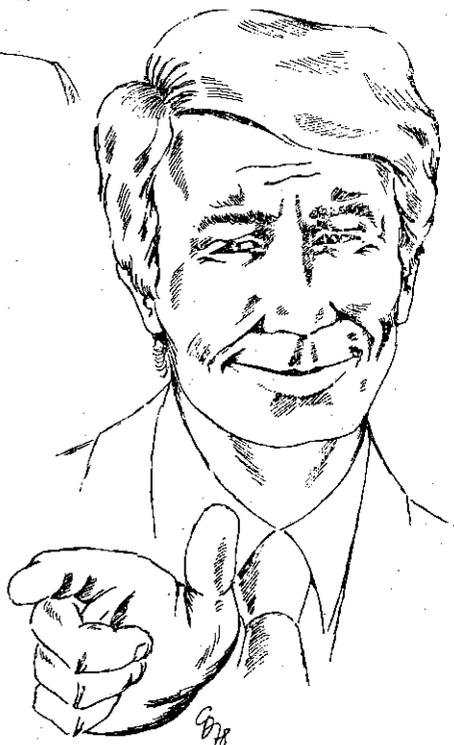


1. Guarda di traverso
Tende l'orecchio
Scuote la testa dall'alto
in basso
Movimento ritmico dell'indice

Comportamento affettuoso:
gentilezza

2. Occhi socchiusi
Sopracciglia aggrottate
Sorriso semplice
Testa inclinata
Punta il dito verso
l'alunno

Comportamento affettuoso:
gentilezza



Comportamenti di sollecitazione (segue)

- 3. Occhi socchiusi
- Sopracciglia alzate
- Sorriso accentuato

Comportamento affettuoso:
gentilezza



- 4. Occhi spalancati
- Sguardo di traverso
- Sorriso accentuato

Comportamento affettuoso:
gentilezza



Compo

5. Sor
Tes

Comp
ger

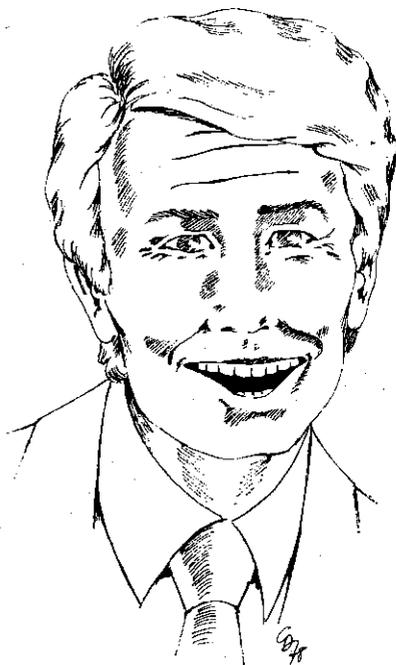
6. S
T

Inc

Comportamenti di sollecitazione (segue)

5. Sorriso accentuato
Testa inclinata

Comportamento affettuoso:
gentilezza

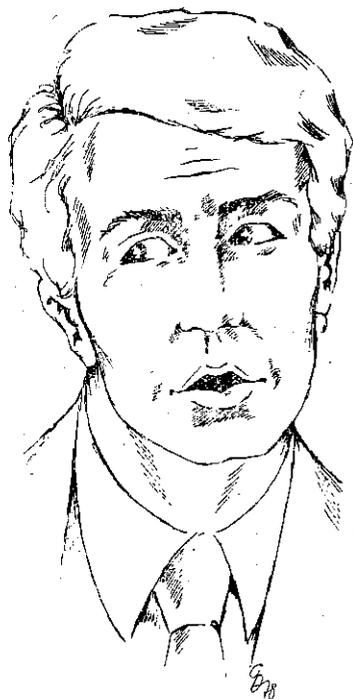


6. Sorriso accentuato
Tende l'orecchio

Incoraggiamento



Comportamenti di sollecitazione (segue)

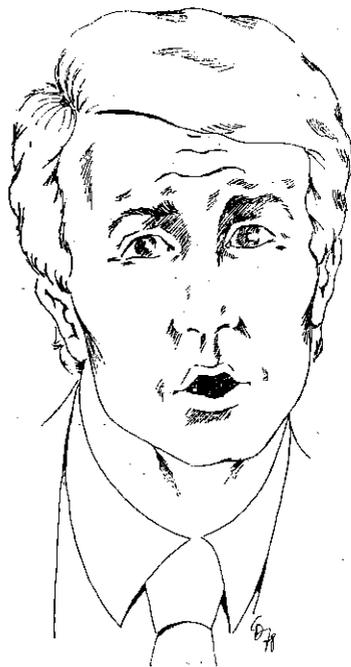


8. Bocca aperta
Testa inclinata

Drammatizzazione
dello stupore

7. Guarda di traverso
Bocca aperta
Testa inclinata

Incoraggiamento



Compo

9. Sop
Boc
Pal

Incor

10.

Dra

Comportamenti di sollecitazione (segue)

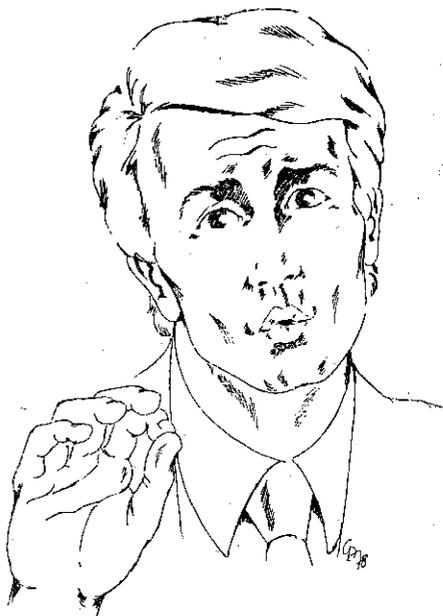
9. Sopracciglia alzate
Bocca aperta
Palme in su

Incoraggiamento



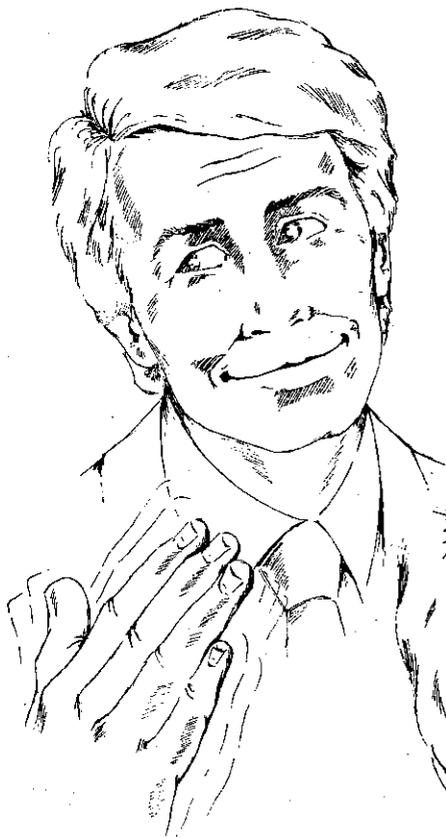
10. Silenzio!
Testa inclinata
Ritma con la mano
Pollice e indice riuniti

Drammatizzazione



*Reazione verbale ad un comportamento adeguato
dell'alunno*

(feedback positivo, affettività positiva)

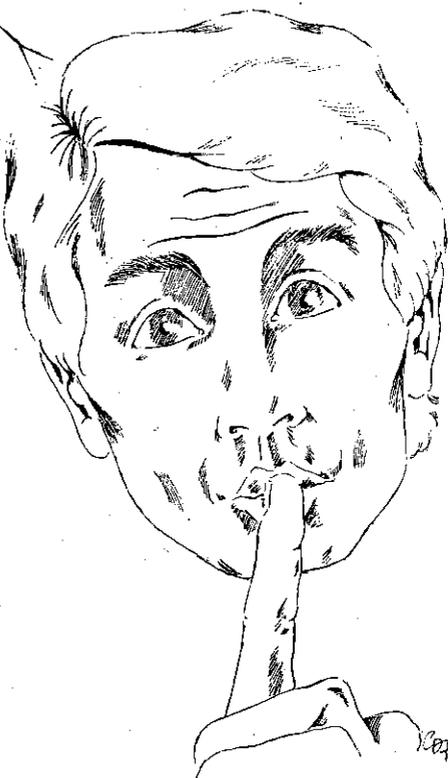


11. Guarda di traverso
Sorriso semplice
Testa inclinata

Comportamento affettuoso:
gentilezza
Ritma con la mano protesa

12. Occhi spalancati
Silenzio! dito sulla bocca

Drammatizzazione:
suspense



13. Oc
Bo
Sc
ba
Bu
av

Incor

14. S
C
S
S
I

Inco

*Reazione verbale ad un comportamento adeguato
dell'alunno (segue)*

13. Occhi spalancati
Bocca aperta
Scuote la testa dal
basso in alto
Busto pendente in
avanti

Incoraggiamento



14. Sopracciglia alzate
Occhi spalancati
Sorriso accentuato
Scuote la testa dal-
l'alto in basso

Incoraggiamento



*Reazione verbale ad un comportamento adeguato
dell'alunno (segue)*

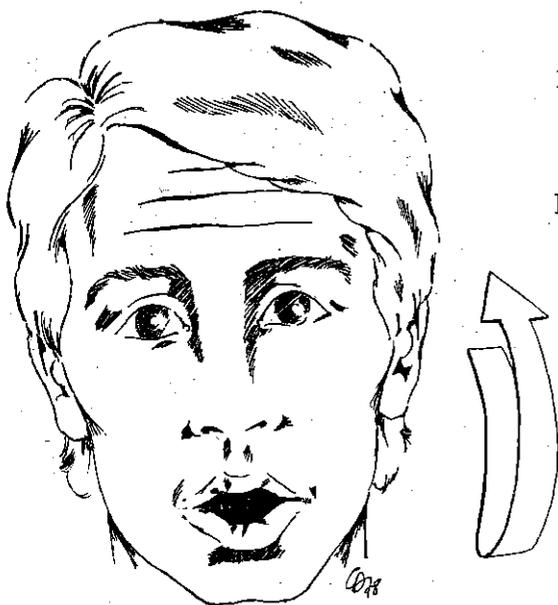
- 15. Sopracciglia alzate
- Occhi spalancati
- Bocca aperta
- Scuote la testa dal basso in alto

Incoraggiamento



- 16. Bocca aperta
- Scuote la testa dal basso in alto

Incoraggiamento



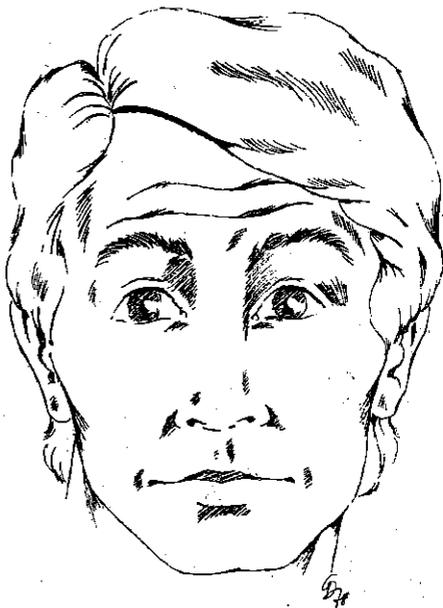
17. Sop
Tes
Mitiga

18. O
T
Mitig

*Reazione verbale ad un comportamento inadeguato
dell'alunno
(feedback negativo, affettività negativa)*

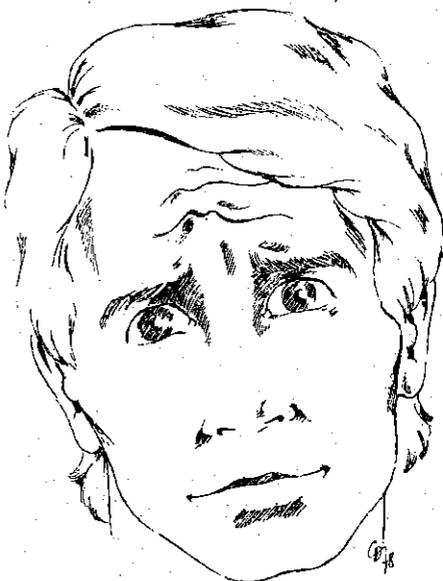
17. Sopracciglia alzate
Testa inclinata

Mitigazione



18. Occhi sbarrati
Testa inclinata

Mitigazione



*Reazione verbale ad un comportamento inadeguato
dell'alunno (segue)*



19. Sorriso accentuato
Muove la testa in segno
di negazione

Mitigazione

20. Sorriso accentuato
Inclinazione della testa
Muove la testa da sinistra
a destra in segno di
negazione

Mitigazione



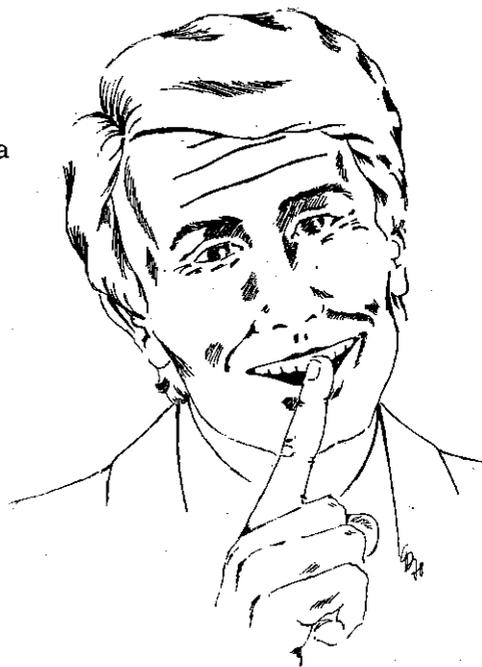
21. S
In
D

Mitig

*Reazione verbale ad un comportamento inadeguato
dell'alunno (segue)*

- no
21. Sorriso accentuato
Inclinazione della testa
Dito sulla bocca

Mitigazione



Conclusione

Senza affatto pretendere di aver esaurito ogni problema, la presente ricerca lascia intravedere un primo chiarimento: anche se sono spesso concomitanti, i comportamenti verbali e quelli non verbali esprimono preferenzialmente alcuni tipi di messaggio pedagogico. In genere, attraverso il canale verbale l'insegnante trasmette meglio i messaggi relativi alla materia, e attraverso quello non verbale ciò che riguarda la persona. L'uno prevale in campo cognitivo, l'altro in campo affettivo. Ripetiamo: si tratta di preponderanza, non di esclusività. Perché, molto evidentemente, si esprimono sentimenti anche con la parola, e idee col gesto.

