

Zeitschrift:	Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber:	Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band:	- (2007)
Heft:	85: Regards sur la langue : les données vidéo dans la recherche linguistique = Die Sprache betrachten : Videodaten in der sprachwissenschaftlichen Forschung = Sguardi sulla lingua : i dati video nella ricerca linguistica = Looking at language : video data in linguistic research
Artikel:	Movimento nello spazio, prossemica e risorse interazionali : un'analisi preliminare del rapporto tra modalità in contesti didattici accademici
Autor:	Veronesi, Daniela
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-978503

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 30.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Movimento nello spazio, prossemica e risorse interazionali: un'analisi preliminare del rapporto tra modalità in contesti didattici accademici¹

Daniela VERONESI

Libera Università di Bolzano, Centro di Ricerca Lingue, Via Dante, 9,
I-39100 Bolzano
daniela.veronesi@unibz.it

How do academic instructors use space in their lectures and in classroom environments which may imply a clear physical separation between instructors and students? To what extent are instructors' varying positionings in space exploited for pedagogical purposes? Based on such research questions, the paper compares the exploratory analysis of space management in four university lectures held in Italian, German and English and examines a set of examples both for monological speech and dialogic phases. It thus formulates the hypothesis that body movement, position and orientation can be considered as an extra-linguistic set of resources to visibly display the organization and development of the lecture on the one hand and to enhance student's intervention on the other.

Key words:

Body movement, proxemics, multimodality, spoken academic discourse, university lectures

1. Introduzione

In che modo lo spazio fisico entro cui si svolge un evento comunicativo può influenzare quest'ultimo, o essere sfruttato come risorsa interazionale dai partecipanti? E fino a che punto il movimento dei partecipanti entro tale spazio può farsi portatore di significato ed essere interpretabile come elemento di contestualizzazione del parlato, accanto a indici prosodici, sguardo, gesti, postura, e manipolazione di oggetti?

La ricerca sulla multimodalità ha da tempo mostrato il fine intreccio tra comunicazione verbale e non verbale nell'interazione faccia-a-faccia; e se, negli anni '80, gli analisti della conversazione non hanno mancato di esplorare nel dettaglio prosodia e ritmo (cfr. ad es. Erickson, 1982 & Scollon, 1982), come pure gesti e sguardi (Atkinson & Heritage, 1984), nel corso dei decenni ulteriori impulsi sono venuti allo studio della componente non verbale della

¹ Desidero esprimere la mia riconoscenza ai docenti e agli studenti che mi hanno permesso di raccogliere il materiale qui esaminato, come pure di utilizzare la loro immagine. Un ringraziamento particolare va a Richard Young per le utili indicazioni bibliografiche, a Elwys De Stefani per la discussione stimolante e ricca di indicazioni che ha accompagnato la stesura del saggio, ed ai due revisori anonimi della prima versione dello stesso, per osservazioni e suggerimenti, tanto teorici quanto pratici, che ho trovato estremamente preziosi.

comunicazione tanto da un approccio conversazionalista e di sociolinguistica interazionale (cfr. ad es. Auer & Di Luzio, 1992 su gestualità e prosodia, Auer, Couper-Kuhlen & Müller, 1999 sugli aspetti ritmico-prosodici dell'interazione verbale, Couper-Kuhlen & Selting, 1996 sulla prosodia, come pure Contento, 1999, 2004; Ricci Bitti & Contento, 2004 e Kendon, 1990, 2004 sui gesti), quanto, per lo specifico della gestualità, da orientamenti di matrice più psicologica e psicolinguistica (Key, 1980; McNeill, 2000).

Entro tali prospettive, si sta facendo strada l'attenzione per lo spazio fisico entro cui si svolge l'interazione (o meglio, il discorso-in-interazione), e per il modo in cui questo entra in gioco nell'interazione stessa nel momento in cui i partecipanti si orientano o si muovono al suo interno (cfr. ad es. Levine & Scollon, 2004; Schmitt 2007 ed in parte Olsher, 2004; Goodwin, 2003, in chiave antropologica Duranti, 1992, e per una rassegna dell'approccio a cinesica e prossemica in antropologia Farnell, 1999); pare ancora mancare, tuttavia, un corpo sistematico di ricerche che integri lo studio del movimento nello spazio e del comportamento prossemico degli attori sociali nel quadro del rapporto tra comunicazione verbale e non verbale.

Questa considerazione sembra risultare ancor più rilevante se riferita allo studio della comunicazione accademica in contesti didattici, per la quale, a fronte della disponibilità di grandi corpora di parlato accademico (ad es. MICASE e BASE) e numerosi lavori su stili comunicativi, comprensione del parlato e macrostrutture discorsive (per una sintesi cfr. Flowerdew, 1994; in campo italiano cfr. Ciliberti & Anderson, 1999; sulle strutture discorsive cfr. ad es. Grütz, 2002), e di primi approcci all'indagine della gestualità e dell'uso di attrezzature, anche in contesti di comunicazione internazionale (Crawford Camiciottoli, 2004, 2007; Roth & Lawless, 2002; Hindmarsh & Heath, 2003; Pitsch in questo volume), sembra essere tuttora poco esplorata la 'gestione' del corpo nello spazio da parte dei docenti, ed il ruolo che essa potrebbe svolgere tanto sul piano ideazionale-referenziale quanto su quello interazionale-interpersonale.

Tuttavia, se, come sottolinea Flowerdew (1994: 18), la didattica (non solo universitaria, peraltro) è interessata da una componente cognitiva – relativa alla ricezione e alla comprensione del parlato del docente (collegate in parte ad elementi quali chiarezza espositiva, strutturazione degli argomenti ecc.) – e da una componente affettivo-relazionale – relativa al grado di partecipazione degli studenti e alla creazione e al consolidamento di un rapporto sociale positivo tra docente e studenti (che a sua volta si ipotizza influire positivamente sulla ricezione) –, pare utile, nell'interrogarsi su quali risorse facciano affidamento i docenti per compiere (efficacemente) la propria azione pedagogica, chiedersi se, come e in che misura rientri in tale repertorio *anche* il corpo.

Le sollecitazioni che provengono dalla ricerca sulla modalità, ed entro le quali sembra di ravvisare nella stessa nozione di *embodiment* una rinnovata chiave di lettura dei processi comunicativi², paiono confortare l'intento di esplorare tale ambito anche per la comunicazione accademica; d'altro canto, il consolidamento e l'espansione attualmente in atto, a livello europeo, di percorsi universitari bi- o plurilingui (cfr. Van Leeuwen & Wilkinson, 2003; Wilkinson, 2004), come pure i sempre maggiori scambi internazionali tra atenei, inducono a chiedersi se non sia giunto il momento di volgere lo sguardo anche alle componenti non verbali del fare didattica, avviando una riflessione sul possibile impatto che queste potrebbero svolgere nell'interazione con gli studenti, specie se non-nativi.

Partendo da una ricognizione esplorativa del movimento dei docenti nelle aule in cui svolgono la propria attività pedagogica, l'obiettivo della presente indagine è dunque quello di formulare delle prime ipotesi di lavoro sul rapporto tra modalità verbale, movimento nello spazio e prossemica³ in contesti didattici accademici.

Facendo riferimento agli strumenti dell'analisi della conversazione e adottando un approccio qualitativo basato sull'esame dettagliato di un numero ristretto di episodi comunicativi didattici, si descriverà anzitutto come i docenti si muovono (più precisamente, camminano) entro le classi in cui svolgono le proprie lezioni (2). Si osserverà poi come tale movimento si rapporti al parlato monologico-espositivo a livello di attività comunicative e, in parte, sul piano sintattico (3.1), per dedicare infine l'analisi al rapporto tra movimento e struttura partecipativa, ponendo in relazione i movimenti e la posizione dei docenti con la potenziale o effettiva partecipazione degli studenti e con l'emersione di fasi dialogiche più o meno estese che vedono coinvolti il docente e uno o più studenti (3.2).

