

MEDIA, ETICA, EMOZIONI

Marco Deriu

ABSTRACT:

La moltiplicazione degli strumenti di comunicazione e delle possibilità espressivo-linguistiche che essi offrono ha progressivamente aperto vie sempre nuove all'espressione, alla rappresentazione e alla sollecitazione delle emozioni per via mediatica. La riflessione sul tema si articola in due parti: la prima mette a fuoco alcuni nodi strutturali del rapporto fra i media e le emozioni, la seconda propone una sintetica tipologia relativa alle differenti declinazioni del «vissuto emotivo» trasmesso dai media più diffusi, ciascuno secondo le proprie specificità. In sede conclusiva vengono evidenziati alcuni nodi etici (e non solo) ancora da sciogliere.

Parole chiave:

rappresentazioni mediali, vissuto emotivo, etica

The proliferation of communication media and the expressive possibilities they offer has increasingly paved the way to new forms of expressing, representing and stimulating emotions through the media. This article is divided into two parts: the first one focuses on some crucial aspects of the relationship between the media and emotions, the second one offers a synthetic typology regarding the different declinations of the «emotional experience» represented in the most popular media, each one according to its own modalities. As a conclusion, some unresolved ethical questions are proposed.

Keywords:

media representations, emotional experience, ethics

Marco Deriu

Docente di Teoria e tecnica delle comunicazioni di massa,
Università Cattolica di Brescia
marco.deriu@unicatt.it

LA POSTA IN GIOCO

Data l'ampiezza del tema e delle sue possibili declinazioni, è utile specificare gli elementi essenziali dei concetti in gioco: *media*, *etica*, *emozioni*.

I *media* — quasi superfluo ricordarlo — sono mezzi di comunicazione, ovvero strumenti che veicolano messaggi o testi *alle* persone, ma anche *tra* le persone, *con* le persone, *sulle* persone e *per* le persone.

L'*etica* (dal greco *êthos*, «carattere», «condotta») è quella parte della filosofia morale che studia i fondamenti oggettivi e razionali che permettono di distinguere i comportamenti dell'agire umano in *buoni*, *giusti* o *leciti*, rispetto ai comportamenti ritenuti cattivi o moralmente inappropriati. È dunque la disciplina che si occupa di considerare e valutare l'insieme degli atti che costituiscono la condotta (l'agire) dell'individuo.

Le *emozioni* sono definite dalla scienza come reazioni psicofisiche piacevoli o spiacevoli dell'individuo davanti a eventi esterni e interni rilevanti per i suoi scopi, dalla sopravvivenza fisica all'adattamento sociale (Oatley, 1992). Sono costituite da un insieme di risposte alla percezione di uno stimolo con cui l'organismo interagisce: risposte fisiologiche (respiro, battito, ecc.); risposte tonico-posturali (tensione, rilassamento corporeo, ecc.); risposte comportamentali; risposte espressive (volto, voce, gesti, registro linguistico, ecc.) o di altro genere.

Numerosi autori aderiscono alla distinzione tra *emozioni fondamentali* o *primarie* ed *emozioni complesse* o *sociali*. Le prime, comuni all'uomo e agli animali superiori, sono connesse a scopi quali la sopravvivenza fisica, lo stabilirsi e il mantenersi di una relazione personale, la possibilità di portare a termine le azioni intraprese. Le seconde dipendono fortemente da capacità cognitive e scopi resi disponibili dallo sviluppo cognitivo e sociale. Le *emozioni* generalmente classificate come *fondamentali* sono: gioia, tristezza, paura, rabbia; a queste si aggiungono, secondo alcuni studiosi: sorpresa, disprezzo e disgusto. Al contrario di quelle complesse, le emozioni primarie si possono esprimere tramite modalità (espressioni facciali, gestuali e vocali) che sono universali e, indipendentemente dall'ambiente o dalla cultura di appartenenza, compaiono nel bambino già nel corso del primo anno di vita. Le *emozioni sociali* citate più frequentemente sono vergogna, invidia, gelosia, senso di colpa. Oltre a svolgere una funzione più strettamente soggettiva e «personale», riguardante l'interiorità del singolo, le emozioni costituiscono un mezzo di comunicazione di fondamentale importanza.

EMOZIONI, PROCESSI COGNITIVI E MEDIA

Tramite parole, gesti, espressioni e comportamenti, le emozioni vengono condivise anche attraverso forme espressive facilmente decifrabili, connesse alle situazioni che le hanno generate. Fra sistema cognitivo, sistema emotivo e sistema espressivo esiste dunque uno strettissimo rapporto, che si estende inevitabilmente al sistema mediatico. I mezzi di comunicazione hanno una funzione decisiva nella percezione delle emozioni, in forza delle loro potenzialità espressive e rappresentative, capaci di fissare o amplificare — secondo le peculiarità di ciascuno strumento — ogni singola emozione raccontata e proposta al pubblico. Quest'ultimo attraverso i media può «emozionarsi» a piacere, scegliendo fra la multiforme varietà dei contenuti e delle modalità narrative che si trova di fronte, anche in funzione del suo stato d'animo contingente.