I sistemi di analisi di interazione verbale risultano inoltre in buona parte convalidati, poiché il non verbale sembra predominante in modo netto soltanto nei rinforzi di tipo affettivo.

In altri termini, nell'insegnamento osservato, il verbale occupa *quantitativamente* uno spazio molto più ampio del non verbale. Questa constatazione lascia però aperte due domande fondamentali. Anche se i comportamenti non verbali specifici e indipendenti sono molto meno numerosi degli altri, giocano forse un ruolo *qualitativamente* almeno altrettanto importante, se non di più? Più generalmente ancora, qual è il rapporto numerico ideale tra il verbale e il non verbale? Queste due domande probabilmente non troveranno mai una risposta scientifica e universalmente valida. Ed è proprio in casi come questo che si capisce meglio il carattere necessariamente empirico dell'educazione: l'insegnante pratica innanzi tutto un'arte sottile in cui i suoi interventi sono intuitivamente modulati, dosati in funzione di un alunno, di un gruppo classe, di una situazione globale e degli obiettivi perseguiti.

Un alunno è sensibile soprattutto ad argomenti razionali,

mentr
convit

So
cisam
forma

Pr
un in
o mal
name
preve
no, l'
tutte
poco
zione
re i p
no a
le?

A
prim
il m
appa
dica

C
una
dag
ven
pos

pi
to
alo
fon
co

pr
cer
asp
set
co
de
ta

mentre per un altro è il sentimento che causa quasi sempre le convinzioni.

Sono questi motivi per disinteressarsi del problema e più precisamente per rinunciare a qualunque azione sistematica nella formazione e valutazione degli insegnanti? Certamente no.

Prima di tutto, perché una descrizione minuziosa e fedele di un insegnamento rivela moltissimi fenomeni altrimenti ignorati o mal recepiti e costituisce il punto di partenza di ogni perfezionamento. Inoltre, e a maggiore ragione, perché non potendo mai prevedere quale via permetterà il rapporto migliore con l'allunno, l'insegnante deve imparare a seguirne molte, in linea ideale tutte. Ma senza arrivare a tanto, non si può che rimpiangere il poco spazio concesso ai comportamenti non verbali nella formazione degli insegnanti. Quante volte hanno occasione di osservare i propri gesti, le proprie intonazioni? Quante volte si esercitano a migliorare la comunicazione attraverso il canale non verbale?

Anche in questo campo si incontra chi è dotato... e chi no. I primi sembrano ignorare le difficoltà e trovano spontaneamente il mezzo che conviene meglio nel momento particolare; i secondi appaiono più sprovveduti, più inibiti, e al limite sono quasi handicappati nella comunicazione non verbale.

Come è avvenuto per *Come si insegna*, abbiamo riscontrato una sorta di profilo di base, caratteristico di un certo tipo di pedagogia. Sono state rintracciate in tale contesto le zone di intervento privilegiate del verbale e del non verbale, e sono state proposte procedure di osservazione il più possibile economiche.

A partire da ciò restano da compiere molte altre ricerche. Sul piano generale, gli effetti delle aspettative dell'educatore rispetto al successo scolastico, compresa l'influenza degli effetti di alone, dovrebbero costituire l'oggetto di studi rigorosi e approfonditi, perché si tratta probabilmente di un fenomeno pedagogico di importanza capitale.

Più particolarmente, si ritrarrebbe senza dubbio un grande profitto da una serie di studi di casi in cui, avendo scoperto in un certo insegnante aspettative positive nei confronti di un alunno e aspettative negative nei confronti di un altro, si potrebbero osservare, con la minuziosità e il rigore degli etologi, le differenze comportamentali più sottili nell'insegnante, nonché le modalità delle interazioni maestro-alunno. Se fosse confermato che aspettative negative si accompagnano a comportamenti pedagogici

specifici, bisognerebbe allora realizzare sperimentalmente modificazioni comportamentali «positive» nell'insegnante e osservarne gli effetti.

Si può anche sperare che saranno definite progressivamente strategie di fertilizzazione intellettuale e di disponibilità affettiva.

Ma bisogna intraprendere pure altre direzioni della ricerca. Nel lavoro di cui abbiamo trattato, la ridondanza verbale-non verbale non è stata studiata, perché si voleva prima di tutto enucleare il ruolo specifico del non verbale. Tuttavia, sarebbe stato possibile porre molte altre domande, le stesse che d'altra parte si sono presentate per la ottimizzazione dei messaggi televisivi. Quali conseguenze a livello di comunicazione procura il fatto che i canali visivo e auditivo veicolino uno stesso contenuto; o che veicolandolo uno preceda l'altro o lo segua, o ancora che uno precisi, arricchisca l'informazione trasmessa dall'altro, oppure porti un differente messaggio, destinato a ridurre la tensione o ad aumentare, se possibile, la quantità degli apprendimenti senza prolungarne i tempi?

Veramente, la leggibilità o l'intelligibilità dei messaggi verbali è oggi molto studiata. Ma che cosa sappiamo della intelligibilità del non verbale? Si può misurarla? In caso affermativo, quali sono i migliori indicatori? Quelli che sono apparsi nella nostra ricerca o al contrario elementi molto diversi?

Come si sviluppa secondo l'età ⁽¹⁾ la comprensione dei messaggi non verbali? In una stessa area geografica, quali differenze si osservano eventualmente a seconda dell'appartenenza socio-culturale? Bisognerebbe imparare a «leggere» anche i messaggi non verbali come ci si va sforzando, senza dubbio, di insegnare la lettura dell'immagine?

E' facile prevedere il posto che tali nuove conoscenze potrebbero assumere nella formazione e nel perfezionamento degli insegnanti. D'altra parte, senza attendere tali nuovi apporti di ricerca, già vari educatori di grande esperienza hanno al loro attivo un buon numero di attività formative in campo di espressione corporea ⁽²⁾. E i risultati raggiunti appaiono molto incoraggianti.

⁽¹⁾ Buck (1973) riscontra in bambini che frequentano la scuola materna differenze notevoli nella qualità della comunicazione emozionale. I bambini aperti, popolari, più aggressivi degli altri, sono migliori emittenti che non gli introversi, i timidi.

⁽²⁾ Cfr. ad esempio nella collana "Education 2000", J. Fabry, *Introduction à la psychopédagogie de l'expression*, Paris, Nathan; Bruxelles, Labor, 1977.

Al termine di *Come si insegna*, si auspicava che l'analisi comportamentale entrasse a far parte delle funzioni ispettive, e si suggeriva qualche modalità in proposito. Non possiamo che confermare tale proposito. Ma senza dubbio è anche il caso di ripetere che simili analisi possono costituire soltanto un elemento di informazione e di valutazione fra gli altri. Una situazione educativa è qualcosa di particolarmente complesso. A volte bisogna considerarla globalmente, a volte bisogna variare gli approcci specifici, ma mai uno di questi potrà da solo spiegare l'insieme.

Inoltre, come tutti coloro la cui professione è parlare restano generalmente molto (sgradevolmente) sorpresi nell'ascoltare la registrazione del proprio discorso, così pure gli insegnanti saranno spesso impressionati dalla registrazione in *video-tape* dei propri comportamenti non verbali.

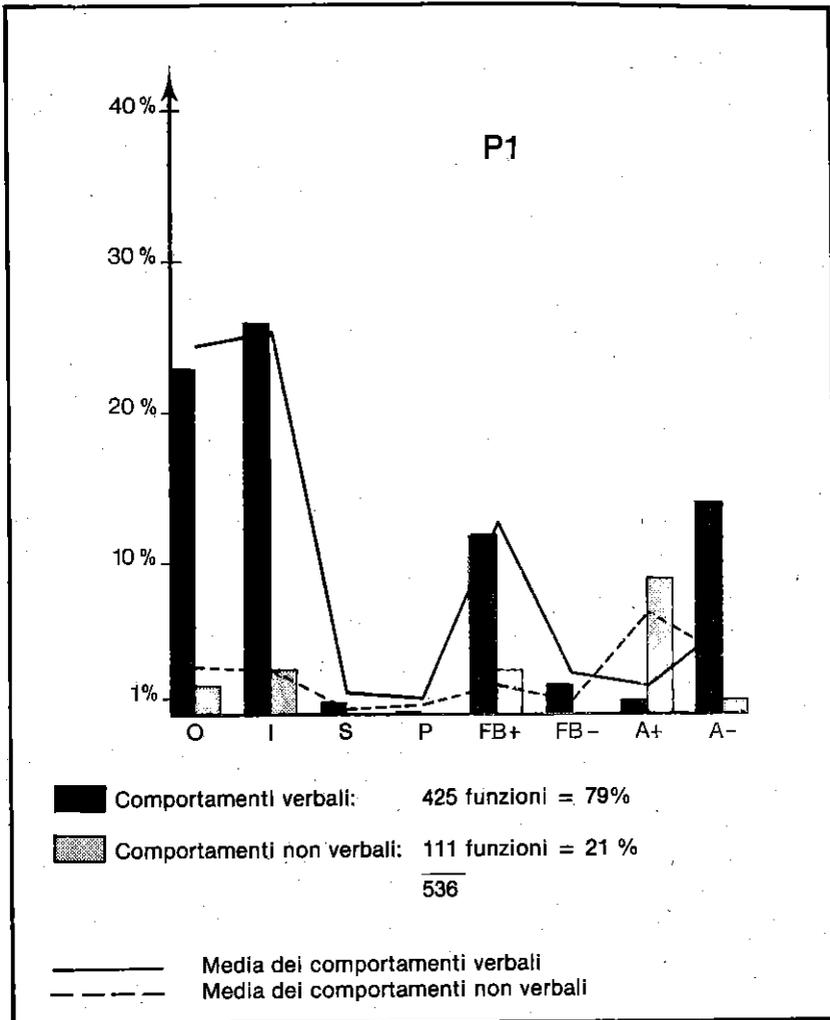
Ma è importante reagire una volta di più contro la fiducia in una sorta di beneficio automatico causato dalla «autoscopia». Limitata alla autocontemplazione casuale, e superato il primo choc della scoperta di un sé ignoto, questa non esercita più che un mediocre effetto, spesso nessuno. Perché sopravvenga la modificazione comportamentale, bisogna non solo disporre di nuovi comportamenti-meta, ma bisogna anche che il soggetto abbia un autentico desiderio di impararli, di farli suoi.

Siamo dunque arrivati al discorso del modellamento comportamentale per mezzo di registrazioni televisive. Il micro-insegnamento (*microteaching*) occupa in tale prospettiva quell'importante ruolo che tutti ormai riconoscono. Il ruolo che il non verbale potrebbe assumere e che già assume in esso è troppo evidente di per sé per continuare ad insistervi.