Dato il carattere esplorativo dell'indagine, quindi, anziché soffermarsi su un singolo aspetto e trattarlo per esteso, verificandolo quantitativamente su un vero e proprio corpus, si è deciso di adottare una visione il più possibile olistica del rapporto tra modalità verbale, movimento e prossemica; si è inteso così far emergere dall'analisi alcune domande potenzialmente rilevanti per

² Cfr. ad es. Goodwin (2000). Il concetto di *embodiment*, inteso come radicamento corporeo dell'interazione, dell'esperienza e della stessa cognizione, sembra configurarsi del resto come attuale prospettiva di ricerca che investe trasversalmente più discipline, *in primis* le scienze cognitive (cfr. Goodwin, 2003: 19).

³ Se la prossemica fa riferimento al ruolo dello spazio nei rapporti umani, collocandosi in primo luogo sull'asse vicino/lontano (Hall, 1966), è evidente che una sua analisi non può andare disgiunta da quella dei movimenti del corpo (cinesica) che i partecipanti all'interazione faccia-a-faccia compiono all'interno del contesto spaziale in cui ha luogo l'evento comunicativo (cfr. Farnell, 1999: 351 e 356); è a questo nesso che ci si riferirà nel presente saggio.

un'impostazione sistematica di future ricerche sul tema, rinunciando all'intenzione di fornire, almeno parzialmente, alcune risposte.

2. Spazio classe, geografia del movimento

Il materiale preso qui in esame è tratto da quattro lezioni universitarie tenute, in lingua inglese, italiana e tedesca da docenti di varia provenienza e madrelingua, presso le facoltà di Economia e di Design e Arti della Libera Università di Bolzano (fig. 1)⁴. Le quattro lezioni hanno una durata di 2 ore; per due di esse (docenti TP e BN), strutturate in una prima parte (50 e 60 minuti) espositiva, ed una seconda parte riservata a presentazione e/o discussione dei lavori individuali degli studenti (ricerche ovvero progetti), si è tenuto conto nella presente indagine, della sola parte espositiva.

L'analisi si basa sulle riprese audio-video delle quattro lezioni, effettuate con una videocamera direzionata verso il docente ed integrate, laddove necessario, dai dati audio ottenuti con un registratore digitale posto sulla cattedra⁵.

docente aula	TP aula A	ZO aula B	BN aula C	IE aula D
provenienza del docente	paese anglofono	Italia	paese tedescofono	paese tedescofono
L1 del docente	inglese	italiano	tedesco	tedesco
lingua di insegnamento	inglese	italiano	inglese	tedesco
facoltà studenti presenti	Economia 13	Design e Arti 24	Design e Arti 13	Economia 20

Fig. 1: Lezioni analizzate

Un primo confronto tra gli ambienti fisici – gli "spazi classe" – dove si sono svolte le quattro lezioni e l'individuazione dei "punti" tra i quali i docenti si muovevano entro tali spazi permette anzitutto di rappresentare le aule come illustrato nella figura 2.

⁴ Le lezioni in questione fanno parte di un corpus raccolto nell'ambito di un progetto che ha l'obiettivo di analizzare il plurilinguismo all'interno della Libera Università di Bolzano (cfr. <http://www.languagestudies.unibz.it/sprachenkonzept>). Per una prima analisi delle strategie comunicative messe in atto dai docenti a sostegno della comprensione cfr. Veronesi (2007).

⁵ Per tre delle quattro lezioni (TP, ZO e BN) sono comunque disponibili, per future e ulteriori analisi, le videoriprese effettuate con una seconda telecamera, direzionata verso gli studenti.

Nella presente analisi, i "punti" interessati dal movimento dei docenti vengono considerati come "aree circoscritte", per quanto non propriamente discrete. Tali punti, che sono stati associati a lettere (A, B, C, D, E, F, A2, B2) sono stati determinati osservando in che modo i docenti si muovono (si spostano) all'interno della classe durante l'intera lezione⁶; ad essi si farà riferimento nell'analisi degli estratti. Come si nota, le aule A, B e D presentano una configurazione di spazi e attrezzature tipico della didattica frontale: lavagna e schermo per presentazioni powerpoint si collocano dietro e/o lateralmente alla cattedra del docente, mentre, disposti frontalmente rispetto alla cattedra, vi sono i banchi o le sedie per gli studenti. Fa eccezione a questa disposizione l'aula C (docente BN), che, di fatto, è un'aula-laboratorio ove gli studenti lavorano a progetti di design utilizzando oggetti e materiali. Tale diversità di *layout* sembra riflettersi anche nell'"iscrizione" nello spazio del potenziale rapporto tra docente e studenti: nelle aule A, B e D, infatti, esso pare marcato dalla separazione tra due territori (il territorio del docente nell'area della cattedra, e il territorio degli studenti nell'area di banchi e sedie): una separazione che viene resa visibile e ratificata dagli studenti nel momento in cui questi lasciano vuota la prima fila di banchi o sedie, come di fatto succede in queste aule. Nell'aula C, al contrario, non è presente una cattedra o una scrivania che funga come tale, e gli studenti siedono a destra e a sinistra della docente (nella prima fila di banchi accostata al piano di supporto per il computer e al tavolino su cui è poggiata la lavagna luminosa), nella fila di sedie rivolte verso la parete su cui viene proiettata la presentazione powerpoint, oltre che su sedie a destra della docente (tra banchi e muro): se si può parlare di un "confine simbolico" tra docente e studenti, esso viene qui parzialmente sospeso o comunque non reso rilevante; al contrario, anche l'orientamento di studenti e docente verso un punto di osservazione comune – lo schermo alla parete, sul quale nel corso della lezione verranno proiettati numerosi esempi grafici e fotografie – pare segnalare in qualche modo la condivisione dello "spazio classe" senza soluzione di continuità.

⁶ La successione delle lettere non riflette necessariamente una successione di movimenti, né è da intendersi come sistematica: in tutte le aule, infatti, "A" corrisponde all'area della cattedra dove è collocato il computer (schermo e tastiera) da cui viene azionata una presentazione powerpoint, ma mentre per le aule A, B e D il punto "B" corrisponde grosso modo al centro della cattedra, da cui i docenti sono visibili, nell'aula C tale centro risulta occupato da un alto supporto per computer e beamer, che rende disagevole per gran parte degli studenti vedere in faccia la docente BN, come rende difficile per quest'ultima stabilire un contatto visivo con il suo uditorio. Di conseguenza, nell'aula C, è parso pertinente indicare con "B" il punto tra il supporto e la lavagna luminosa. Per le aule A e C, inoltre, si è scelto di designare determinati punti con "A2" o "B2" per segnalarne la stretta prossimità, rispettivamente, con i punti "A" e "B".