Molte emozioni legate alla memoria collettiva si sedimentano nel vissuto sociale proprio grazie ai media, archivio perenne degli eventi che le hanno generate (si pensi, per esempio, alle immagini dell'attentato alle Torri Gemelle o di eventi tragici in genere). I mezzi di comunicazione sono, inoltre, un fertile set di rappresentazione delle emozioni stesse, che all'interno di essi trovano spazio in un «luogo» diverso dalla soggettività personale e possono così essere rielaborate e condivise pubblicamente.

Se ogni processo comunicativo è un veicolo di relazionalità e, quindi, di emozioni, la comunicazione interpersonale (verbale e non verbale) si sviluppa lungo canali e «mezzi» ben diversi da quelli della comunicazione mediatica. Quest'ultima, per guadagnarsi una parte di efficacia, si trova a dover inseguire, replicare e imitare le caratteristiche strutturali e gli effetti della prima.

Si può parlare di *temperatura emotiva* in riferimento al grado di coinvolgimento emotivo che si può ottenere attraverso il linguaggio verbale, le espressioni facciali, la postura, la mimica, la prossemica, la gestualità, le reazioni fisiologiche e tutti gli altri elementi caratteristici della trasmissione di emozioni. Il concetto di temperatura mediatica richiama indirettamente la distinzione tra media «freddi» e media «caldi» proposta da McLuhan (1967). I media «freddi» hanno *bassa definizione*, quindi richiedono un'*alta partecipazione* dell'utente, in modo che egli possa «riempire» e «completare» le informazioni anche a livello emotivo. I media «caldi», al contrario, sono caratterizzati da un'*alta definizione* e quindi richiedono una scarsa partecipazione. L'uso degli aggettivi

«freddo» e «caldo» da parte di McLuhan avviene in senso non matematico (quantitativo) ma emotivo (qualitativo) e ha a che fare anche con l'oggetto del presente contributo.

LA PATEMIZZAZIONE DEL TESTO

Un testo produce significato attraverso un proprio linguaggio plastico, strettamente legato non soltanto ai contenuti veicolati ma anche alle specificità espressive del mezzo utilizzato. Il *testo audiovisivo*, in particolare, comunica allo spettatore una certa disposizione patemica, creando un effetto di senso passionale attraverso la musica, il montaggio delle inquadrature, la scala dei campi e dei piani, il rapporto tra racconto e commento.

Le principali componenti della passione sono il *coagulo modale* dei soggetti e del set (intrinseco di volere, dovere, potere, sapere); la *tensività*, che riproduce delle vere e proprie posizioni di legame tra le parti; il *ritmo*, capace di creare effetti di *dis-tensione* (raccoglimento o rilassamento) o *tensione* (contrazione o estensione); la *temporalità*, intesa anche come proiezione dell'identità soggettiva all'interno del testo; l'*estesia*, ovvero il coinvolgimento diretto del corpo e delle sue reazioni psicofisiche (Eugeni, 2010).

Nell'attuale panorama mediatico, caratterizzato dalla crescente multimedialità e dalla progressiva contaminazione di strumenti e linguaggi, il *coinvolgimento emotivo* assume nuove dimensioni, che non toccano soltanto l'intelletto ma anche l'animo, interessando sempre più direttamente non soltanto la sfera cognitiva ma anche quella emotiva.

Dal punto di vista mediatico, buona parte dell'*efficacia comunicativa* dei testi veicolati dipende sempre di più dal canale emotivo sollecitato nel racconto o nella rappresentazione. Attraverso i media di vecchia e nuova generazione è possibile sperimentare una nuova relazionalità emotiva, tenendo sempre presente la portata di una *mediazione* che non cessa di essere tale ma che si rivela sempre più pervasiva anche rispetto ai contenuti proposti. La trasmissione di un contenuto ha sempre una connotazione dinamica, che passa anche per la costruzione delle emozioni, spesso assolutamente artificiale, da parte dei media.

Nelle modalità di trasmissione delle emozioni che caratterizzano il nostro vivere sociale, l'approccio multimediale testo-audio-video è diventato un fattore determinante. Una breve ricognizione sui diversi

media consente di fissarne alcune caratteristiche specifiche «in chiave emotiva».

Cinema: emozioni proiettate

Parte dell'efficacia espressiva del grande schermo si trova all'interno della dinamica linea di confine tra realtà e fantasia: un film rappresenta l'altrove possibile non soltanto per le situazioni e gli eventi che racconta, ma anche per le relazioni e gli intrecci emotivi che propone (Tan, 1996). Ne è un esempio — uno fra i tanti possibili — il film *La rosa purpurea del Cairo* (USA, 1985), in cui Woody Allen racconta la vicenda di una giovane barista (Mia Farrow), che mantiene il marito disoccupato e si consola andando al cinema a vedere sempre lo stesso film in bianco e nero, il suo preferito (appunto: *La rosa purpurea del Cairo*). L'intreccio del racconto entra nel vivo quando l'attore di quel film si rivolge dal grande schermo a lei in platea, interpellandola e aprendo uno strappo fra il mondo della finzione e quello della realtà, in grado di dare alla donna tutte le emozioni positive negatele fino a quel momento da un'esistenza grigia e triste...