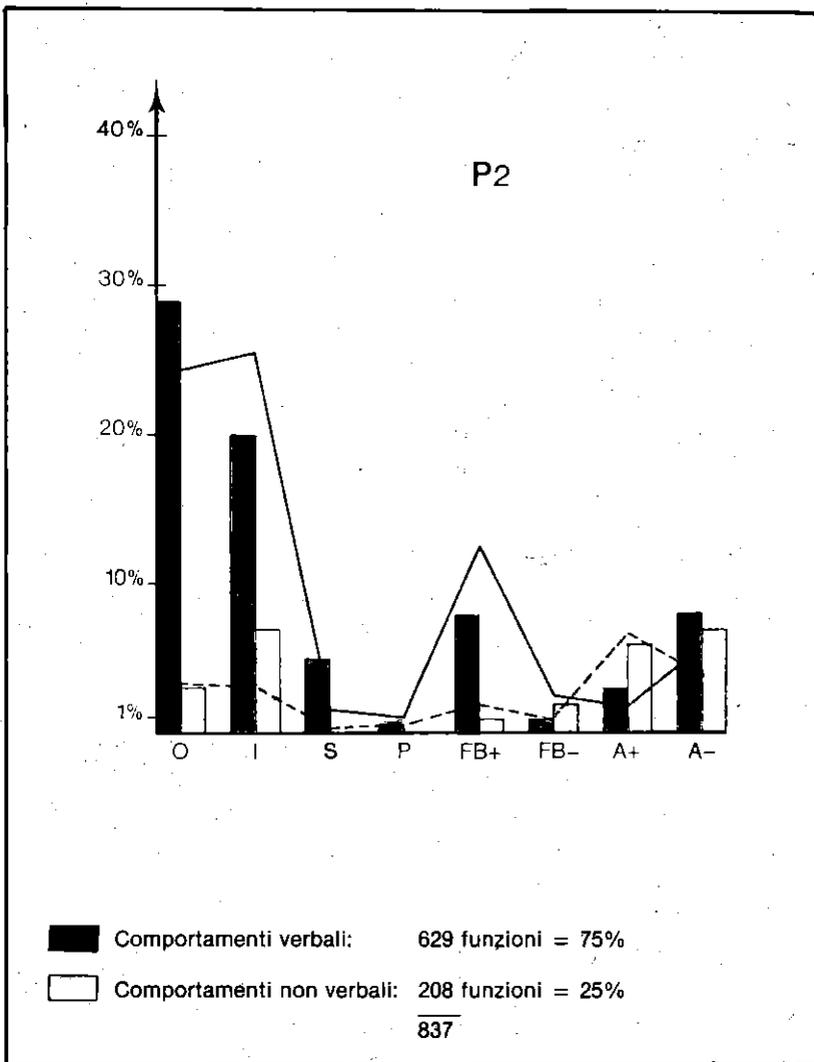
Appendice

1. Profili individuali
2. Un sistema di categorie per i comportamenti paraverbali

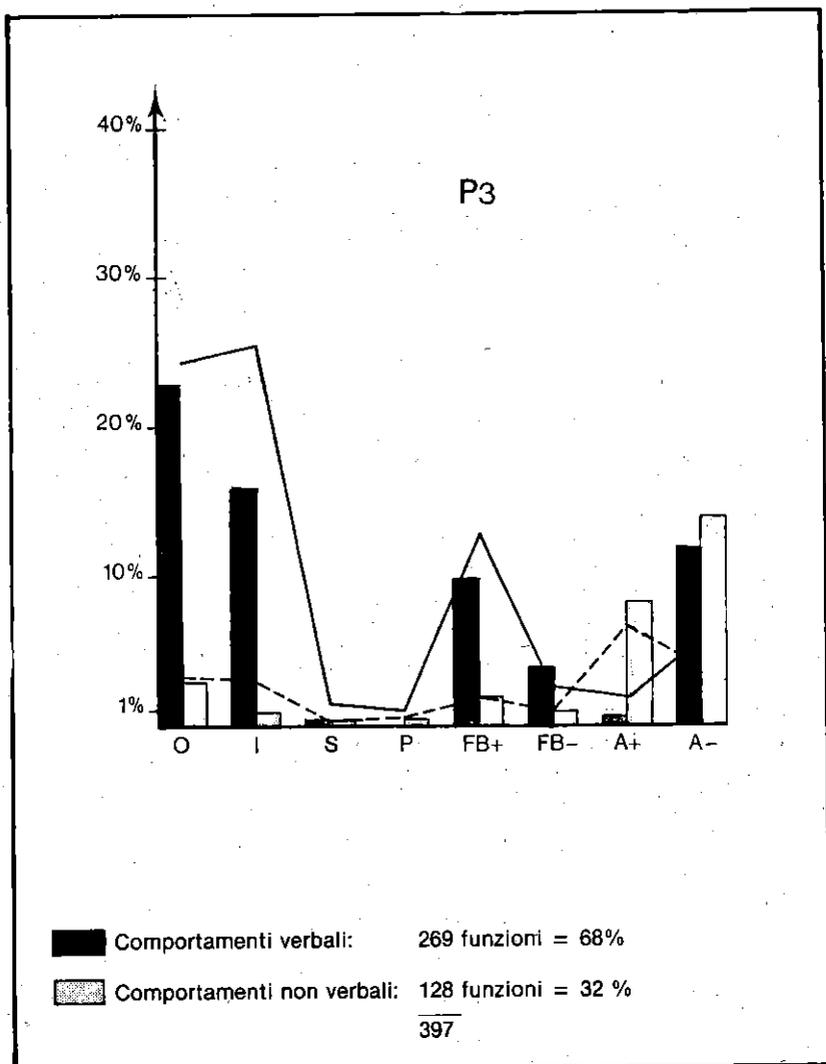
1. Profili individuali



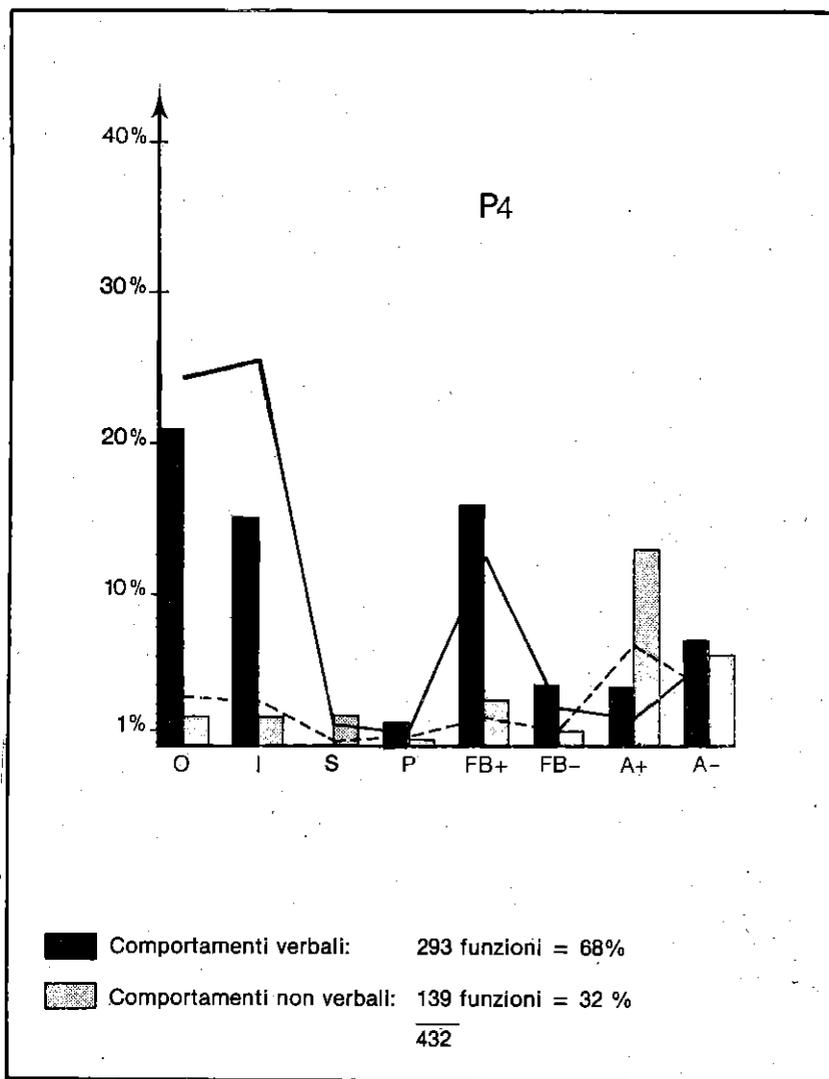
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale	23,0 %	26,0 %	0,9 %	0,2 %	12,0 %	2,0 %	1,0 %	14,0 %
Non verbale	2,0 %	3,0 %	0,0	0,0	3,0 %	0,0	9,0 %	1,0 %
Totale	25,0 %	29,0 %	0,9 %	0,2 %	15,0 %	2,0 %	10,0 %	15,0 %



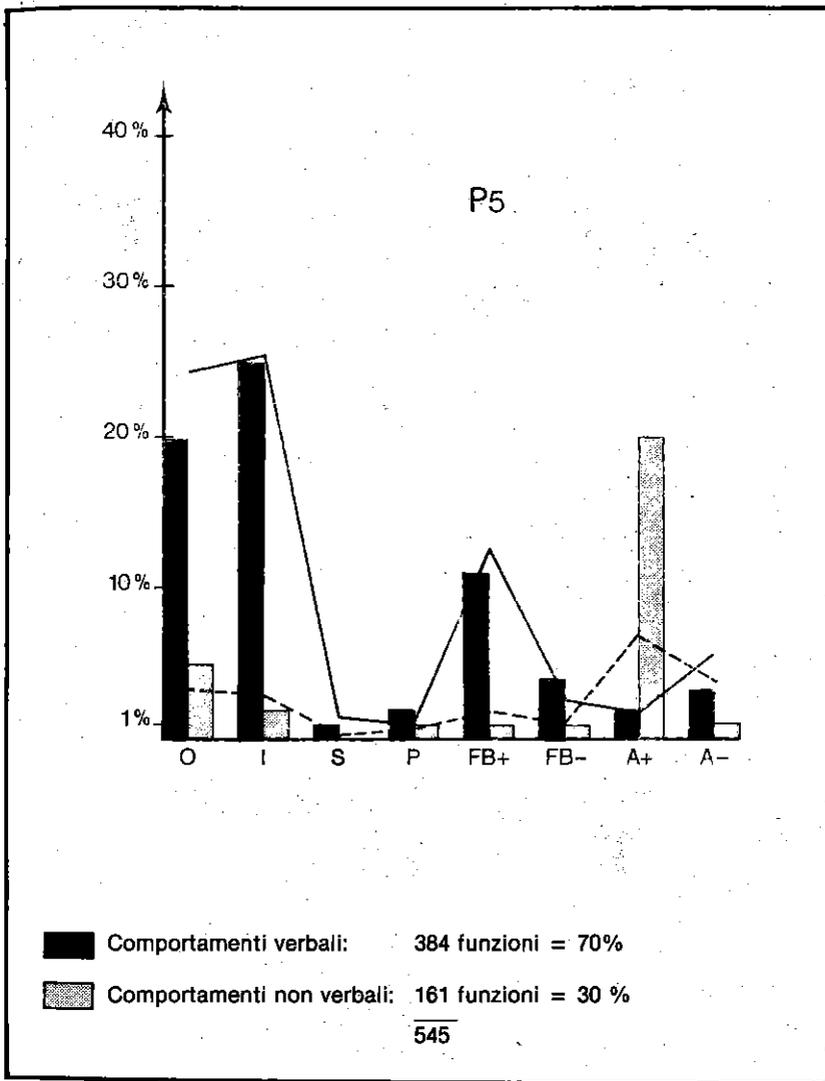
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	29 %	20 %	5 %	0,4 %	8 %	1 %	3 %	8 %
Non verbale:	3 %	7 %	0 %	0,1 %	1 %	2 %	6 %	7 %
Totale:	32 %	27 %	5 %	0,5 %	9 %	3 %	9 %	15 %



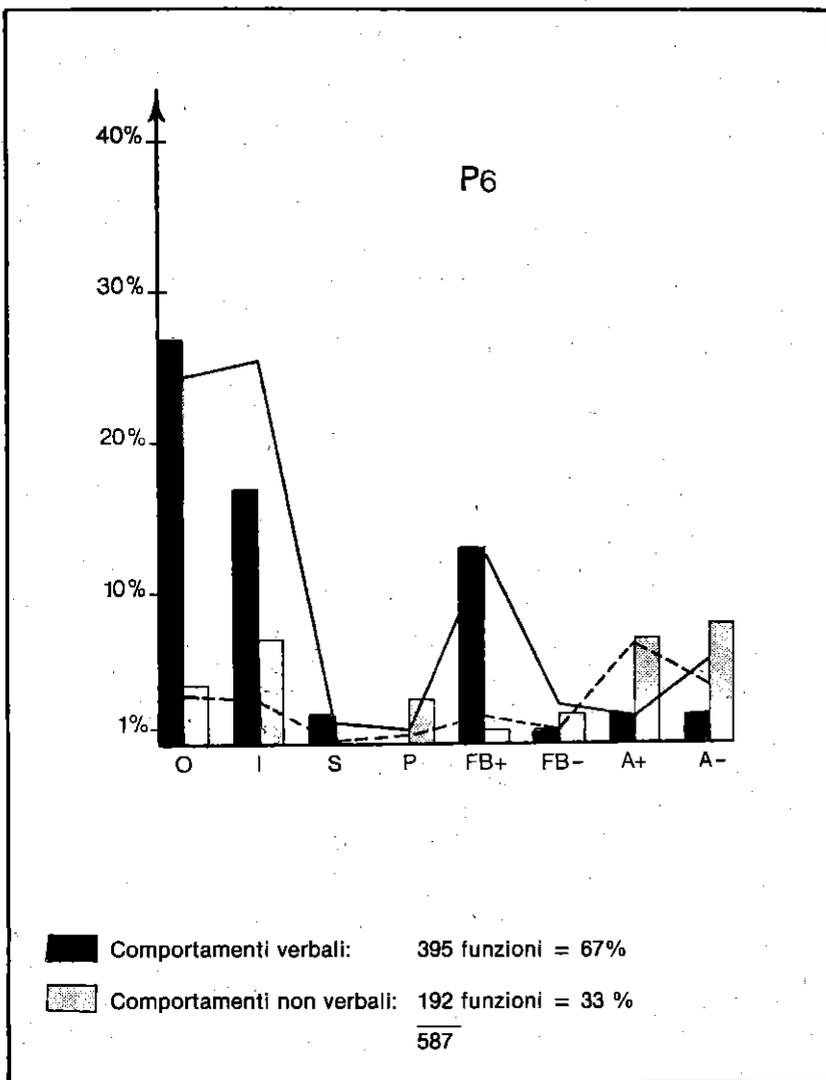
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale	23 %	16 %	0,5 %	0,0 %	10 %	4 %	0,7 %	12 %
Non verbale	3 %	1 %	0,5 %	0,5 %	2 %	1 %	8,3 %	14 %
Totale	26 %	17 %	1 %	0,5 %	12 %	5 %	9 %	26 %



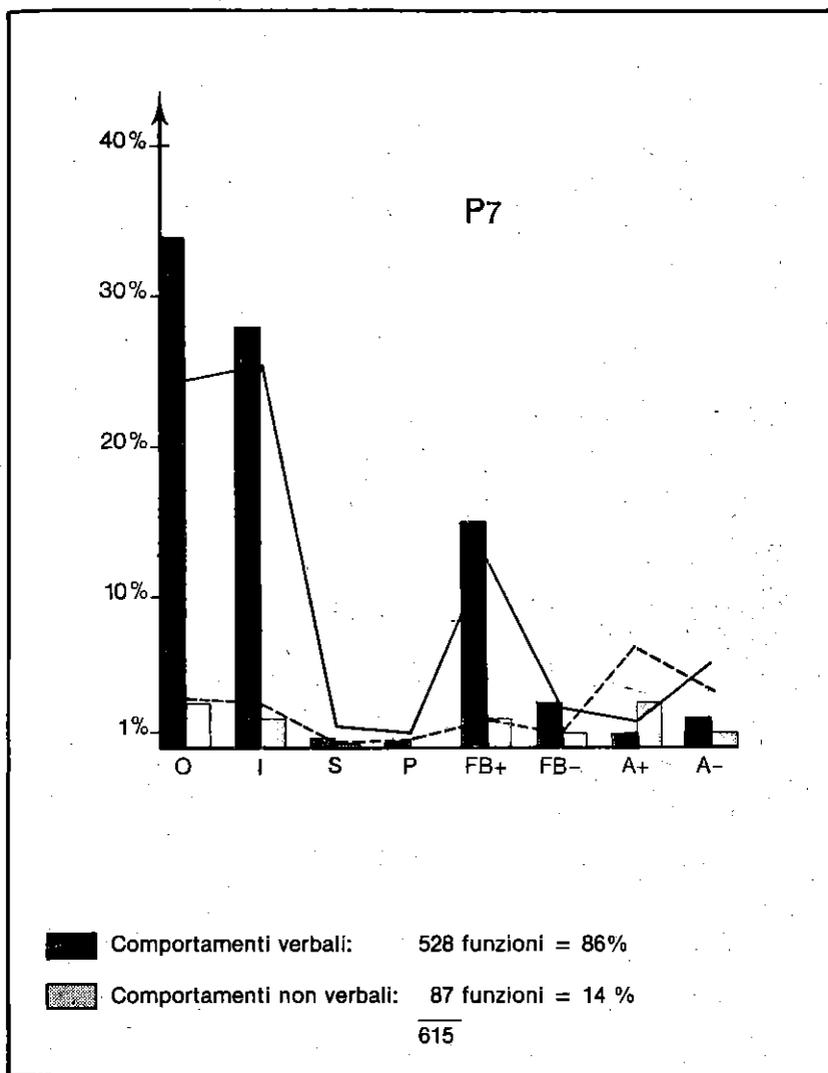
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	21 %	15 %	0	1,5 %	16 %	4 %	4 %	7 %
Non verbale:	2 %	2 %	2 %	0,5 %	3 %	1 %	13 %	6 %
Totale:	23 %	17 %	2 %	2,0 %	19 %	5 %	17 %	13 %