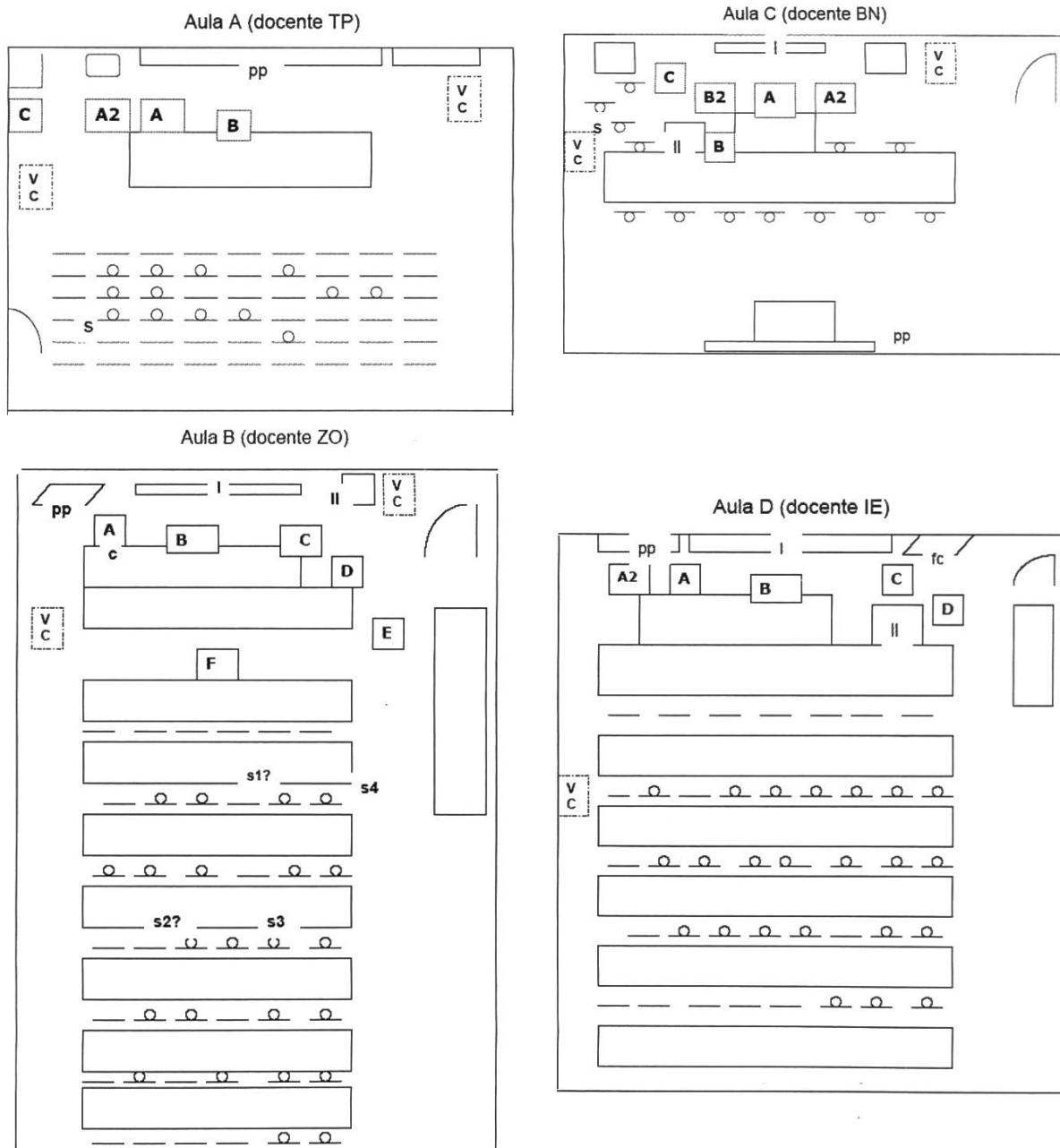


Fig. 2: Gli "spazi classe" (pp=schermo powerpoint, c=computer, I=lavagna, II=lavagna luminosa, fc=flipchart, s=studente, s1=studente 1, VC=videocamera e operatore delle riprese)

Il comportamento prossemico dei docenti negli "spazi classe" (che siano 'disegnati' istituzionalmente, o che siano stati modificati ad hoc) – più precisamente, il loro muoversi più o meno frequentemente nel corso della lezione – risulta alquanto differenziato e promettente di significatività. Si va infatti da un uso diremmo 'minimalista' dello spazio – come nel caso della docente TP (aula A) che rimane prevalentemente nella zona destra della

cattedra (punto A, dove si trova il computer da cui aziona la presentazione powerpoint, e punto A2, all'angolo della cattedra)⁷ – a dei continui spostamenti da un punto all'altro del "territorio del docente" nella lezione di IE (aula D, ai bordi ed in prossimità della cattedra: A2, centrale allo schermo, A, dove è collocato il computer, B, di fronte alla lavagna, C, di fronte alla lavagna luminosa, fino a D, vicino alla prima fila di banchi⁸), per giungere, nel docente ZO (aula B) a posizionamenti in punti sempre più vicini agli studenti (E ed F⁹).

La particolare configurazione dell'aula C, la collocazione spaziale degli studenti (seduti in tre diverse aree: 4 alla sua destra, 2 alla sua sinistra, e 7 nella fila di sedie di fronte alla parete) e l'orientamento comune a cui si è fatto prima cenno pongono la docente BN nell'impossibilità di orientarsi solo frontalmente per stabilire un contatto visivo con gli studenti mentre fornisce spiegazioni e commenti e nel sollecitare la discussione comune: così ella si muove regolarmente dal punto B (in prossimità degli studenti seduti nella fila di sedie) ai punti B2 e C (nell'area degli studenti alla sua destra), e, in rare occasioni, al punto A2 (verso i due studenti alla sua sinistra), accompagnando tali movimenti con sguardi rivolti, appunto, davanti, a destra e a sinistra, come si noterà anche negli estratti che verranno analizzati in 3.1 e 3.2.

3. Monologicità e dialogicità: quale ruolo del movimento?

Dopo aver individuato a grandi linee il comportamento spaziale dei docenti all'interno dello "spazio classe" (la loro 'geografia del movimento', per così dire), si sono scelti per l'analisi dettagliata alcuni episodi comunicativi che parevano ricchi di informazioni non verbali e che, rappresentando le modalità discorsive tanto monologiche quanto dialogiche che contraddistinguono, in maggiore o minore misura, il genere discorsivo "lezione universitaria" (cfr. Flowerdew, 1994: 14-19), parevano prestarsi per avviare un'esplorazione del rapporto tra modalità nella didattica accademica, ed in particolare del 'funzionamento' di movimento e prossemica in relazione al parlato monologico e all'interazione dialogica. Nel dettaglio, si sono analizzati

⁷ Solo in 4 occasioni la docente si sposterà al punto B, tra l'altro potenzialmente problematico in quanto ostruisce la vista dello schermo; nella seconda parte della lezione TP si collocherà nel punto C, appoggiandosi alla parete mentre ascolta le presentazioni degli studenti, e rimanendo dunque piuttosto lontana da questi ultimi.

⁸ IE passa, avanza e retrocede regolarmente da A, B, C e D, toccando il punto A2 durante commenti estesi alle singole diapositive powerpoint.

⁹ Il punto F è toccato, passando per E, ben 28 volte nel corso di 2 ore di lezione. Il passaggio di ZO da un punto all'altro accompagna o si collega a specifiche azioni materiali: far avanzare la presentazione powerpoint (dal computer collocato in A), scrivere alla lavagna (B), esporre liberamente o guardando degli appunti tenuti in mano (B, ma anche C, D e F).

- 1) la primissima fase di tre¹⁰ delle quattro lezioni (delimitata qui a 2 minuti) come esempio di fase monologica di tipo espositivo e
- 2) alcuni episodi dialogici che vedono impegnati il docente e uno o più studenti, accanto ad un episodio dove la possibilità di interazione offerta dal docente non viene colta dagli studenti¹¹.

Prendendo in esame tanto episodi monologici quanto episodi dialogici si è inteso sondare l'ipotesi che il movimento possa collegarsi sia al piano ideazionale-referenziale sia a quello relazionale-interpersonale, agendo in maniera unitaria rispetto a componenti della comunicazione non verbale più 'specializzate' come i gesti, che si considerano collegati a ciò di cui si parla, e l'orientamento del torso, che segnalerebbe invece il grado di partecipazione (cfr. Goodwin, 2003: 31-32; Kendon, 1990).

3.1 L'inizio della lezione: riferimenti inter- e intradiscorsivi, annunci tematici, sviluppi

Nella fase iniziale delle lezioni esaminate i docenti annunciano il tema o i temi che tratteranno nella lezione stessa, facendo eventualmente riferimento a quanto esposto in una o più lezioni precedenti, e passando poi ad introdurre e trattare il tema stesso¹². In questi primi due minuti i docenti si muovono in maniera quantitativamente differenziata: mentre TP rimane ferma al punto A, ZO si sposta da un punto all'altro per 14 volte, BN per 12 e IE per 23 volte. A fronte di una tale presenza di movimento per i docenti ZO, BN e IE, viene spontaneo porsi la seguente domanda: esiste un rapporto tra il comportamento spaziale e prossemico dei docenti e le attività comunicative sopra menzionate? Ed in quali specifici modi il cambiamento di posizione nello

¹⁰ Data l'assenza di movimento nei primi 2 minuti di lezione di TP, questi non sono rientrati nell'analisi del parlato monologico.

¹¹ Ai fini della presente analisi, per "episodio dialogico" si intende una parte della lezione contraddistinta da un dialogo docente-studente/studenti o studente-studente/studenti: tale dialogo, come si vedrà in 3.2, può essere rappresentato da una coppia adiacente (cfr. Schegloff & Sacks, 1973) costituita da una domanda e da una risposta di due diversi parlanti (tipicamente, iniziata dal docente) o espandersi su più turni, anche di più parlanti. Una domanda posta dal docente non seguita da risposta (fenomeno tra l'altro piuttosto frequente nella prassi didattica) potrebbe essere considerata in questo senso come "episodio potenzialmente dialogico".

¹² Una strutturazione simile è stata riscontrata in ulteriori lezioni del corpus di riferimento (cfr. nota 1). Come "inizio" formale della lezione si è inteso qui il momento in cui il docente incomincia il proprio discorso dopo aver aspettato che gli studenti abbiano preso posto e vi sia un certo silenzio, momento che solitamente è marcato a livello sovrasegmentale da pausa lunga dopo l'eventuale parlato precedente, dalla presenza di segnali discorsivi tipici di inizio di turno lungo (nei nostri esempi "dunque" in italiano, "okay" in inglese, "ja" in tedesco) e da un eventuale aumento temporaneo di volume. Tale inizio ufficiale è spesso preceduto da brevi interazioni informali con uno o più studenti, oltre che da annunci di tipo procedurale (ad es. circa lo svolgimento futuro di esami, test o altre attività), che saranno ripetuti, se necessario, una volta iniziata la lezione, come avviene ad es. nella lezione di IE.

spazio potrebbe essere interpretato come elemento di contestualizzazione, ossia come segnalazione delle stesse?

Si osservino gli estratti 1 e 2¹³, tratti dalla parte iniziale e conclusiva del segmento di ZO:

Estratto 1 (4:56-5:39)

1	dun[que], volevo, pensavo di ripren[dere brevemente:, eh la teoria B -----
2	critica (.) di cui abbiamo parlato la volta scorsa. -----
3	se eh [se vi può interessa:re, per eh: [così, sintetizzare un po' ----- [→.....
4	in (.) poche (.) [battute (.) qual è il punto.[C -----
5	[eventua[mente per discuterne [(0.5) okay? allora (3) [→ [A-----
6	[il punto da cui parte la=la=la la riflessione di base, diciamo, [→B..... →
7	di=di fondo che(.) muove la teoria critica è .) questa qui, cioè (.)
8	che: eh [il profitto, ha, la logica del profi[tto, [...][D -----[→ C.....

Dopo aver annunciato il primo tema che sarà trattato a lezione ("riprendere brevemente la teoria critica di cui abbiamo parlato la volta scorsa"), ZO esplicita il motivo di tale ripetizione ("per eh: così, sintetizzare... eventualmente per discuterne"): a tale passaggio (annuncio-motivazione, "così,...", r. 3) corrisponde il movimento dal punto B verso il punto C, a cui ZO giunge verso la fine dell'enunciato ("battute", r. 4). Segue un ulteriore movimento verso A in corrispondenza della proposta di discussione

¹³ Per la trascrizione del parlato ci si è rifatti al sistema Jefferson (cfr. Jefferson, 2004 e Fatigante, 2006); con (.) si sono indicate pause corrispondenti o inferiore a 0.2 secondi, mentre per le pause più estese è riportata l'indicazione della durata. In mancanza di convenzioni unitarie per la trascrizione di fenomeni non verbali, ed in particolare del movimento nello spazio, si è elaborato un proprio sistema limitato e provvisorio: facendo riferimento ai "punti" nello spazio precedentemente individuati (cfr. fig. 2), si è indicato l'avvio di un movimento del corpo (cioè i passi) con la freccia (→), la continuazione del movimento con i puntini (...), la staticità con i trattini (---), e la parentesi quadra ([]) per segnalare il punto di corrispondenza tra non verbale e parlato. Si sono inoltre inserite, quando ritenuto pertinente per l'analisi, un'ulteriore riga destinata all'orientamento dello sguardo (sg=sguardo, pp=presentazione powerpoint su schermo grande, sc=schermo del computer, ap=appunti, dx=destra, sx=sinistra), ed un'ultima riga per indicazioni sulla postura o sull'attività gestuale. Avendo ritenuto di focalizzare l'attenzione in primo luogo sul movimento del corpo nello spazio, per sguardi e gesti non è stata effettuata un'analisi fine e sistematica in termini di inizio o conclusione; risulta quindi evidente che le trascrizioni ed i relativi commenti sono intesi come provvisori, e da rivedere alla luce di una più dettagliata analisi del comportamento non verbale nella sua interezza.

("eventualmente per discuterne", r. 5); fermo al punto A in corrispondenza dei segnali discorsivi "okay?" (richiesta di conferma) e "allora" (inizio di turno lungo, cfr. Bazzanella *et al.*, i.c.s.), il docente inizia poi la propria esposizione ("il punto...", r. 6) cominciando contemporaneamente a muoversi verso B ed in direzione di D, dove arriverà dopo la conclusione dell'enunciato e nel momento in cui avvia l'illustrazione delle premesse della "teoria critica" (r. 8, "il profitto").

Estratto 2 (6:26-6:54)

19	QUESTO [porta degli effetti] [eh? che il nostro piccolo Adorno ha B/A----[----- [sg. ap [sg. pp] [sguardo frontale
20	eh (.) ha immaginato, cioè agisce sui bisogni del consumatore. ----- sguardo frontale
21	crea (.) un certo tipo di consumatore, creare un certo tipo di B ----- sguardo frontale
22	produzione culturale significa [anche creare un certo tipo di (.) B ----- [sguardo ad appunti
23	consumato[re e:h e finisce per, discipli[nare il consumatore.(.) [no? -----[→ [C [sg. frontale

Similmente, nell'estratto 2 si nota che il movimento dal punto B al punto C prende avvio verso la fine dell'enunciazione ("discipli[nare", r. 23), per arrestarsi, su C, dopo la conclusione (segnalata da intonazione descendente e da breve pausa) e in coincidenza di "no?", fatismo di verifica della ricezione.

Parrebbe dunque di poter rintracciare un legame tra movimento e contenuto illocutivo: l'organizzazione del parlato monologico in unità informative (corrispondenti dal canto loro a *turn constructional units*¹⁴) sembra trovare delle corrispondenze prossemiche, laddove il movimento del docente da un punto all'altro, come il suo arrivare o fermarsi in un dato punto, è in qualche modo coordinato alla progressione del proprio discorso, ed in particolare all'avvio o alla conclusione di una mossa comunicativa (annuncio di tema/motivazione, proposta di discussione, inizio di spiegazione, esplicitazione di premesse, conclusione di spiegazione), evidenziata tra l'altro da segnali discorsivi (verifiche della ricezione, inizio di turno lungo).

Nell'estratto 3, al termine dei primi due minuti di lezione, la docente BN trae le conclusioni del discorso precedente:

¹⁴ Cfr. Sacks, Schegloff & Jefferson (1974).

Estratto 3 (1:43-2:00)

29	and and this is why (.) you have to (.) [see that eh people (.) B2----- sguardo frontale	[sguardo a destra
30	will (.) receive and [remember the information. (.) ----- [sguardo a sinistra	
31	so- [a key to [that is if you [invite the(.)vie:wer [to participate(.) -- [→.....[B----- sg. in basso [sguardo frontale	[sg. sx
32	[if you invite the viewer] to interact (.) [with what you're showing.] [→.....B2]-----[→.....B2/C] [sg. frontale	[sg. dx

Dopo aver introdotto con "so" tale conclusione (r. 31), BN si muove da B2 a B, dove arriva in coincidenza col verbo "invite", enfatizzato prosodicamente. La successiva riformulazione ("if you invite the viewer to interact") è accompagnata da un ulteriore movimento da B a B2, mentre nel corso dell'espansione di tale riformulazione (frase secondaria "with what you're showing") la docente ritorna nuovamente all'area B2-C, vicino agli studenti alla sua destra.