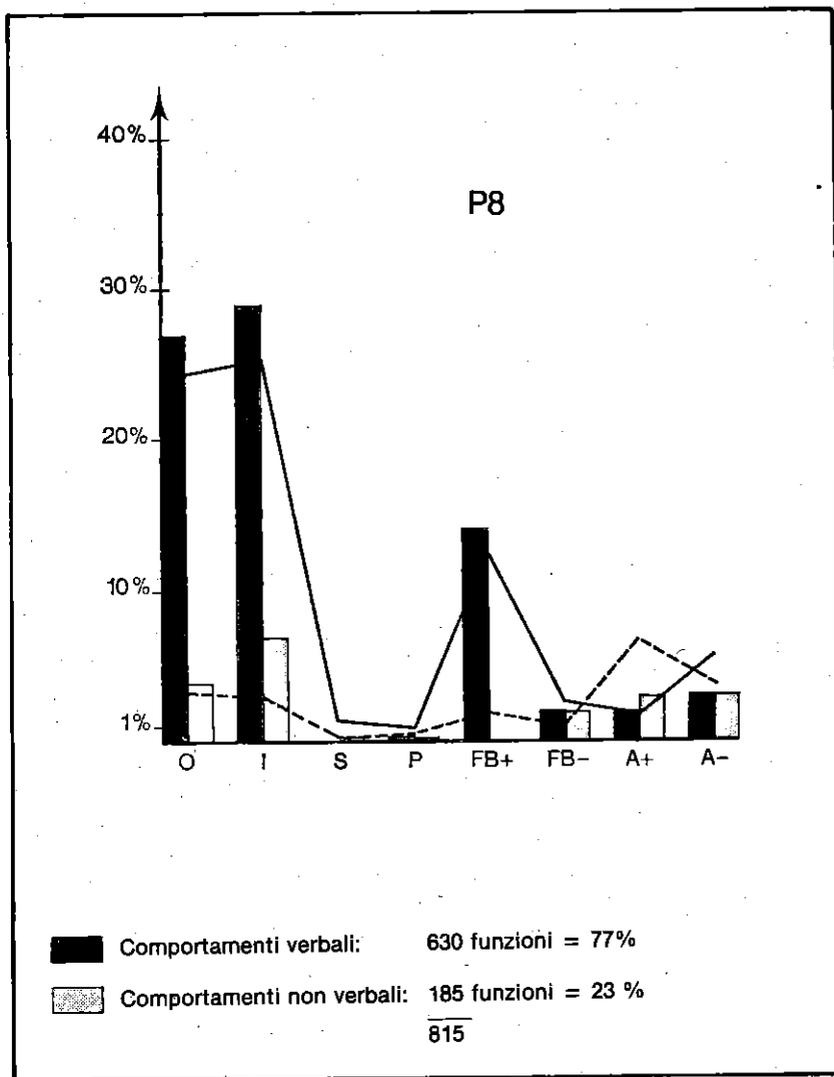
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	20 %	25 %	1 %	2 %	11 %	4 %	2 %	3 %
Non verbale:	5 %	2 %	0	1 %	1 %	1 %	20 %	1 %
Totale:	25 %	27 %	1 %	3 %	12 %	5 %	22 %	4 %



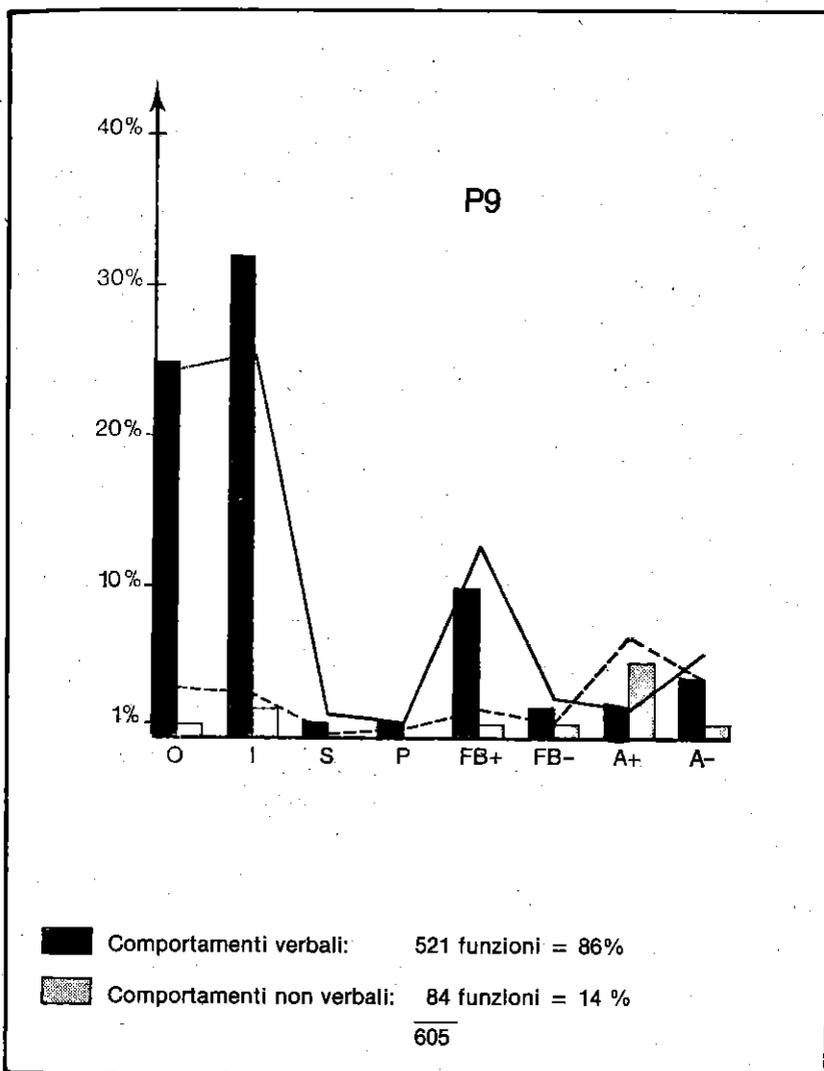
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	27 %	17 %	2 %	0	13 %	1 %	2 %	2 %
Non verbale:	4 %	7 %	0	3 %	1 %	2 %	7 %	6 %
Totale:	31 %	24 %	2 %	3 %	14 %	3 %	9 %	8 %



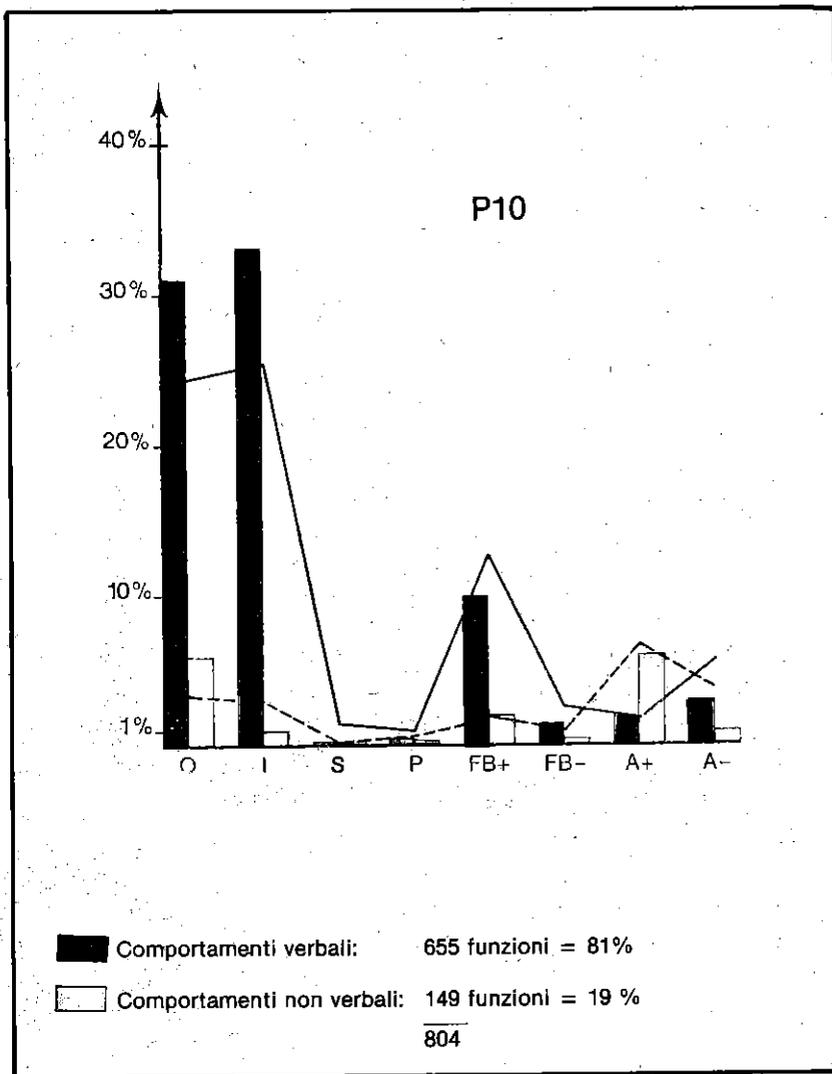
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	34 %	28 %	0,6 %	0,5 %	15 %	3 %	1 %	2 %
Non verbale:	3 %	2 %	0,4 %	0	2 %	1 %	3 %	1 %
Totale:	37 %	30 %	1 %	0,5 %	17 %	4 %	4 %	3 %



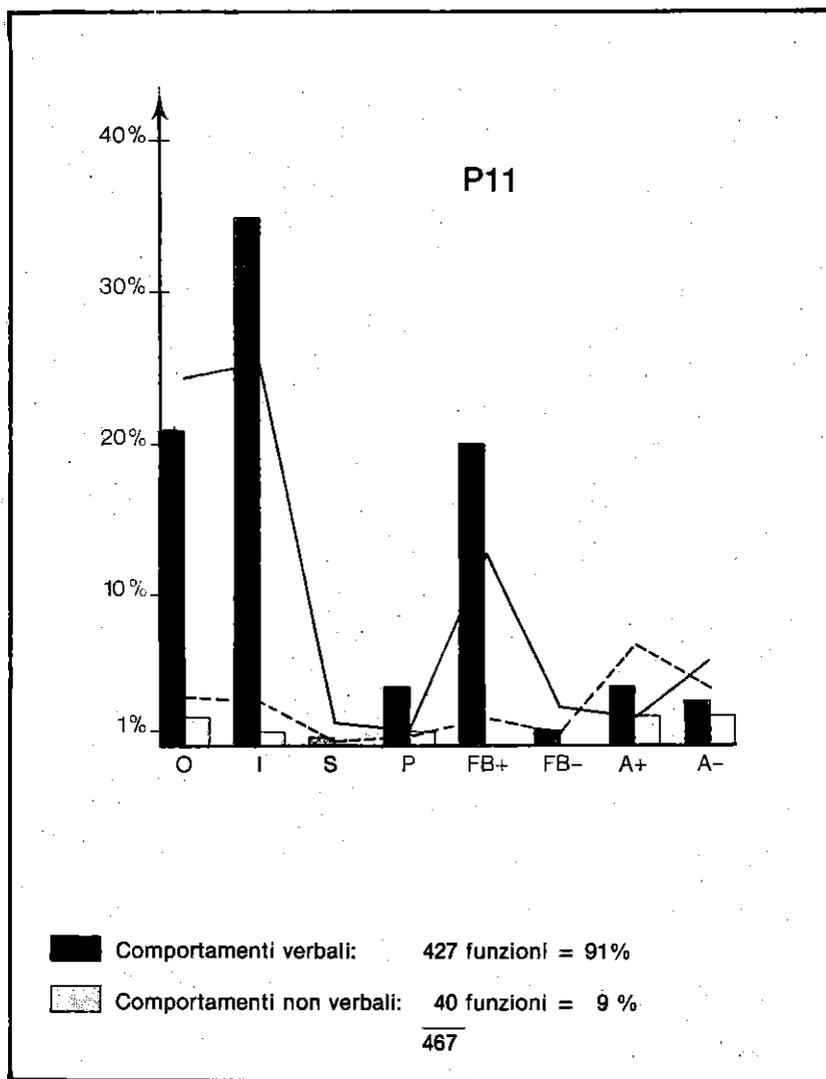
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	27 %	29 %	0,1 %	0,3 %	14 %	2 %	2 %	3 %
Non verbale:	4 %	7 %	0,2 %	0,2 %	0	2 %	3 %	3 %
Totale:	31 %	36 %	0,3 %	0,5 %	14 %	4 %	5 %	6 %



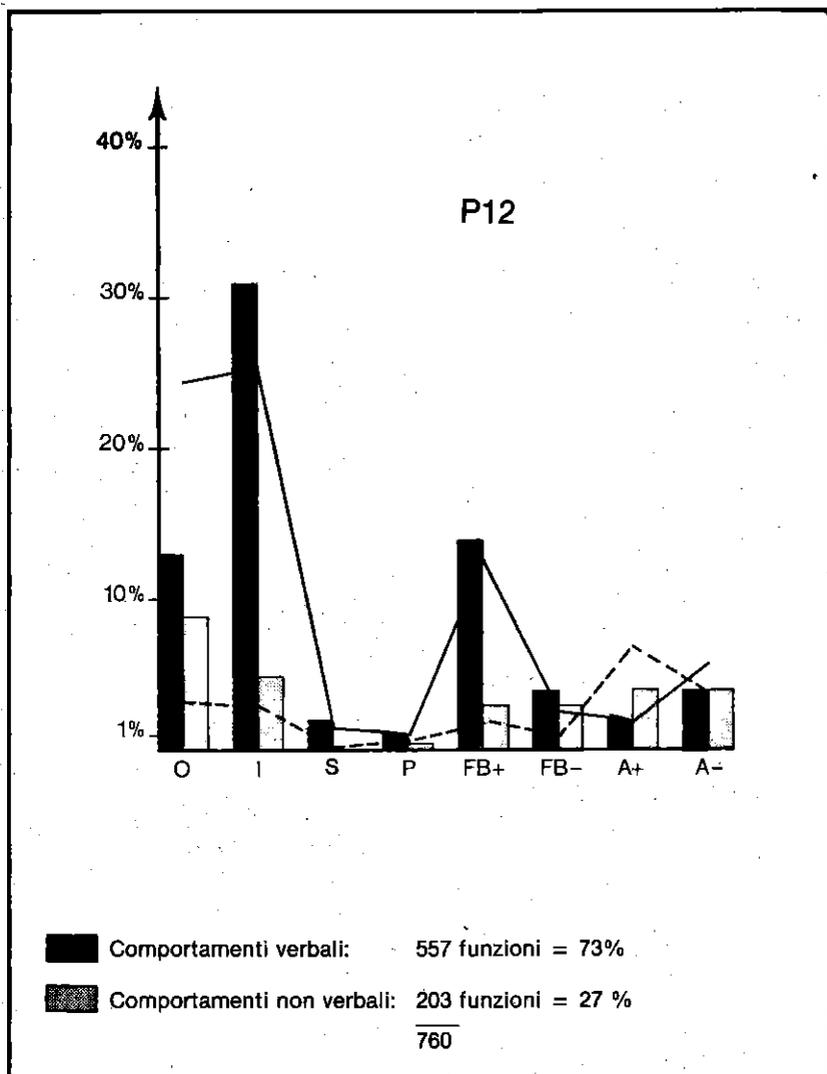
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	25 %	32 %	1 %	1 %	10 %	2 %	2 %	4 %
Non verbale:	1 %	2 %	0	0	1 %	1 %	5 %	1 %
Totale:	26 %	34 %	1 %	1 %	11 %	3 %	7 %	5 %