Se anche in questo estratto è possibile rintracciare un nesso tra parlato e movimento nello spazio, risulta tuttavia evidente che non abbiamo certo a che fare con una sincronia perfetta tra le due modalità. Piuttosto, si potrebbe avanzare l'ipotesi che il "sistema movimento" funzioni in parte come la gestualità: un movimento, cioè, avrebbe avvio non solo in coincidenza con una data unità (illocutiva, conversazionale, o anche sintattica), ma anche prima di questa, preannunciandola e rendendola visibile fisicamente ('incorporandola', nel senso di *embodiment*), mentre la conclusione di uno spostamento nello spazio, o il trovarsi fermi in un dato punto, sembrerebbe coincidere più precisamente con la conclusione di una unità¹⁵. Esaminando poi, all'interno degli episodi monologici presi a campione, il possibile raccordo tra movimento nello spazio e parlato sul piano puramente sintattico, è forte l'impressione che, se si parla di sincronicità, questa vada intesa in senso lato: ne abbiamo un esempio nel successivo estratto, dove il movimento avviene in fasi di transizione tra frasi, tra sintagmi e tra singoli costituenti, ma dove si può riscontrare un collegamento, a livelli discorsivi, in termini di struttura informativa (*topic-comment*) e di illocuzione.

¹⁵

La questione della sincronicità tra parlato e gesti è tutt'altro che risolta; tuttavia diverse ricerche, citate ad es. in Krauss, Chen & Gottesman (2000: 270) e in de Ruiter (2000: 299), mostrano che l'inizio del gesto precede solitamente l'inizio del parlato a cui si riferisce.

Estratto 4 (0:00-00:18)

1	ja heute ist die letzte inhaltliche [(..)neuerung] dieser vorlesung[(..)] B ----- [→..... [C sguardo frontale [sg. in basso] sg. frontale mani in tasca ((da 0:00 a 18:00))
2	also nächste woche haben wir wiederholungsstunde, ----- sguardo frontale
3	heute ist also noch [der letzte neue stoff],(..) ----- [→..... D] -- [sguardo in basso]
4	dieser stoff baut auf (.) der folie von letzter woche auf, D----- sguardo frontale
5	[also die ersten] zwölf wochen [in diesem [semester haben wir [→ [B ----- [sguardo in basso] sg in alto [sg. frontale
6	für die geschlossene volks[wirtschaft genutzt.(.) [wir haben also ----- [→ [sg sx a studente che entra [riorienta sguardo frontalmente

Così, nell'estratto 4, il docente IE inizia a spostarsi parallelamente alla cattedra, da B verso C, dopo l'aggettivo "inhaltliche" (*di contenuto*) e prima del sostantivo a cui esso è collegato ("neuerung", *novità*, r. 1), raggiungendo C al termine di questo primo enunciato (r. 1), e rimanendo fermo durante l'annuncio di quanto verrà svolto nella lezione successiva (*una lezione di ripetizione*, "wiederholungsstunde", r. 2) e fino alla ripresa tematica del contenuto della presente lezione, "der letzte neue stoff" (*l'ultimo argomento nuovo*, il *comment* rispetto al *topic* "heute ist also noch", *quindi oggi abbiamo ancora*, r. 3), momento in cui egli inizia a dirigersi verso D, dove si ferma per tutta la durata dell'enunciato successivo (r. 4). Una simile struttura informativa si rintraccia anche nell'enunciato successivo (r. 5), con la specificazione temporale a fare da *topic* ("also di ersten zwölf wochen...") e la menzione dell'argomento trattato come *comment*, ed anche in questo caso il comportamento spaziale subisce un cambiamento (si interrompe) all'interno di un sintagma (tra aggettivo e sostantivo), non coincidendo dunque con i confini del sintagma stesso.

3.2 Interazione e prossemica: come 'fare spazio' agli studenti

Prima di considerare nel dettaglio alcuni episodi dialogici o potenzialmente dialogici all'interno delle lezioni esaminate, sembra opportuno fornire un quadro generale del grado di dialogicità che esse presentano: come evidenzia la figura 3, si riscontrano anche sotto questo aspetto notevoli differenze tra gli stili comunicativi dei diversi docenti, variando da una presenza minima di interazione verbale tra docente e studenti nel caso di TP, all'apertura verso sequenze dialogiche estese (da uno a più minuti) con più studenti in ZO e BN,

la quale, inoltre, fa ampio uso di domande, a cui ottiene generalmente risposta.

<i>docente (aula)</i>	<i>domande del docente senza risposta</i>	<i>domande del docente con risposta</i>	<i>episodi estesi domanda/risposta (con più di uno studente)</i>	<i>domande e interventi spontanei di studenti</i>
TP (A)	1	2	---	---
ZO (B)	3	5 ¹⁶	2	3
BN (C)	1 ¹⁷	20 ¹⁸	8	3
IE (D)	8	7	1	4

Fig. 3: Episodi dialogici nelle lezioni analizzate

Se nel caso di TP, tuttavia, il grado limitato di interazione con gli studenti sembra rispecchiarsi nella limitatezza dei movimenti compiuti (circoscritti ad un'area ristretta a ridosso della cattedra, cfr. par. 2), nondimeno il modo in cui ella si muove durante l'episodio dialogico riportato nell'estratto 5 sembra significativo.

Estratto 5 (7:50-8.28)

1	d	he goes on to assert that the values(.) most [important in the [west		
		A -----		
		sguardo a schermo computer	[sguardo frontale [sc	
		appoggiata a cattedra con braccia		
2	d	(.) [are [least important world wide. [(1)		
		A -----		
		sc [→ [sguardo frontale	[sc	
		appoggiata a cattedra con braccia		
3	d	[what do you think about THAT claim,		
		A-----		
		[→ sguardo frontale		
		appoggiata a cattedra con braccia		
4	d	(2)		
		A-----		
		sguardo frontale, capo mosso a dx e a sx		
		appoggiata a cattedra con braccia		
5	d	A-----		
		sguardo frontale		
		appoggiata a cattedra con braccia		
	s	alza la mano		
6	d	yes.		
		A ---		
		sguardo frontale		
		appoggiata a cattedra con braccia		

¹⁶ Di cui un episodio esteso con un singolo studente.

¹⁷ Si tratta di una verifica della comprensione rivolta ad un singolo studente.

¹⁸ Di cui un episodio esteso con un singolo studente.

7	s	ehm I'm not sure but if (.) we ask anybody here, (.) everyone has (.)	
	d	A-----	
		<i>sguardo frontale</i>	
		<i>appoggiata a cattedra con braccia</i>	
8	s	very broad views on [religion and god and everything. (.)	
	d	A-----[→ A posteriore -----	
		<i>sguardo frontale</i>	
		[→ braccia incrociate posteriormente	
9	s	it's a very narrow categories he, he has there.	
	d	A post. -----	
		<i>sguardo frontale</i>	
		<i>braccia incrociate posteriormente</i>	
10	d	[(1) (1) well, now he argues that the:se [differences]	
		[→ A -----	
		[annuisce [sguardo a sc [sguardo frontale]	
11	d	are more [fundamental [...]	

	sc	[sguardo frontale	

Ferma al punto A mentre formula una domanda (r. 3) e all'inizio della risposta che riceve da uno studente (r. 7), mentre lo studente prosegue nel proprio intervento ella indietreggia verso la parete (r. 8), incrociando le braccia dietro la schiena – quasi come a simboleggiare fisicamente lo spazio interazionale concesso allo studente –, per tornare poi, dopo aver annuito con il capo (r. 10), alla posizione iniziale (punto A) quando fornisce la propria replica. È ipotizzabile dunque che nel contesto didattico il fatto di muoversi o rimanere fermi in determinati punti possa in qualche modo rimandare alla struttura partecipativa dell'evento?

Si osservi il successivo estratto, dalla lezione del docente IE, che riporta la formulazione di una domanda a cui, non seguendo una risposta da parte degli studenti, egli stesso fornisce la risposta.