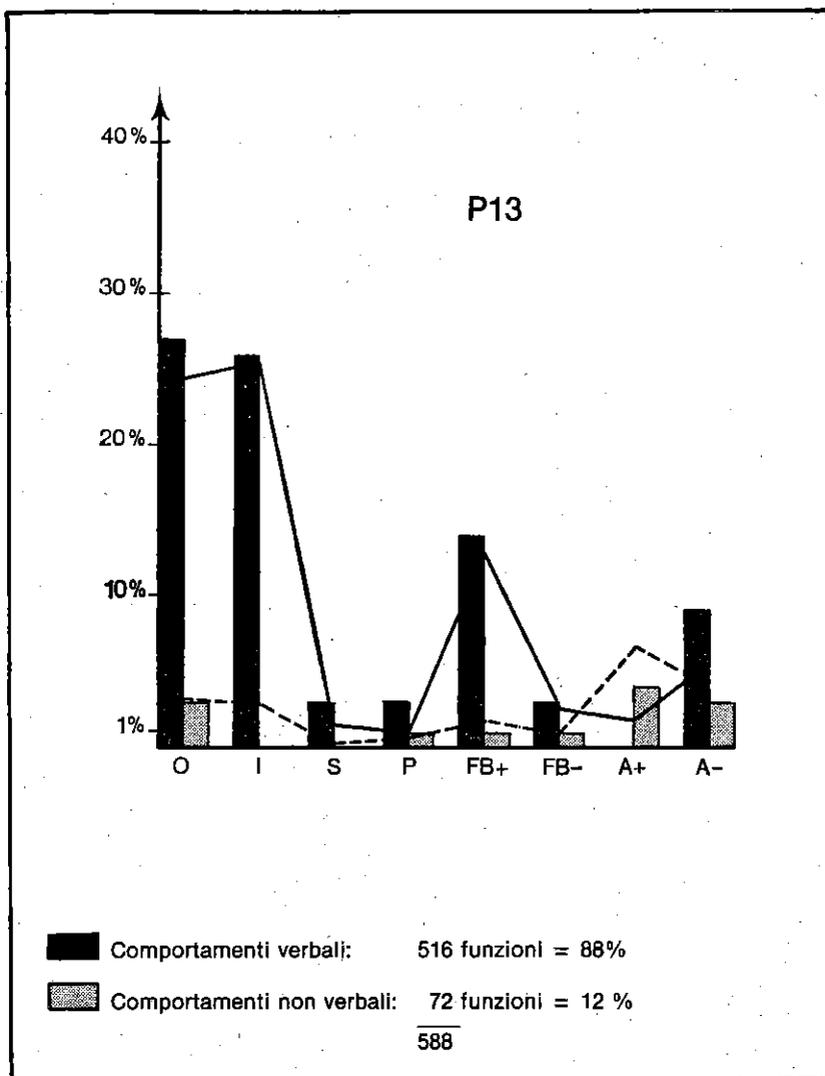
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	31 %	33 %	0,1 %	0,5 %	10 %	1,5 %	2 %	3 %
Non verbale:	6 %	1 %	0,1 %	0,2 %	2 %	0,5 %	6 %	1 %
Totale:	37 %	34 %	0,2 %	0,7 %	12 %	2 %	8 %	4 %



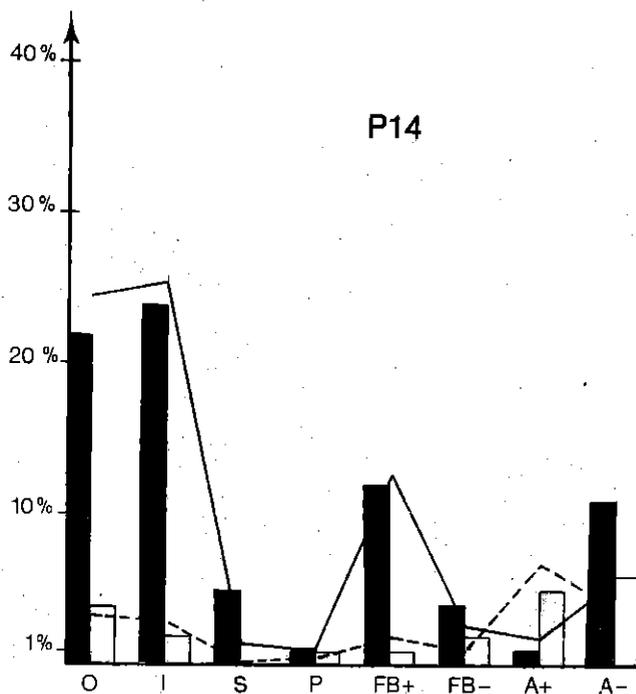
	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	21 %	35 %	0,4 %	4 %	20 %	1 %	4 %	3 %
Non verbale:	2 %	1 %	0	1 %	0	0	2 %	2 %
Totale:	23 %	36 %	0,4 %	5 %	20 %	1 %	6 %	5 %



	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	13 %	31 %	2 %	1 %	14 %	4 %	2 %	4 %
Non verbale:	9 %	5 %	0	0,5 %	3 %	3 %	4 %	4 %
Totale:	22 %	36 %	2 %	1,5 %	17 %	7 %	6 %	8 %



	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	27 %	26 %	3 %	3 %	14 %	3 %	0,008 %	9 %
Non verbale:	3 %	0	0	1 %	1 %	1 %	4 %	3 %
Totale:	30 %	26 %	3 %	4 %	15 %	4 %	4 %	12 %

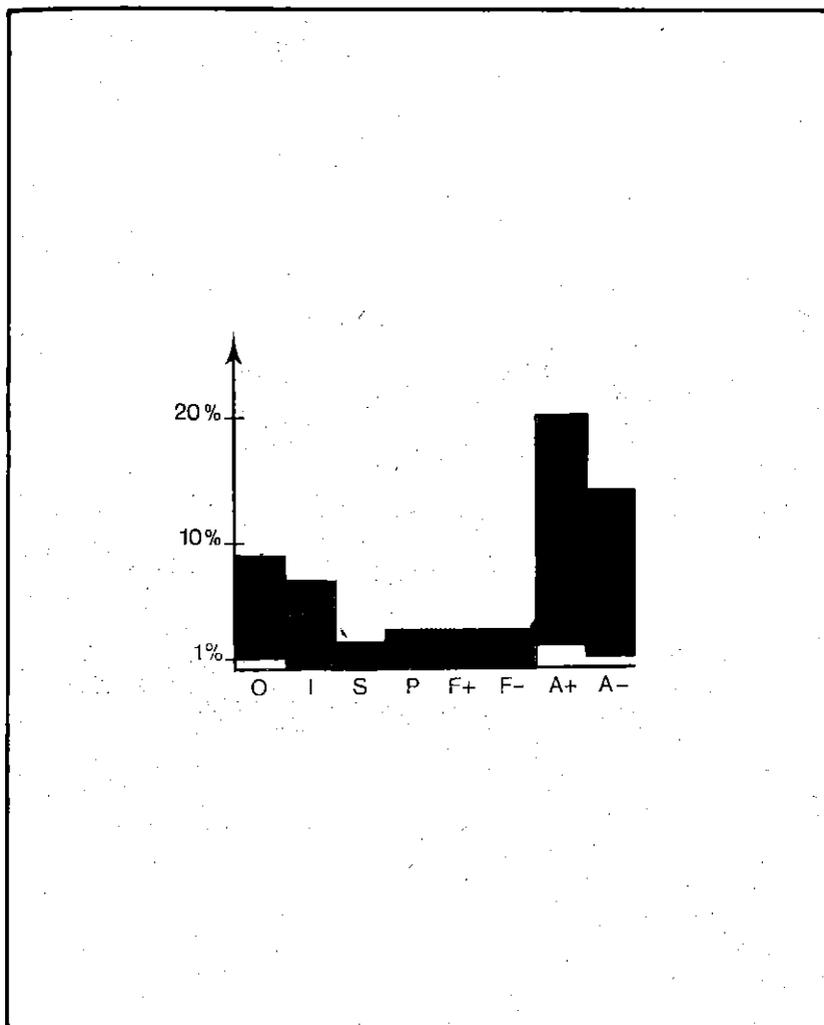


■ Comportamenti verbali: 377 funzioni = 81%

▨ Comportamenti non verbali: 87 funzioni = 19%

464

	O	I	S	P	FB+	FB-	A+	A-
Verbale:	22 %	24 %	5 %	1 %	12 %	4 %	1 %	11 %
Non verbale:	4 %	2 %	0	1 %	1 %	2 %	5 %	6 %
Totale:	26 %	26 %	5 %	2 %	13 %	6 %	6 %	17 %



Profilo medio dei comportamenti non verbali

2. Un sistema di categorie per i comportamenti paraverbali

In una ricerca clinica di carattere esplorativo, che metteva alla prova ipotesi avanzate dagli autori della presente ricerca, Huynh Bich Ha (1978) ha eseguito una analisi fine dei comportamenti paraverbali pedagogici e ne ha tratto quattro categorie:

1. Le funzioni paraverbali cognitive.
2. Le funzioni paraverbali di affettività positiva.
3. Le funzioni paraverbali di affettività negativa.
4. Le funzioni paraverbali di drammatizzazione.

Queste quattro categorie si dividono ciascuna in sotto-categorie; noi le abbiamo in gran parte accettate e ne abbiamo per lo più riformulato le definizioni. Gli esempi proposti sono tutti presi dal lavoro di Ha. Ricordiamo una regola fondamentale: la codificazione dei comportamenti verbali, non verbali e paraverbali deve essere sempre realizzata in funzione del contesto totale nel quale essi si manifestano.

I. Le funzioni cognitive

1. *Aspettativa delusa*

Dopo una risposta dell'alunno, l'insegnante manifesta una pausa breve nel suo comportamento verbale, mostrando così che la risposta è scorretta o incompleta. In seguito dà un indizio che consente all'alunno di correggere il comportamento.

Esempio: A. «Oh, signora, un piscio!»

I. «Un... epi...»

F v: Imposizione (dare indizio)

F pv: Cognitiva (aspettativa delusa: l'insegnante aspetta e suggerisce una nuova via all'alunno).

2. L
Nor
parave
provaz
aggiur

3. L
L'in
sivam
vi pau

4.
L'i
vazio
di un
per se
L'
l'allun
Es

5.
L
sale
6
I
frasi
E

2. Dichiarativa

Non è possibile attribuire alcun particolare valore ai comportamenti paraverbali. L'insegnante organizza la partecipazione, esprime una approvazione o una funzione affettiva, senza che gli indici soprasegmentali aggiungano informazione specifica.

3. Enumerativa

L'insegnante usa questa funzione paraverbale per enunciare *successivamente* le parti di una frase o per contare cifre. Spesso si notano brevi pause.

I. «Ecco cinque banchi: uno, due, tre, quattro, cinque».

F v: espone la materia.

F pv: enumerativa (conta i banchi).

4. Insistenza

L'insegnante usa questa funzione paraverbale sia per fare una *osservazione* su una parte dell'informazione (una parola difficile, l'ortografia di una parola, ecc.) sia per attirare l'*attenzione* dell'alunno, sia ancora per sottolineare un *contrasto*.

L'insistenza si manifesta con l'intensità e l'altezza della voce, o per l'allungamento di una o più parole.

Esempio: A. «E' un riccio».

I. «E' un *riccio*».

F v: Feedback positivo (F+), ripete.

F pv: Insistenza sul F+ (le sillabe ric, cio, sono pronunciate con particolare intensità, per far notare l'importanza della parola).

I. «Ho detto *sul* tavolo, non *sotto* il tavolo».

F v: Impone una soluzione.

F pv: Insistenza sulla soluzione (le parole «sul» e «sotto» sono messe in risalto da una forte intensità che sottolinea il contrasto fra i due termini usati).

5. Interrogativa

La funzione è generalmente contrassegnata da una intonazione che sale alla fine di una frase o di una parola.

6. Recitativa

Il ritmo della frase è scandito e cantante. Può mantenersi tale per più frasi consecutive e talvolta è simile a una cantilena.

Esempio. A. «I maiali mangiano le ghiande».

I. «I maiali mangiano le ghiande».

A. «Gli scoiattoli mangiano le ghiande».

I. «Gli scoiattoli mangiano le ghiande».

A. «I cinghiali mangiano le ghiande».

I. «I cinghiali mangiano le ghiande».

I. «Le ghiande. Molto bene».

Tutta la successione di interventi dell'insegnante è fatta con voce costante.

II. Le funzioni di affettività positiva

1. Tono affettuoso

L'insegnante usa un tono gentile, amichevole, caratterizzato da una melodia cantante, ondulata e dolce. L'articolazione esige solo una lieve tensione muscolare.

2. Aspettativa positiva

Crea un clima di fiducia e di valorizzazione dell'alunno. Quando l'alunno produce una risposta scorretta o incompleta, il feedback dell'insegnante, seguito da un breve silenzio, l'incoraggia a correggere il proprio comportamento.

3. Mitigazione

Quando l'insegnante esprime un feedback negativo, una critica, un rimprovero, il comportamento paraverbale che vi è associato è portatore di affettività positiva mitigante, che può assumere diverse forme:

— Chiede l'accordo; il parere dell'alunno.

Esempio: A: «Sono spine».

I. «Sono spine, sì, ma è meglio dire pungiglioni».

F v: Feedback negativo specifico.

F pv: L'insegnante non approva del tutto la risposta dell'alunno. Tuttavia, per non scoraggiarlo, addolcisce il suo feedback negativo specifico con un tono che chiede l'accordo sulla scelta del termine effettuata.

— *Suspense*

Esempio: A. «E' liscia».

I. «Aspetta, vediamo un po'...» (spontaneamente)

F v: Affettività negativa (rifiuto dell'espressione spontanea)

F pv: Mitiga con il tono di suspense.