Estratto 6 (4:36-4:52)

1	[und daraus [ergibt sich dann [dass der [wechselkurs, (.)	
	[B→ [C-----	
	sg.davanti a sè (laterale) [sguardo frontale	
	[braccia e mani ruotano -----	
2	[die wechselkurs[änderung [was was entspricht die dann [langfristig?	
	C-----	
	[sg. in basso [sg. frontale [interrogativo	
	[mani rotanti, mani congiunte-disgiunte,	
3	(7 secondi)	
	C-----	
	<i>sguardo interrogativo sorridente a dx e a sx</i>	
	<i>piccoli movimenti delle mani (avvicinandosi e allontanandosi)</i>	
4	möchte jemand?	
	C-----	
	<i>sguardo frontale</i>	
	<i>mani in movimento</i>	

5	[(2 secondi)
	[→.....
	<i>sguardo a sinistra</i>
	<i>[mano sinistra in tasca]</i>
6	[einfach 'ne differenz im inflationsmarkt ne? [also [...]
	[D-----[→
	<i>[sguardo frontale</i>
	<i>mano sinistra in tasca</i>

Durante la formulazione della domanda il docente si ferma al punto C (r. 2), rimanendovi per diversi secondi prima di rilanciare la domanda (r. 4); dopodiché inizia uno spostamento verso D, punto nel quale si ferma nuovamente mentre dà egli stesso la risposta, ovvero la conclusione che può essere tratta dalla spiegazione precedente (r. 1). Si nota inoltre come l'invito verbale del docente a trarre tale conclusione sia supportato massicciamente da gesti, direzione (frontale, sinistra) ed espressione (interrogativa, sorridente) dello sguardo: un 'lavoro' non verbale che complementa (o che nel caso del silenzio, r. 3, sostituisce) l'appello verbale agli interlocutori, e con il quale l'attività prossemica pare situarsi in un rapporto di reciproco rafforzamento¹⁹.

Per quanto riguarda il docente ZO, si era in precedenza accennato al fatto che egli si avvicina frequentemente al proprio uditorio (al punto F) nel corso della lezione, sia mentre fornisce spiegazioni, sia durante fasi di interazione dialogica con gli studenti. Una di esse, che si estende per 6 minuti (da 11.51 a 17.50) e vede impegnati nella discussione il docente e tre studenti, è rappresentata nella figura 4²⁰.

r.	p.	attività	P.
1	d	scrive affermazione alla lavagna	B
2	d	chiede se l'affermazione è vera o falsa ((sguardo frontale, appoggiandosi con le braccia alla cattedra))	B
3	s1 (f)	commenta	B
4	d	chiede a s1 di parlare più forte ((si alza in posizione eretta, porta dito indice a orecchio a significare "non si sente"))	B
5	s1	continua il proprio commento	C-D
6	d	chiede agli studenti se hanno sentito	C
7	d	ripete contenuto di commento di s1 ((gesticolando))	B
8	d	chiede agli studenti se sono d'accordo	D
9	s2 (m)	esprime commento contrastante ((d. indica s2 con indice quando s2 inizia a parlare))	D

¹⁹ Si osservi che il docente, dopo aver fornito la risposta, riprende esposizione e movimento; pare inoltre significativo il fatto che, per contro, all'enunciazione della domanda (da "wechselkurs", r. 1, a "möchte jemand?", r. 4), come pure a quella della risposta (r. 6) corrisponda una situazione di staticità.

²⁰ Trattandosi di una rappresentazione schematica lineare e nella quale l'avvicendamento dei turni e la dimensione illocutiva dei turni stessi viene sostituita da glosse dell'analista, la dimensione squisitamente interazionale dell'evento ne esce senza dubbio semplificata e fortemente 'appiattita'. Pur nella consapevolezza di queste pesanti limitazioni, la si è comunque scelta, in questo contesto, per fornire una visione d'insieme dell'episodio comunicativo e nell'impossibilità per motivi di spazio di riportarne l'intera trascrizione.

10	d	riassume il contributo di s2 ((gesticolando))	D
11	s2	integra il proprio commento ((sovraposizione con successivo turno del docente a r. 12))	D
12	d	chiede a s1 di difendere la propria posizione ((sorridendo))	D
13	s1	aggiunge argomentazione estesa	C
14	d	sollecita un commento da parte di s2	B
15	d	riassume il contributo di s1 ((gesticolando, indicando diapositiva powerpoint))	C-D-C-D
16	d	nota che uno studente chiede il turno e glielo concede ((indicando s3 con indice))	D
17	s3 (f)	esprime i propri commenti	D
18	d	formula domanda di chiarimento a s3	D
19	s3	riformula e prosegue	D
20	d	interrompe s3 con ulteriore richiesta di chiarimento	D
21	s3	risponde a richiesta	D
22	d	obietta in modo esteso ((gesticolando))	F
23	s3	trae una conclusione	F
24	d	espande la conclusione correggendo la posizione di s3	F
25	d	conferma che un aspetto della posizione di s3 è corretto e lo annuncia come futuro argomento	C-D-C
26	d	riformula l'aspetto corretto della posizione di s3	B-C-D
27	d	richiama al silenzio ((dito indice portato alla bocca))	D
28	d	continua la spiegazione	(C) B
29	d	indica l'affermazione sulla lavagna, chiede nuovamente se è vera o falsa	C-D
30	d	rammenta i commenti di s3	(E) F
31	d	prosegue nell'esposizione ((E, D, C, B, C, D, C, B))	
32	d	mentre indica la lavagna per rilanciare la domanda uno studente chiede la parola, che gli viene concessa	C
33	s4	avvia il proprio commento ((d appoggiato con le braccia alla cattedra))	C

Fig. 4: Episodio dialogico esteso (r. = riga, p. = parlante, P. = punto nello spazio)

Nella fase iniziale di questo episodio, a cui dà avvio la domanda diretta del docente collegata all'affermazione scritta alla lavagna (r. 1-2), il docente si muove costantemente tra i punti B, C e D in corrispondenza con gli interventi degli studenti s1 ed s2²¹ (che egli ripete e riassume per l'intera classe, r. 7, r. 10, r. 14, e che gestisce in veste di "regista", cfr. Orletti, 2000, in modo da porre i due studenti in dialogo tra loro, r. 12, r. 13), e più tardi di s3. L'intervento di quest'ultima studentessa, tuttavia, risulta in qualche modo problematico: dopo due richieste di chiarimento (r. 18, r. 20), il docente si addentra in una obiezione estesa (r. 22), che lo porterà a trarre una conclusione (r. 23) e successivamente a correggere le affermazioni di s3. Da una posizione conversazionale in parte 'esterna' ed equidistante rispetto alle posizioni di s1 ed s2, dunque, il docente di nuovo 'entra in campo': e lo fa verbalmente ma anche fisicamente, cioè collocandosi nel punto più vicino agli studenti (F, r. 22-24), o, in altre parole, sul confine tra il 'territorio del docente' e il 'territorio degli studenti' (cfr. par. 2). Dopodiché ZO riformula ed espande le osservazioni di s3 ritornando all'area nei pressi della cattedra (D-C-B), e

²¹ Dal materiale videoregistrato non è stato possibile determinare esattamente la posizione di s1 e di s2.

rilancia la domanda iniziale (r. 29); si dirige nuovamente verso gli studenti (F) per ricordare i commenti di s3, continua poi le proprie riflessioni muovendosi tra i punti più distanti dagli studenti D-C-B, e ripropone infine la domanda, interrotto da un ulteriore studente (s4), il cui intervento viene ascoltato dal docente mentre questi sta fermo al punto D, appoggiato al banco con le braccia; seguirà un ulteriore scambio di battute tra il docente ed il quarto studente. Il docente ZO, quindi, parrebbe sfruttare il punto F come area per discussioni di una certa estensione in cui interviene in prima persona, collocandosi invece nei punti C e D quando segue, più nella veste di "ascoltatore" o "moderatore", gli interventi degli studenti.