— *Tono affettuoso*

Esempio: I. «Zitta, Anna!»

F v: Rimprovero

F pv: Rimprovero mitigato da un tono affettuoso.

4. In

Si ma
verbale c
Esem

5. Lo

La sc
tensità c

III. Le f

1. In

2. M

3. Cr

Voc
La fras

4. F

L'in
fastidio
allunga
so può
Esem

5. C

Tor
sua au
Ese

4. *Incoraggiamento*

Si manifesta generalmente con una accelerazione della produzione verbale che stimola l'alunno a continuare o a completare la risposta.

Esempio: I: «Lo sai benissimo, Marco».

F v: Personalizzazione (dà la parola).

F pv: Tono incoraggiante che può essere interpretato dall'alunno come «Su, coraggio, lo so che conosci la risposta!».

5. *Lode*

La soddisfazione dell'insegnante si manifesta con un aumento dell'intensità della voce che valorizza l'alunno.

III. Le funzioni di affettività negativa

1. *Ironia*

2. *Minaccia*

3. *Critica (raffreddamento-irritazione)*

Voce forte e incisiva che accentua fortemente le parole aggressive. La frase termina spesso in modo brusco e rotto.

4. *Fastidio*

L'insegnante si lamenta, si duole del comportamento dell'alunno. Il fastidio è percepito attraverso i comportamenti paraverbali. La voce si allunga, si trascina e appoggia pesantemente su alcune parole. Il discorso può essere fortemente monotono.

Esempio: I: «Michele, vuoi star zitto.»

F v: rimprovero

F pv: Fastidio (il maestro si lamenta, implora l'alunno di smettere di chiacchierare: «Michele, mi hai stancato, ti supplico, taci!»)

5. *Ordine*

Tono secco, pungente e forte con il quale l'insegnante manifesta la sua autorità di adulto, o magari la sua intransigenza.

Esempio: I: «Fai così».

Fv: Imposizione (del compito).

F pv: Ordine: con fermezza, l'insegnante ordina all'alunno di eseguire il compito.

IV. Funzioni di drammatizzazione

1. Imita l'alunno

a. Scherzo, tono canzonatorio

Esempio: I: «La castagna» (Scrivo il termine sulla lavagna) (Gli alunni chiacchierano).

A: «Come scrive bene lei alla lavagna!»

I: «Ah, no, oggi non ho proprio voglia di scrivere bene alla lavagna!»

F v: Rifiuta la manifestazione spontanea.

F pv: Drammatizzazione (imita l'alunno scherzosamente, lo canzona per non offenderlo col proprio rifiuto).

b. Ingenuità

Esempio: I: «Quanti?»

A: «Quattro».

I: «Quattro che?»

F v: Imposizione.

F pv: Drammatizzazione, ingenuità (l'insegnante finge di non sapere la risposta, parla ingenuamente. Lo scopo è quello di portare l'alunno a precisare meglio la risposta).

2. Complicità

Lo scopo è quello di creare una intesa segreta, una complicità positiva.

Esempio: I: «Dimmi, perché se non dici niente, correggiamo lo stesso».

F v: Personalizzazione (accetta una manifestazione spontanea).

F pv: Drammatizzazione, complicità (l'insegnante parla, mormora l'osservazione fatta all'alunno, come se volesse dirgli: «E' un segreto. Lo sappiamo solo tu ed io, d'accordo?»)

3. Sfida

L'insegnante complica, prova un dubbio, suscita la curiosità dell'alunno adottando una voce che accresce l'importanza di una parte dell'informazione.

Esempio: A: «E' rugosa».

I: «Macché, non è affatto rugosa!»

F v: Feedback negativo.

F pv: Drammatizzazione, sfida (il tono cala bruscamente sulla parola «macché». Le parole «affatto» e «non» sono pronunciate in modo da dar l'impressione di essere «lanciate» come una sfida).

4. *Enfasi*

Questa funzione paraverbale è piuttosto facile da identificare per il suo carattere pomposo e solenne.

Esempio: A: «Un riccio».

I: «Un riccio. Mooolto bene!»

F v: Feedback positivo e ripetuto e lode.

F pv: Drammatizzazione, enfasi (la voce dell'insegnante cade fortemente sulla parola «riccio». Ancora di più su «molto bene». Ha l'effetto di rinforzare ancor di più l'aspetto positivo dell'intervento dell'alunno.

5. *Suspense*

Diminuendo l'intensità della voce e facendo qualche pausa l'insegnante crea un clima di mistero che attira l'attenzione degli alunni.

Esempio: I: «Ciò fa pensare ad un tessuto».

A: «Ah, sì».

I: «Ma allora, quale tessuto?»

F v: Imposizione.

F pv: Drammatizzazione, suspense, (l'insegnante crea una specie di clima problematico: cosa potrebbe essere? me lo domando. E' strano! Proprio strano. La voce, scandita, alla fine della frase, produce un senso di «mistero»).

6. *Emozioni di base*

a. Sorpresa

b. Gioia

Trascrizione del comportamento verbale	Codifica del comportamento verbale	Codifica del comportamento paraverbale	Forma del comportamento paraverbale	Analisi della funzione del comportamento paraverbale
<p>A: «Oh, un marrone.» I: «No, non è un marrone.»</p>	<p>Personalizzazione. Accoglie manifestazione spontanea Feedback negativo (in altro modo)</p>	<p>Drammatizzazione, sorpresa</p>	<p>Molto grave sul termine «non»</p>	<p>La maestra attenua la sua disapprovazione modificando la voce: «Non è così, mi meraviglio!»</p>
<p>A: «E' una castagna.» I: «E' una castagna.»</p>	<p>Feedback ripetuto.</p>		<p>Regolare, senza variazione.</p>	<p>La maestra accentua la provocazione: «E' giusto, basta così.»</p>
<p>... A: «La castagna.» I: «Dillo per bene, Michele. La...»</p>	<p>Feedback negativo.</p>	<p>Aspettativa positiva. Incoraggiamento.</p>	<p>Un po' affrettato, dolce, sospeso.</p>	<p>La maestra sembra voler dire all'alunno: «Su, ripeti la parola, ho fiducia, aspetta». Quindi un'attesa dà coraggio all'alunno: «Aspetto. E' proprio quella parola che volevo: la...»</p>

Trascrizione del comport.	Codifica del	Codifica del	Forma del com-	Analisi della funzione del
---------------------------	--------------	--------------	----------------	----------------------------

Trascrizione del comportamento verbale	Codifica del comportamento verbale	Codifica del comportamento paraverbale	Forma del comportamento paraverbale	Analisi della funzione del comportamento paraverbale
<p>A: «La castagna.» I: «<i>La castagna. Bene.</i>»</p>	<p>Feedback ripetuto.</p>	<p>Insistenza.</p>	<p>Accentuazione forte su ogni sillaba del termine</p>	<p>La maestra insiste sulla parola, per attirare l'attenzione dell'allunno sulla pronuncia. Le sillabe «ca», «sta», «gna», sono pronunziate con maggiore intensità.</p>
<p>A: «L'appendiamo?» I: «<i>Sì, l'appende- rò subito, niente paura!</i>»</p>	<p>Personalizzazione Manifestazione spontanea.</p>	<p>Impazienza + mitigazione. Tono affettuoso.</p>	<p>Ritmo accelerato, voce sospesa dopo «paura», mentre il tono sale.</p>	<p>La maestra sente la richiesta dell'allunno, ma ha fretta di continuare il lavoro. Non potendo accoglierla immediatamente, risponde però in tono «gentile», malgrado l'impazienza.</p>
<p>I: «<i>Come si chiama, Francesco?</i>»</p>	<p>Pone una domanda. Regola chiusa.</p>	<p>Tono affettuoso</p>	<p>Cantante, ondulato.</p>	<p>La maestra chiama l'allunno e gli fa una domanda in modo molto gentile.</p>
<p>A: «La castagna» I: «<i>La castagna.</i>»</p>	<p>Feedback ripetuto.</p>	<p>Insistenza.</p>	<p>Forte accentuazione del termine.</p>	<p>La maestra attira l'attenzione dell'allunno sul termine, ne sottolinea l'importanza.</p>

Trascrizione del comportamento verbale	Codifica del comportamento verbale	Codifica del comportamento paraverbale	Forma del comportamento paraverbale	Analisi della funzione del comportamento paraverbale
<p>(Scrivo il nome alla lavagna).</p> <p>A: «Come scrive bene alla lavagna!»</p> <p>I: «<i>Oh, no, non ho proprio voglia di scrivere bene oggi.</i>»</p> <p>...</p> <p>...</p> <p>I: «<i>Annamaria</i>»</p>	<p>Personalizzazione. Accoglie manifestazione spontanea.</p> <p>Regola chiusa</p>	<p>Scherzo: imita.</p>	<p>Basso, un po' lento</p>	<p>La maestra rifiuta la proposta dell'alunno in modo garbato: gioca come un bimbo viziato. Usa un tono canzonatorio: «<i>Non è vero, sono stanca...</i>»</p>
<p>A: «La castagna è scura».</p> <p>I: «<i>E' scura. Benissimo.</i>»</p> <p>...</p> <p>A: «La mia è più chiara, la mia è un po' scura»</p> <p>I: «<i>Oh, leva il dito, tu, se no non vedo bene.</i>»</p>	<p>Feedback ripetuto. Lode.</p> <p>Rinprovero</p>	<p>Dichiarativo.</p> <p>Dichiarativo. Dichiarativo.</p> <p>Mitigazione. Tono affettuoso.</p>	<p>Discendente.</p> <p>Non varia. Regolare.</p> <p>Articolazione poco staccata. Tono discendente.</p>	<p>Chiamata senza particolarità.</p> <p>Approvazione senza particolarità cognitive o affettive.</p> <p>La maestra sembra dire: «<i>Sii ragionevole, un po' di disciplina, per favore.</i>». La richiesta è gentile.</p>

Trascrizione del comportamento verbale	Codifica del comportamento verbale	Codifica del comportamento paraverbale	Forma del comportamento paraverbale	Analisi della funzione del comportamento paraverbale
--	------------------------------------	--	-------------------------------------	--

Trascrizione del comportamento verbale	Codifica del comportamento verbale	Codifica del comportamento paraverbale	Forma del comportamento paraverbale	Analisi della funzione del comportamento paraverbale
I: «Marco.»	Regola chiusa.	Aspettativa positiva.	Silenzio dopo «Marco.»	Chiama l'alunno in modo rassicurante. Aspetta la sua risposta (silenzio dopo «Marco»): <i>Allora, piccolo, rispondi: ho fiducia in te.</i>
A: «Non vedo niente». I: «Ah, tu non vedi niente.»	Ironia.	Drammatizzazione della sorpresa.	Ascendente, ma grave.	La maestra si stupisce della risposta dell'alunno: «Come? Non vedi niente? Strano!» Qui la voce è enfatica e non conserva il tono abituale. L'esagerazione della voce suggerisce un gioco benevolo, che attiene l'aspetto ironico del comportamento verbale.
I: «Saverio, tu cosa vedi?»	Regola chiusa. Pone domanda.	Tono affettuoso. Tono affettuoso.	Discendente, dolce.	Chiamata e domanda sono fatte in modo molto gentile.
A: «E' un po' scura.» I: «Come? Un po'...»	Indizio.	Aspettativa.	Regolare, senza variazioni.	La maestra, insoddisfatta della risposta dell'alunno, aspetta fornendo un indizio.
I: «Valeria.»	Regola chiusa.	Dichiarativo.	Senza variazioni regolari.	Chiamata senza particolarità.

Bibliografia

- ADAIR, J. G. et EPSTEIN, J. S., Verbal cues in the mediation of experimenter bias, *Psychol. Rep.*, 1968, 22, 1045-1953.
- AIELLO, J. R., Male and female visual behavior as a function of distance and deviation of an interviewer's direct gaze: equilibrium theory revised, (1972), in *Psych. Abstracts*, 1973, 82. B.
- ANDERSON, D., et ROSENTHAL, R., Some effects of interpersonal expectancy and social interactions on institutionalized retarded children, *Proceedings, APA*, 1968, 479-480.
- ARGYLE, M., *The psychology of interpersonal behaviour*, Harmondsworth, Penguin Books, 1967.
- ARGYLE, M., *Social interaction*, Londres, Tavistock Publications, 1969.
- ARGYLE M., Eye-contact and distance, in *British Journal of Psychology*, 1970, 61, 395.
- ARGYLE M., *The Psychology of interpersonal behavior*, New York, Penguin Books, 1971, 3^e éd.
- ARGYLE, M., Non-verbal communication in human social interaction, in HINDE, R. A., *Non-verbal communication*, Cambridge, 1972, 243-268.
- ARGYLE, M. et DEAN J., Eye contact, distance and affiliation, in ARGYLE M., *Social encounters*, Harmondsworth, Penguin Books, 1973.
- ARGYLE M., *Bodily Communication*, London, Methuen et Coltd, 1976.
- BAYER, E., *Analyse multi-dimensionnelle de la communication verbale d'enseignement*, Université de Liège, Thèse de doctorat inédite, 1972.
- BEEZE, W. V., Influence des rapports psychosociologiques biaisés sur le comportement de l'enseignant et la performance de l'élève (1968), in MORRISON, A., et MCINTYRE D., *Psychologie sociale de l'enseignement*, Tome 2, Paris, Dunod, 1976, pp. 177-186.
- BERLINE, D., *Pleasure, Reward, Preference*, Londres, Academic Press, 1973.
- BIENVENU, M., An interpersonal communication inventory, in *The Journal of communication*, 1971, 21, 381-388.
- BIJOU, S., et BAER, D., Socialisation: The Development of behavior to social stimuli, in E. MCGINNIES et E. FERSTER, *The reinforcement of social behavior*, New York, Houghton-Mifflin, 1971.
- BIRDWHISTELL, R. L., *Introduction to Kinesics*, Louisville, University of Pennsylvania Press, 1952.
- BIRDWHISTELL, R. L., *Kinesics and Context*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1970.
- BLURTON-JONES, N. G., Characteristics of ethological studies of human behaviour, in *Eihological studies of child behaviour*, Cambridge University Press, 1974, 3-33.

- BOYER, E. G., SIMON, A., KARAFIN, G. R., *Measures of maturation: an anthology of early childhood observation instruments*, Philadelphia, Humanizing learning program, Research for better schools, Volume 3, 1973.
- BRADLEY, J. V., *Distribution-Free Statistical Tests*, New Jersey, Prentice-Hall, 1968.
- BRANNIGAN, C. R. et HUMPHRIES, D. A., Human non-verbal behaviour, a means of communication, in BLURTON-JONES, *Characteristics of ethological studies of human behaviour*, Londres, Cambridge University Press, 1972.
- BROPHY, J. E., GOOD, T. L., Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data, in *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 365-374.
- BROPHY, J. E. et GOOD, T. L., *Teacher-Student Relationships*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1974.
- BROWN, G. I., *Human teaching for human learning*, New York, Mc Graw-Hill, 1970.
- BRUCHON, M., Une modalité expressive de la personnalité: l'expansivité gestuelle, in *Bulletin de psychologie*, 1972-73, XXVI, 4-21.
- BRUCHON, M., Les muovements expressifs et la personnalité, in *Année psychologique*, 1973, 311-337.
- BUCK, R., et. al., Communication of affect through facial expressions in humans, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 23, 362-371.
- BUCK, R., Non-verbal communication of affects in children (1973), cité par WEITZ (1974, p. 17).
- BUYTENDIJK, F. J. J., *Attitudes et mouvements*, Paris, Desclée de Brouwer, 1957.
- CHAIKIN, A. L., SIGLER, E. et DERLEGA, V. J., Non-verbal mediation of teacher expectancy effects, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, 30, 144-149.
- CHAMPNESS, B. G., Mutual glance and the signifiçance of the look, in *Advancement of Science*, 1970, 26, 309.
- CHAUVIN, R., *L'éthologie: étude biologique du comportement animal*, Paris, P.U.F., 1975.
- CHEVALIER-SKOLNIKOFF, S., Facial expression of emotion in non-human primates, in EKMAN, P. (Ed.), *Darwin and facial expression: a century of research in review*, New York, Academic Press, 1973.
- CLIFFORD, H., SWENSEN, J., *Introduction to interpersonal relations*, Illinois, Scott, Foresman and Co., 1973.
- COAES, W. D., et SMITHERS, U., Audience recall as a function of speaker dynamism, in *J. Educ. Psychol.*, vol. 57, 1966, 189-191.
- MC COARD, W. B., Speed factors as related to teaching efficiency, in *Speech Monographs*, 1944, n° 11, 53-64.
- CONN, L. K., EDWARDS, C. N., ROSENTHAL, R. et CROWNE, D., Perception of emotion and response to teachers' expectancy by elementary school children, in *Psychol. Rep.*, 1968, 22, 27-34.

- COSGROVE, D., Diagnostic rating of teacher performance, in *Journal of Educ. Psychol.*, 1959, 200-204.
- CRANACH, M. et VINE, I., *Social communication and movement*, Londres Academic Press, 1973.
- DAGNELIE, P., *Théorie et méthodes statistiques*, Gembloux, Duculot, 1970 (Vol. 2).
- DARWIN, C., *The expression of the emotion in man and animals*, Londres, Murray, 1872 (réimprimé en 1965 par University of Chicago Press.)
- DAVITZ, J. R. et DAVITZ, L. J., The communication of feelings by content-free speech, in *Journal of Communication*, 1959, 9, 6-13.
- DAVITZ, J. R., *The communication of emotional meaning*, New York, Mc Graw-Hill, 1964.
- DE LANDSHEERE, G., et BAYER, E., *Comment les maîtres enseignent: analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture, Documentation 21, 1969.
- DE LANDSHEERE, G. et BAYER, E., *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale, «Pédagogie et Recherche», n° 1, 3^e éd., 1974.
- DE LANDSHEERE, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Liège, Thone, 1976, 4^e éd.
- DELATTRE, P., Some characteristics of German intonation for the expression of continuation and finality, in *Phonetica*, 13, 1965, 134-161.
- Delchambre, A., *Mise en relation des comportements verbaux et non verbaux du professeur en situation pédagogique*, Université de Liège, 1975, mémoire de licence inédit.
- DESPORTES, J. P., Les effets de la co-présence passive, in *Année psychologique*, 1969, 69, 615-634.
- DETHIER, A., *Observation de comportements non verbaux chez des patients hospitalisés en milieu psychiatrique ouvert*, Université de Liège, 1976, mémoire de licence inédit.
- DITTMANN, A. T., *Interpersonal messages of emotion*, New York, Springer, 1972.
- DOAT, J., *L'expression corporelle du comédien*, Paris, Ed. de l'Amicale, 1966.
- DUNCAN, S. et ROSENTHAL R., Vocal emphasis in experimenters' instruction reading as unintended determinant of subjects' responses, in *Language and Speech*, 1968, 11, 1, 20-26.
- DUNCAN, S., ROSENBERG, M. J. et FINKELSTEIN J., The paralanguage of experimenter bias in *Sociometry*, 1969, 33, 207-219.
- DUNCAN, S. JR., Some signals and rules for taking speaking turns in conversation, in WEITZ, L., (Ed.), *Non-verbal communication*, New York, Oxford University Press, 1974, 298-311.
- EBLE, K. E., *The recognition and evaluation of teaching*, Salt Lake City, Univ. of Utah, 1970.
- EFRAN, J. S. et BROUGHTON, A., Effects of expectancies for social approval on visual behavior, in *Journal of personality and social psychology*, 1966, 4, 103-107.

- EFRAN, J. S., Looking for approval: effects on visual behavior of approbation from person differing in importance, in *Journal of pers. and soc. psych.*, 1968, 10, 21-25.
- EFRAN, M., Visual interaction and interpersonal attraction, in *Dissertation Abstracts International*, 1970, 5522.
- EHRENSBERG, P., An experimental study of the relative effectiveness of certain forms of emphasis in public speaking, in *Speech Monographs*, vol. 12, 1945, 94-111.
- EIBL-EIBESFELDT, I., *L'homme programmé*, Paris, Flammarion, 1976.
- EIBL-EIBESFELDT, L., Similarities and differences between cultures in expressive movements, in HINDE, A., *Non-verbal communication*, Cambridge, University Press, 1972.
- EKMAN, P., Body position, facial expression and verbal behavior during interviews, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964, 68, 295-301.
- EKMAN, P., Differential communication of affect by head and body cues, in *Journal of Person and Social Psychology*, 1965, 2, 726-735.
- EKMAN, P. et FRIESEN, W. V., Nonverbal behavior in psychotherapy research, in SHLIEN, J. M., *Research in psychotherapy*, vol. 3, Washington, American Psychological Association, 1968.
- EKMAN, P., FRIESEN, W. et TOMKINS S., Facial affect scoring technique: a first validity study, in *Semiotica*, 3, 1971, 37-58.
- EKMAN, P., FRIESEN, W., *Head and body cues in the judgment of emotion: a reformulation*, in *Perceptual and motor skills*, 14, 1971, 124-129.
- EKMAN, P. et FRIESEN W. V., The repertoire of non-verbal behavior categories, origins, usage and coding, in *Semiotica*, 1, 1969, 49-97.
- EKMAN, P., Universal and cultural differences in facial expression of emotion, in J. COLE, Ed., *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, Univ. of Nebraska Press, 1972.
- EKMAN, P., FRIESEN, W et ELLSWORTH, P., *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*, New York, Pergamon Press, 1972.
- EKMAN, P., *Darwin and facial expression*, New York, Academic Press, 1973.
- EKMAN P. et FRIESEN W. V., What your face may be saying that you wouldn't dare, in *Glamour*, November 1974, 212-213, 282-287.
- ELLSWORTH, P., CARLSMITH, J. et HENSON, A., The stares as a stimulus to flight in human subjects: a series of field experiments, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 21, 302-11.
- ELLSWORTH, P. et CARLSMITH, J., Eye contact and gaze aversion in an aggressive encounter, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 28, 280-92.
- ELLSWORTH, P. et LUDWIG, L., Visual behavior in social interaction, in *Journal of Communication*, 1972, 22, 375-403.
- EXLINE, R. V., GRAY, D. and SCHUETTE, D., Visual behavior in a dyad as affected by interview content and sex of respondent, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 1, 201.

- EXLINE, R.V., Explorations in the process of person perception: visual interaction in relation to competition, sex and need for affiliation, in *Journal of Personality*, 1962, 30, 541.
- EXLINE, R. V. et MESSICK D., The effects of dependency and social reinforcement upon visual behavior during an interview, in *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1967, 6, 256.
- FABRY, J., *Introduction à la psychopédagogie de l'expression*, Paris, Nathan; Bruxelles, Labor, 1977.
- FAST, J., *Body language*, New York, Evans, 1970.
- FAUQUET, M. et STRASFOGEL, S., Vidéo-formation et individualisation, in Acta du 19^e colloque de l'AIPPELF, *Les sciences de l'éducation*, 2-3, 1975, p.25 sq.
- FAUQUET, M. et STRASFOGEL, S., *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*, Paris, Delagrave, 1972.
- FERSTER, E., Reinforcement and punishment in the control of human behavior by social agencies, in Mc GINNIES, E. et FERSTER, E., *The reinforcement of social behavior*, New York, Houghton Mifflin Co., 1971.
- FLANDERS, N. A., *Interaction analysis in the classroom. A manual for observers*, Ann Arbor, Univ. of Michigan, Revised ed. 1966.
- FREEDMAN, N., The analysis of movement behavior during the clinical interview, in SIEGMAN, A. W. and PAPE B., *Studies in dyadic communication*, New York, Pergamon Press, 1972.
- FRIEDMAN N., *The social nature of psychological research: the psychological experiment as a social interaction*, New York, Basic Books, 1967.
- FUGITA, S.S., The effects of anxiety and approval on visual interaction, in *Dissertation Abstracts International*, 1970, 31, 464.
- GAUGER, P. L., *The effect of gestures and the presence or absence of the speaker on the listening comprehension of eleventh and twelfth grade high school pupils*, University of Wisconsin, 1951.
- GIOT, J., *Introduction à l'étude comparative de l'intonation en français régional de Liège*, Université de Liège, 1970, mémoire de licence inédit.
- GOFFMAN, E., *Asylums*, Garden City, New York, Anchor Books, Doubleday and Co., 1961.
- GOFFMAN, E., *Asiles*, Paris, Ed. de Minuit, (Le sens commun), 1968, (traduction du précédent).
- GREIMAS, A. J., Conditions d'une sémiotique du monde naturel, in *Langages*, 1968 10, 3-35.
- MC GREW, W. C., *An ethological study of children's behavior*, New York and London, Academic Press, 1972.
- GOLDMAN-EISLER, F., Speech analysis and mental processes, in *Language and Speech*, 1, 1958, 59-75.
- GORDON, E. M. et THOMAS, A., Children's behavioral style and the teacher's appraisal of their intelligence, in *Journal of school psychology*, 1975, 5, 292-300.

- HAGGARD, E. et ISAACS, K., Micromomentary facial expression as indicators of ego mechanism in psychotherapy, in L. COTTSCALK et A. AVERBACH, Eds., *Methods of research in psychotherapy*, New York, Appleton - Century - Croft, 1966.
- HALL, E. T., *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1966 (traduction du précédent).
- HALL, E. T., *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1966.
- HALL, E. T., «Proxemics», the study of man's spatial relations and boundaries, in *Man's image in medicine and anthropology*, New York, International University Press, 1963, 422-445.
- HALL, E. T., Proxemics, in *Current anthropology*, 1968, 9, 83-95, 106-108.
- HALL, V., LUND, D. et JACKSON, S., Effects of teacher attention on study behavior, in ASHEM, B. et POSER, E., *Adaptive Learning: Behavior modification with children*, New York, Pergamon Press, 1973.
- HARRIS, F., WOLF, M., BAER, D., Effects of adult social reinforcement on child behavior, in ULRICH, R., *Control of human behavior*, Glenview, Scott, Foresman and Co., 1966.
- HEUCHENNE, C., *Cours de statistique*, Université de Liège, 1971 (notes inédites).
- HEYERICK L., *De schoolse achterstand van arbeiderskinderen*. Univ. de Gand, thèse de doctorat, inédite, 1978.
- HILDEBRAND, M. et WILSON, R., *Effective University Teaching*, Berkeley, University of California, 1970.
- HINDE, R. A., *Non-verbal Communication*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1972.
- HUYNH BICH HA, *Analyse des fonctions du paralangage dans l'enseignement*, Université de Liège, mémoire de licence inédit, 1978.
- IZARD, C., *The face of emotion*, New York, Appleton-Century-Croft, 1971.
- JACKSON, P. W. et LAHADERNE, H. M., *Inequalities of teacher-pupil contacts, communication à l'«American Psychological Association»*, New York, 1966.
- JECKER, J. D., MACCOBY, N., BREITROSE, H. S., Improving accuracy in interpreting non-verbal cues of comprehension, in *Psychology in the School*, 2, 1965, 239-244.
- JERSILD, A. T., Modes of Emphasis in Public Speaking, in *J. of Appl. Psychol.*, vol. 12, 1928, 611-620.
- JONES, R. E. et COOPER, J., Mediation of experimenter effects, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 20, 70-74.
- JONES, B., Non-verbal communication in children, in HINDE, A., *Non-verbal communication*, Cambridge, University Press, 1972.
- JONES, R. A., *Self-fulfilling Prophecies*, New York, I.E.A., 1977.
- KENDON, A., Some functions of gaze direction in social interaction, in *Acta Psychologica*, 1967, 26, 22-63.
- KIMURA, D., Manual activity during speaking, in *Neuropsychologia*, 1973, 2, 45-50.
- KLECK, R. E., Physical stigma and nonverbal cues emitted in face-to-face interactions, in *Human Relations*, 1968, 21, 19-28.