Il nesso tra struttura interazionale e collocazione nello spazio si spiegherebbe cioè in questi termini: quanto più sono più vicino conversazionalmente al mio interlocutore, confrontandomi direttamente con le sue posizioni, tanto più gli sarò vicino fisicamente; se invece adotto una prospettiva di ascolto di due partecipanti che stanno interagendo tra loro, rimarrò più distante dal luogo in cui si svolge tale scambio.

Uno sguardo alla gestione 'incorporata' dell'interazione da parte della docente BN permette infine di catturare nel dettaglio il modo in cui movimento nello spazio, unitamente a sguardo e gesti, possa segnalare un orientamento dialogico, sollecitando così l'interazione stessa con e tra gli studenti.

Estratto 7 (41:15-42:11)

1	d	and you need to have already heard [of the car B ----- [→.....B2 sguardo frontale
2	s1	[but, but this (this) advertising is often displayed in[: d ----- B2 ----- [sguardo a s1 [ampio
3	d	exactly. B2----- sguardo a s1, sorridente gesto rotatorio del braccio destro
4	s1	where (.) [ski drivers or (x) (.) yeah d B2 ----- sguardo a s1, annuendo con il capo [braccio destro appoggiato a fianco destro
5	d	(car drivers.) B2 ----- sguardo a s1
6	s1	no. where people ski. a:nd eh (.) they (have to xxxx) d B2 ----- sguardo a s1
7	s1	they only know (.) what blue means, (.) what red means, (.) d B2 ----- sguardo a s1

8	s1	[and what black means.=
	d	=yeah
		B2 -----
		[alza le sopracciglia in cenno di assenso
9	d	well it means they probably haven't chosen the right place
		B2 -----
		sguardo a s1
10	d	to advertise. they're probably better off
		B2 -----
		sguardo a s1
11	d	advertising this in: [(off road) today. or:=
		B2 -----
		sguardo a s1
	s1	[(I could I I)]
12	s1	=I've alway, recognized this (.) target group ehm on skiers ehm
	d	B2 -----
		sguardo a s1
13	s1	ehm only in areas where you can ski and I never saw
	d	B2 -----
		sguardo a s1
14	s1	an audi [(.) advertising ehm like this,
	d	[all right mhmh
		B2 -----
		sguardo a s1
15	s1	with the snow and (.) eh (.) target group specif in: ehm
	d	B2 ----- [→..... [B2/C -----
		sguardo a s1
		[porta mano destra alla bocca]
16	s1	in magazines, or something (xx) go skiing and (.)
	d	B2/C -----
		sguardo a s1
		mano alla bocca
17	s1	I think it's great advertising (.) here
	d	B2/C -----
		sguardo a s1
18	d	[yeah but- (it) [(means)
		B2/C -----
		[mano allontanata dalla bocca, palmo aperto in alto, verso s1
	s1	[it works=
19	d	=the one eh (.) the question [is whether there're [too many
		B2/C -----
		[mani congiunte [mani disgiunte

L'estratto 7 riporta parte di un episodio dialogico avviato con la visione di una nuova diapositiva (40:04) che viene presentata dalla docente BN con la richiesta agli studenti di esprimere dei commenti. In seguito ad un primo intervento da parte di uno studente nella prima fila di banchi, la docente fornisce delle spiegazioni sull'oggetto della pubblicità (Audi 4) e sugli elementi che stanno alla base del messaggio pubblicitario.

Nel primo fotogramma riportato sotto (fig. 5) è rappresentato il momento in cui BN ultima questo suo intervento ("car", r. 1); nel secondo fotogramma (fig. 6),

1 d: [...] heard of the **car**

Fig. 5

2 s1: but, but **this** (this)

Fig. 6



15 s1: [...] target group specific

Fig. 7

18 d: **yeah but-** (it means)

Fig. 8

che corrisponde al segmento "this" nel successivo intervento di s1 (r. 2), si nota come ella sia già indietreggiata da B verso B2, e come, dopo aver udito il primo "but", orienti lo sguardo verso s1, che si lancia in un turno esteso (supportato dall'interruzione di BN alla r. 3 con un fatismo di conferma e alla r. 5 con un suggerimento lessicale). Al protrarsi dell'intervento di s1, BN si sposta ulteriormente in prossimità dello studente (B2/C) – portandosi tra l'altro una mano alla bocca in atteggiamento che pare di ascolto critico-riflessivo, come si nota nel terzo fotogramma (fig. 7), coincidente con l'ultima sillaba di "specific". Dopo che s1 ha espresso il suo giudizio positivo sulla pubblicità in questione, BN interviene con un commento 'correttivo', il cui inizio ("yeah but-, r. 18) coincide con l'avvio di un gesto della mano (a palmo aperto verso l'alto e rivolto allo studente) riportato dal quarto fotogramma (fig. 8), dove è visibile anche s1. La discussione dell'immagine proiettata si concluderà dopo circa un minuto (43:19), durante il quale, dopo un breve commento di s1, un altro studente (seduto vicino ad s1) prenderà la parola esprimendo un parere condiviso da BN, la quale riassumerà la strategia pubblicitaria adottata nell'esempio, passando quindi a mostrare una nuova immagine.

4. Osservazioni finali e prospettive di ricerca

L'analisi del comportamento spaziale e prossemico dei docenti mostrata nel presente saggio induce a formulare alcune riflessioni che, pur nella loro limitatezza, sembrano indicare alcune prospettive di ricerca futura non prive di interesse. Il dato centrale pare essere il collegamento riscontrato negli estratti esaminati tra interazione verbale, movimento nello spazio e prossemica: la 'gestione' del corpo nello spazio, infatti, pare rapportarsi al parlato tanto in contesti monologici – accompagnando l'avvio o la conclusione di una data mossa comunicativa (ad es. annunciare un tema, esplicitare delle premesse, trarre una conclusione) o coincidendo con unità informative *topic-comment* – quanto in momenti dialogici, rispecchiando l'avvio di coppie adiacenti "domanda/risposta", e segnalando²² con lo spostamento del corpo lo spazio interazionale concesso agli studenti (o da questi richiesto) e la partecipazione al dialogo da parte del docente, anche in termini di un avvicinamento, quando non di superamento, rispetto al 'confine simbolico' tra spazio-docente e spazio-studenti.

Possiamo dunque considerare il comportamento spaziale e prossemico come risorsa interazionale? L'analisi qui mostrata sembra permettere una prima risposta affermativa; tuttavia, essa apre contemporaneamente il terreno ad una serie di questioni imprescindibili, e di non immediata risoluzione, nello studio del rapporto tra modalità. Anzitutto, si rende necessario affiancare più precisamente l'analisi di movimento nello spazio e prossemica con le altre componenti della comunicazione non verbale – tratti sovrasegmentali (prosodia, velocità d'eloquio, pause piene e pause), gesti e tipi di gesti, orientamento dello sguardo, postura –: solo da un esame congiunto dell'intera attività non verbale (dall'uso della voce al corpo nella sua totalità), correlata a sua volta con quella verbale, sembra possibile chiarire il ruolo specifico che potrebbe essere svolto nel discorso-in-interazione dal modo in cui gli attori sociali si muovono e si orientano gli uni agli altri. Ciò permetterebbe inoltre di individuare il rapporto tra tutte le modalità osservate (in termini ad es. di concomitanza, alternanza, specializzazione di funzioni ecc.).

Ipotizzare un nesso non casuale tra movimenti e prossemica da un lato e azione sociale dall'altro pone tuttavia un secondo ordine di interrogativi, relativi alla possibilità di verificare se e come i partecipanti si affidino e si orientino effettivamente, nella propria costruzione di senso, a tali componenti. In altre parole, se si ipotizza che abbiamo a che fare con delle attività che possono essere rese significative e interpretate come tali, si pone prima di tutto l'esigenza di estendere l'analisi ad un vero e proprio corpus che permetta di

²² La precisa natura semiotica di tale "segnalazione" – che ci pare qui potersi collocare a livello indessicale, quando non anche iconico o metaforico – meriterebbe senza dubbio una riflessione più ampia, che in questa fase di analisi non è stata affrontata.

verificare, su un vasto numero di episodi comunicativi e per più attori sociali, se le osservazioni ricavate dall'esame di episodi scelti in maniera non casuale – come invece si è fatto in questo lavoro – siano potenzialmente generalizzabili. Se così fosse, avremmo sicuramente una visione più ampia degli stili comunicativi di chi fa didattica universitaria e delle correlazioni quantitative e qualitative nell'uso delle diverse modalità della comunicazione non verbale (o nella preferenza per una o più di esse), ma non molto potremmo dire delle eventuali 'conseguenze' di tali stili. Se infatti l'approccio di analisi della conversazione che si è seguito per questa indagine è in grado di fornirci, applicato su vasti corpora, alcune indicazioni sul ruolo della prossemica in contesti dialogici (nei quali il grado di interazione docente-studenti è direttamente osservabile dai dati conversazionali), esso sembra poterci dire poco relativamente all'impatto del movimento dei docenti sulla comprensione del parlato monologico da parte degli studenti.

Per uno studio di questo genere, quando ci interessasse, risulterebbe dunque utile affiancare l'analisi conversazionale con dati sperimentali che permettano di individuare il 'peso' di tale modalità non verbale, confrontando ad esempio le produzioni testuali (appunti) o verbali (sintesi orali) dei soggetti in situazioni di ricezione di brevi porzioni di parlato monologico con o senza movimento del docente; raccogliere infine con interviste etnografiche valutazioni e commenti tanto di docenti quanto di studenti – spettatori ma anche co-attori delle lezioni accademiche – sui possibili modi di fare didattica permetterebbe di compiere un ulteriore passo in un percorso che, pur non prospettandosi di breve durata, pare interessante avviare.

BIBLIOGRAFIA

- Atkinson, M. & Heritage, J. (eds.) (1984): *Structures of Social Action*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Auer, P., Couper-Kuhlen, E. & Müller, F. (eds.) (1999): *Language in Time. The Rhythm and Tempo of Verbal Interaction*. New York (Oxford University Press).
- Auer, P. & Di Luzio, A. (eds.) (1992): *The Contextualization of Language*. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins).
- Bazzanella, C., Bosco, C., Gili Fivela, B., Miecznikowski, J. & Tini Brunozzi, F. (i.c.s.): Polifunzionalità dei segnali discorsivi, sviluppo conversazionale e ruolo dei tratti fonetici e fonologici. In: Atti del convegno *La comunicazione parlata* (Napoli febbraio 2006).
- Bonaiuto, M. & Maricchiolo, F. (2003): *La comunicazione non verbale*. Roma (Carocci).
- Ciliberti, A. & Anderson, L. (a cura di) (1999): *Le forme della comunicazione accademica*. Pavia (Angeli).
- Contento, S. (1999): Attività bimodale: aspetti verbali e gestuali della comunicazione. In: Galatolo, R. & Pallotti, G. (a cura di): *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano (Cortina). 267-286.
- Contento, S. (2004): La funzione della gestualità nella narrazione. In Lorenzetti, R. & Stame, S. (a cura di): *Narrazione e identità*. Bari (Laterza). 137-168.

- Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (eds.) (1996): *Prosody in conversation: interactional studies*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Crawford Camiciottoli, B. (2004): Non-verbal communication in intercultural lectures. In: Bondi, M., Gavioli, L. & Silver, M. (eds.): *Academic discourse, genre and small corpora*. Roma (Officina). 35-52.
- Crawford Camiciottoli, B. (2007): *The Language of Business Studies Lectures: A corpus-assisted analysis*. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins).
- de Ruiter, J.P. (2000): The production of gesture and speech. In: McNeill (eds.): *Language and gesture*. Cambridge (Cambridge University Press). 284-311.
- Duranti, A. (1992): Language and bodies in social space: Samoan ceremonial greetings. In: *American Anthropologist*, 94, 657-691.
- Erickson, F. (1982): Money tree, lasagna bush, salt and pepper: Social construction of topical cohesion in a conversation among Italian-Americans. In: Tannen, D. (eds.): *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington (Georgetown University Press). 43-70.
- Farnell, B. (1999): Moving Bodies, Acting Selves. In: *Annual Review of Anthropology*, 28, 341-373.
- Fatigante, M. (2006): Teoria e pratica della trascrizione in analisi conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale. In: Bürki, Y. & De Stefani, E. (a cura di): *Trascrivere la lingua. Dalla filologia all'analisi conversazionale*. Bern (Peter Lang). 219-256.
- Flowerdew, J. (ed.) (1994): *Academic listening*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Goodwin, C. (2000): Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2003): The Body in Action. In: Coupland, R. & Gwyn, R. (eds.): *Discourse, the Body, and Identity*. London (Palgrave). 19-42.
- Grütz, D. (2002): Kommunikative Muster in Vorlesungen. Linguistische Untersuchung einer fachsprachlichen Textsorte der Wissensvermittlung aus dem Handlungsbereich Hochschule und Wissenschaft. In: *Fachsprache*, 3-4, 120-139.
- Hall, E. T. (1966): *The Hidden Dimension*. New York (Doubleday).
- Hindmarsh, J. & Heath, G. (2003): Transcending the Object in Embodied Interaction. In: Coupland, J. & Gwyn, R. (eds.): *Discourse, the Body, and Identity*. London (Palgrave). 43-69.
- Jefferson, G. (2004): Glossary of transcript symbols with an introduction. In: Lerner, G. (ed.): *Conversation Analysis: studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins). 13-23.
- Key, M. R. (1980): *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. Paris/New York (Mouton).
- Kendon, A. (1990): Spatial organization in Social Encounters: The F-Formation System. In: Kendon, A. *Conducting Interaction: Patterns of Behaviour in Focused Encounters*. Cambridge (Cambridge University Press). 209-238.
- Kendon, A. (2004): Gesture: Visible Action as Utterance. Cambridge (Cambridge University Press).
- Krauss, R. M., Chen, Y. & Gottesman, R. (2000): Lexical Gestures and lexical access: a process model. In: McNeill, D. (ed.): *Language and gesture*. Cambridge (Cambridge University Press). 261-183.
- Levine, P. & Scollon, R. (eds.) (2004): *Discourse and Technology. Multimodal Discourse Analysis*. Washington (Georgetown University Press).
- McNeill, D. (ed.) (2000): *Language and gesture*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Olsher, D. (2004): Talk and Gestures: The Embodied Completion of Sequential Actions in Spoken Interaction. In: Gardner, R. & Wagner, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London/New York (Continuum). 221-245.

- Orletti, F. (2000): *La conversazione diseguale*. Roma (Carocci).
- Ricci Bitti P. E. & Contento, S. (2004): Symbolic gestures and gesturing in communication. In Müller, C. & Poster, R. (eds.): *The Semantics and Pragmatics of every day gestures*. Körper-Zeichen Kultur, 9. Berlin (Weidler). 89-102.
- Roth, W. M. & Lawless, D. V. (2002): When up is down and down is up: Body orientation, proximity, and gestures as resources. In: *Language in Society*, 31, 1-28.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation. In: *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica*, 7, 289-327.
- Schmitt, R. (Hg.) (2007): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen (Narr).
- Scollon, R. (1982): The rhythmic integration of ordinary talk. In: Tannen, D. (ed.): *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington (Georgetown University Press). 335-349.
- Van Leeuwen, C. & Wilkinson, R. (eds.) (2003): *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Nijmegen (Valkhof Pers).
- Veronesi, D. (2007): Comunicazione accademica tra linguaggio specialistico e lingua straniera: spunti di riflessione dall'esperienza di un'università plurilingue. In: Nickenig, C. & Gotti, M. (a cura di): *Qual è il ruolo dei CLA nella didattica dei linguaggi specialistici?* (atti del X Seminario AICLU). Bolzano (Bozen-Bolzano University Press), 22-29.
- Wilkinson, R. (ed.) (2004): *Integrating Content and Language. Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht (Universtitaire Pers Maastricht).