- KLIENKE, CH., *Firts impressions*, New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1975.
- KNAPP, M. J., *Non-verbal communication in human interaction*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1972.
- KRAMES, L., PLINER, P. et ALLOWAY, T., *Nonverbal communication*, London, Plenum Press, 1974.
- LALLJEE, M. G., *Disfluencies in Normal English Speech*, Oxford, D. Phil. Thesis, 1971.
- LAPLANCHE, J. et PONTALIS, J.-B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1978, 6^e éd.
- LAWTON, J., *Mime. The theory and practice of expressive gesture*, London, A Dance Horizons Republication, 1957.
- LAZETTA, J. et KLECK, R., Encoding and decoding of nonverbal affects in humans, in *Journal of Personal and Social Psychology*, 1970, 16, 12-19.
- LEACH, E., The influence of cultural context on non-verbal communication in man, in HINDE, A., *Non-verbal Communication*, Cambridge, University Press, 1972.
- LEMINEUR, F. et MEURISSE E., Les essais d'approche objective et expérimentale des comportements de relation entre deux sujets, in *Encéphale*, 1971, 67, 463-493.
- LEON, P. et MARTIN, PH., *Prolégomènes à l'étude des structures intonatives*, Paris-Montreal, Didier, 1970.
- LEVITT, A. E., The relationship between abilities to express emotional meaning vocally and socially, in DAVITZ, J. R. (Ed.), *The Communication of emotional meaning*, New York, Mc Graw-Hill, 1964, 87-100.
- LINDER, D. E., *Psychological dimensions of social interactions: readings and perspectives*, London, Addison-Wesley Publ. Co., 1973.
- LOTT, A. J. et LOTT, B. E., Liked and disliked persons as reinforcing stimuli, *Journal of Personal and Social Psychology*, 1969, 11, 129-137.
- LYONS, J., Human Language, in HINDE A., *Non-verbal Communication*, Cambridge, University Press, 1972.
- LURCAT, L., Du geste au langage, in *Bulletin de Psychologie*, 1972-73, XXVI, 304, 501-506.
- MADSEN, CH. et al., Rules, Praises and Ignoring: Elements of Elementary Classroom Control, in ULRICH, R., *Control of Human Behavior*, Glenview, Scott, Foresman and Co., 1970.
- MAHL, G. F., and SCHULZE, G., Psychological research in the extralinguistic area, in T. A. SEBOK, A. S. HAYES et M. C. BATESON, *Approach to semiotics*, The Hague, Mouton and Co., 1964.
- MAHL, G. F., Gestures and body movements in interviews, in SHLIEN, J. M., *Research in Psychotherapy (vol. 3)*, Washington, American Psychological Association, 1968.

- MAISONNEUVE, J., Processus affectifs et relations non verbales dans certaines situations d'interactions, in *Modèles animaux du comportement humain*, CNRS, 198, déc. 1970.
- MARKEL, N. H., EISLER, R. M. et REESE, H. W., Judging personality from dialect, in *J. of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 27, 1967, 33-35.
- MARTINET, A., *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1967.
- MASTIN, V. E., Teacher Enthusiasm, in *J. of Educ. Research*, 1963, vol. 56, 358-386.
- MEARES, A., Non-Verbal Communication, in *The Anxious Patient*, Saunders Edit., 1963.
- MEHRABIAN, A. et FERRIS, S. R., Inference of attitude from non-verbal communication in two channels, in *Journal of Consulting Psychology*, 1967, 31, 248-52.
- MEHRABIAN, A., The inference of attitude from the posture, orientation and distance of a communicator, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 296-308.
- MEHRABIAN, A., Significance of posture and position in the communication of attitude and status relationships, in *Psychological Bulletin*, 71, 359-372.
- MEHRABIAN, A., *Silent Messages*, Belmont, Cal., Wadsworth, 1971.
- MEHRABIAN, A., *Nonverbal Communication*, Chicago, Aldine-Alterton, 1972.
- MEHRABIAN, A., Inference of attitudes from the posture, orientation and distance of a communicator, in ARGYLE, M., *Social Encounters*, Harmondsworth, Penguin Books, 1973.
- MEHRABIAN, A. et KSIONZKY, S., *A Theory of Affiliation*, London, Lexington Books, 1974.
- MEICHENBAUM, D. H., BOWERS, K. S. et ROSS, R. R., Modification of classroom behaviour of institutionalized female adolescent offenders, in *Behavior Research and Therapy*, 1968, 6, 343-353.
- MILMOE, S., NOVEY, M. S., KAGAN, J. et ROSENTHAL, R., The Mother's Voice. Postdictor of her baby's behavior, in *Proceeding, 76th Annual Convention, American Psychological Association*, 1968, 463-464.
- MILMOE, E., ROSENTHAL, R., BLANE, H. T., CHAFETZ, M. E. et WOLF, I., The Doctor's Voice: Postdictor of successful referral of alcoholic patients, in *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 1967, 78-84.
- MINOR, M. W., Experimenter-expectancy effects as a fonction of evaluation apprehension, in *J. of Pers. and Social Psychology*, 1970, 15, 326-332.
- MOBBS, N. A., Eye contact in relation to social introversion-extraversion, in *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1968, 7.
- MONTAGNER, H., *L'enfant et la communication*, Paris, Pernoù/Stock, 1978.
- MONTAGNER, H., *Communications non verbales et simulations spécifiques chez les jeunes enfants à la crèche. Approche éthologique*, Laboratoire de psychophysologie de Besançon, doc. pycopié, 1973.
- MONTMOLLIN, G., L'interaction sociale dans les petits groupes, in FRAISSE et PIAGET, *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, P.U.F., 1965, IX.

- MOUNIN, G., *Introduction à la sémiologie*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. «Le sens commun», 1970.
- O'LEARY, K., BECKER, W., EVANS, H. et SAUDARGAS, R. A., token reinforcement programme in a public school: A replication and systematic analysis, in ASHEM, B. et POSER, E., *Adaptive Learning: Behavior modification with children*, New York, Pergamon Press Inc., 1973.
- ORLIC, M. L., *L'éducation gestuelle*, Paris, Ed., soc. Française, 1967.
- OSGOOD, C. E., Dimensionality of semantic space for communication of facial expression, in *Scandinavian Journal of Psychology*, 1966, 7, 1-30.
- PALARDY, J. M., Wath teachers beleve. Wath children achieve, in *Elementary School Journal*, vol. 69, 1969, 370-374.
- PAULUS, J., *Réflexes, émotions et instincts*, Liège, Gothier, 1971.
- PFUNGST, O., STUMPF, *Das Pferd des Herrn v. Osten*, Leipzig, Barth, 1907.
- PIERON, H., *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, P.U.F., 5^e éd., 1973.
- PLINER, P., KRAMES, L. et ALLOWAY, T., *Nonverbal communication of aggression*, Londres, Plenum Press, 1975.
- PRIETO, L. J., *Messages et signaux*, Paris, P.U.F., 1966 (Edit. de 1972).
- RICHELLE, M., *Le conditionnement opérant*, Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1966.
- RICHELLE, M., *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart, 1971.
- RIME, B. et LEYEN, J. P., L'effect des facteurs écologiques et de signaux non verbaux sur les structures affectives dans les petits groupes, in *Année psychologique*, 1974, 74, 487-500.
- RIST, R. C., Student social class and teachers expectation: the self fulfilling prophecy in ghetto education, in *Harvard Educational Review*, 1970, 40, 411-451.
- ROBOVITS, P. C. et MAEHR, M. L., Pygmalion black and white, in *J. of Pers. and Social Psychology*, 1973, 25, 210-218.
- ROBOVITS, P. C. et MAEHR, M. L., Pygmalion analysed: Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings, in *J. of Pers. and Social Psychology*, 1971, 19, 197-203.
- ROGERS, P., SCHERER, K. et ROSENTHAL, R., Content filtering human speech: A simple electronic system, in *Behavioral Research Methods and Instruments*, 1971, 3, 16-18.
- ROSENBERG, M. J., When dissonance fails: On eliminating evaluation apprehension from attitude measurement, in *J. of Pers. and Social Psychology*, 1965, 1, 18-42.
- ROSENBERG, G. B. et LANGER, J., A study of postural-gestural communication, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 593-597.
- ROSENFELD, H. M., Non-verbal reciprocation of approval: An experimental analysis, in *Journal of Exp. and Social Psychology*, 1967, 3, 102-111.
- ROSENFELD, H. M., Non-verbal reciprocation of approval: An experimental analysis, in *Argyle, M., Social encounters*, Harmondsworth, Penguin Books, 1973.

- ROSENFELD, L. B. et CIVIKLY, J. M., *With words unspoken*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Rosenshine, B., Objectively measured behavioral predictor of effectiveness in explaining, in GAGE, N. L., *Exploration of the Teacher's Effectiveness in Explaining*, Stanford University, 1968.
- ROSENSHINE, B., Enthusiastic teaching: A research review, in *School Review*, vol. 78, 4, 1970, 499-514.
- ROSENTHAL, R., et FODE, K. L., Three experimentes in experimenter bias, in *Psychological Rep.*, 1963, 12, 491-511.
- ROSENTHAL, R., Clever Hans: A case study of scientific method. Introduction to PFUNGST, O., *Clever Hans*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- ROSENTHAL, R., *Experimenter effects in behavior research*, New York, Appleton-Century Crofts, 1966.
- ROSENTHAL, R. et ROSNOW, R., *Artifact in behavioral research*, New York, Academic Press, 1969.
- ROSENTHAL, T., Teacher expectations, in LESSER, G. S., *Psychology and the educational process*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman, 1971.
- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L., *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971.
- ROSENTHAL, R., ARCHER, D., DI MATTEO, M. R., KIOVUMAKI, J. H. et ROGERS, P. L., Body table tone of voice: The language without words, in *Psychology Today*, 8, 1974, 64-68.
- RUWET, J. C., *Ethologie, Biologie du comportement*, Bruxelles, Dessart, 1974.
- SAINSBURY, M., Gestual movement during psychiatric interview, in *Psychosomatic Medicine*, XVII, 6, 1955, 258-469.
- SAITZ, R. et GERVENKA, E., *Handbook of Gestures*, The Hauge, Mouton, 1972.
- SCHEFLEN, A. E., On the structuring of human communication, in *American Behavioral Scientist*, 1967, 10 (8), 8-12.
- SCHERER, K. S., ROSENTHAL, R., KOIVUMAKI, J., Mediating interpersonal expectancies via vocal cues: Differential speech intensity as a means of social influence, in *Eur. J. Soc. Psychol.*, 1971, 2, (2), 163-176.
- SCHERER, K. R., Acoustic concomitants of emotional dimension: Judging effect from synthesized tone sequences, in S. WEITZ (Ed.), *Nonverbal communication*, New York, Oxford Univ. Press, 1974.
- SCHERWITZ, L. et HELMREICH, R., Interactive effects of eye contact and verbal content on interpersonal attraction in dyads, in *Journal of personal and social Psychology*, 1973, 25, 6-14.
- SIVADON, P. et GANTHERET, F., *La rééducation corporelle des fonctions mentales*, Paris, E.S.F., 1973.
- SOAR, R. S., SOAR, R. M. et RAGOSTA, M., *The Validation of an observation system for classroom mangement*, Paper presented at the American Education Research Association meeting in New York City, févr. 1971.
- SOAR, R. S., SOAR, R. M. et RAGOSTA, M., Florida Climate and Control System (FLACCS), in E. G. BOYER et al. (Ed.), *Measures of Maturation*, Philadelphie, Research for Better School, vol. III, 1973.

- SOLOMON, D., BEZDEK, W. E. et ROSENBERG, L., Dimension of Teacher Behavior, in *J. of Pexper, Educ.*, vol. 33, 1964a, 23-30.
- SOLOMON, D., BEZDEK, W. E. et ROSENBERG L., Teacher Behavior and Student Learning, in *J. Educ. Psychol.*, 1964b, vol. 44, 23-30.
- SOMMER, R., Further studies of small group ecology, in *Sociometry*, 28, 1965, 337-348.
- STARKWEATHER, J., Content-free speech as a source of information about the speaker, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1956, 52, 394-402.
- STERN, D., Mother and infant at play: the dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviors, in LEWIS, M. et ROSENBLUM, L., Ed. New York, Wiley, 1974.
- STUKAT et ENGSTRÖM, T. V., Observation of teacher activities in the classroom, in *Nordisk Tidsskrift for Pedagogik*, 1967.
- TIMAEUS, E. et SCHWEBECKE, A., Die Leistungen des «Klugen Hans» und ihre Folgen: ein experimenteller Beitrag zur Psychologie der Vp., in *Z. Sozialpsychol.*, 1970, 1, 237-252.
- TIMAEUS, E., Zur nicht-verbalen Kommunikation von Vp-Erwartungseffekten. Paper to 27th Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Kiel, in von KRANACK, M. et VINE, I., *Social Communication and Movement*, New York, Academic Press, 1973.
- TIMAEUS, E., Some non-verbal and paralinguistic cues as mediators of experimenter expectancy effects, in von KRANACK, N. et VINE, I., *Social Communication and Movement*, New York, Academic Press, 1973.
- TOMKINS, S., *Affect, Imagery, Consciousness, Vol. I. The Positive Affects*, New York, Springer, 1962; *Vol. II. The Negative Affects, id.*, 1963.
- TRAGER, G. L. et SMITH, H. J. JR., *An Outline of English Structure*, Washington, American Council of Learned Societies, 1957.
- WAGAR, W. W., *The City of Man*, Boston, Houghton-Mifflin, 1963.
- WALLON, H., *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942, (Réédit. 1970, M. CAMERON, E. WRAGG et N. TROWBRIDGE), Londres, N.F.E.R., 1973, note, Direction générale de l'Organisation des Etudes, 1975, 3^e édition.
- WALLON, H., *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1949.
- WATSON, O. M., *Proxemic behavior*, Paris, Mouton, 1970.
- WATSON, O. M., et GRAVES, TH. D., Quantitative Research in Proxemic Behavior, in ARGYLE, M., *Social encounters*, Harmondsworth, Penguin Books, 1973.
- WATZLAWICK, P., HELMICK-BEHAVIN, J., et JACKSON, D., *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.
- WEITZ, S., Ed., *Nonverbal communication. Readings*, Londres, Oxford Univ. Press, 1974.
- WILLIAMS, T., Teacher prophecies and the inheritance of inequality, in *Sociology of Education*, vol. 49, 1976, 233-236.
- WORD, C. O., ZANNA, M. P. et COOPER, J., The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction, in *J. of Exp. Soc. Psychology*, 1974, 10, 109-120.
- ZANNA, M. P., SHERAS, P. L., COOPER J. et SHAW, C., Pygmalion and Galatea: the interactive effect of teacher and student expectancies, in *Journal of Exp. Soc. Psychology*, 1975, 11, 279-287.

Educazione Nuova

Ultimi volumi pubblicati:

D. Izzo

Politica cultura e scuola

R. Laporta

Insegnanti come e perché

G. L. Zucchini

Educazione cultura territorio

G. Oberto

Letteratura per l'infanzia oggi

G. Domenici

Descrittori dell'apprendimento

G. Ballanti - L. Fontana

Discorso e azione
nella pedagogia scientifica

G. De Landsheere - A. Delchambre

I comportamenti non verbali
dell'insegnante

L. Tartarotti

La programmazione didattica

M. Mencarelli (a cura di)

La sfida dell'educazione

Gilbert De Landsheere è professore all'università di Liegi. Dello stesso autore sono stati pubblicati in lingua italiana Elementi di docimologia, Valutazione continua ed esami e Introduzione sulla ricerca in educazione, editi dalla Nuova Italia; La formazione degli insegnanti domani, edito da Armando e, nelle nostre edizioni, Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe.

André Delchambre è professore assistente all'università di Liegi ed è il più vicino collaboratore di De Landsheere nelle attività di ricerca.

L. 8.500

IVA inclusa

50268-U