In generale, la visione di un film produce una forma di intrattenimento passivo, seppure molto coinvolgente, ma per essere fruito nel modo migliore richiede costante attenzione e dedizione emozionale. Nei tempi più recenti, la già alta capacità di sollecitazione emotiva del grande schermo è accresciuta da soluzioni tecniche che ampliano a livello virtuale le percezioni sensoriali: si pensi, per esempio, agli effetti generati in tal senso dal *dolby surround*, dai megaschermi panoramici, dalle proiezioni in 3D. La proiezione delle emozioni sul grande schermo può produrre in taluni casi una sorta di effetto catartico, soprattutto per quanto riguarda quelle di segno negativo, di cui lo spettatore si può in qualche maniera «liberare» proprio assistendo alla loro trasposizione cinematografica.

Radio: emozioni personalizzate

La radio è lo strumento che, per la sua natura e per le sue caratteristiche strutturali, è rimasto per molti aspetti «incontaminato» dalla rivoluzione tecnologica a livello di modalità narrative ed espressive. La mancanza di immagini nel testo proposto ai suoi destinatari rende la

radiofonia un canale mediatico assolutamente particolare, che spesso riesce a «emozionare» di più il suo pubblico proprio grazie alla potenza evocativa della parola, della musica o del suono (Demichelis e Manfredi, 2003).

Non è necessario essere esperti calciofilo per notare, per esempio, la sostanziale differenza di fruizione che si genera fra la telecronaca e la radiocronaca di un evento sportivo: il racconto di una partita di calcio via radio in tempo reale crea molto più *pathos* di una trasmissione televisiva in diretta, amplificando il potere dell'immaginazione e con esso la capacità di generare emozioni nell'ascoltatore. Soltanto la radio è in grado di generare effetti genuini di sorpresa emotiva attraverso una parola, un suono, un cambio di ritmo, una musica, a volte anche soltanto una sigla o un *jingle*.

La funzione connettiva della radio offre ulteriore spazio di condivisione delle emozioni attraverso un'idea che da tempo ha contribuito a fare la fortuna del mezzo, al punto da essere poi ripresa anche dagli altri media: il «microfono aperto». La possibilità di trovare uno spazio di ascolto e di espressione soggettiva, quando l'era pre-internet restringeva molto gli spazi di interattività con gli altri mezzi di comunicazione, ha fatto della radio per molto tempo lo strumento di (possibile) espressione emotiva individuale e collettiva per eccellenza. L'avvento dei media digitali e l'era di internet hanno poi modificato le carte in tavola, ma l'immediatezza del mezzo radiofonico in tale direzione resta un elemento forte ancora oggi.

Alcuni esperimenti recenti hanno portato all'introduzione della definizione di «radio emotiva» (*Emotive Radio*), locuzione che rimanda a una programmazione personalizzata — in *streaming* via internet — capace di suggerire e mandare in onda la musica che meglio si adatta allo stato d'animo dell'utente/ascoltatore.

Fotografia: emozioni istantanee

All'opposto della radio, in termini concettuali, si colloca per molti aspetti la fotografia, che fissa le emozioni in immagini senza parole, musiche, suoni o rumori. La declinazione emotiva in questo caso può essere duplice: da un lato, la fotografia propone immagini che *destano emozioni* nel destinatario grazie alla loro specificità; dall'altro, fissa *momenti emozionanti* per la persona che li ha vissuti, la quale, rivedendosi

nell'istantanea, può almeno in parte ricordare (*ri-cor-dare*, ridare al cuore) l'emozione di quel particolare momento.

Fra le peculiarità della fotografia c'è quella di poter essere sottoposta a una decodifica emotiva estremamente differente da un soggetto all'altro. Di fronte a un'immagine fotografica, la questione interpretativa non risiede tanto nella sostituzione dell'oggettività della tecnica con la soggettività dell'emozione, quanto nella possibilità della cosiddetta *mathesis singularis*, un approccio che cerca di coniugare il rigore del metodo con la vaghezza delle emozioni, facendo così affiorare l'universalità della fotografia attraverso la percezione e l'esperienza del singolo (Basso Fossali e Dondero, 2006).

Secondo la suggestione di Barthes (1980), il senso dell'immagine fotografica si coglie analizzando compiutamente la serie di reazioni emotive che il soggetto prova davanti a essa: bisogna osservare la singola fotografia davanti al singolo soggetto. Chi guarda una foto affronta l'esperienza dell'immagine diversamente, a seconda del modo in cui viene colpito nella sua coscienza culturale o nel suo mondo di emozioni e affetti.

Nuovi media: emozioni virtuali

I mezzi di comunicazione di nuova generazione hanno parzialmente ridefinito la declinazione tradizionale dei rapporti personali e delle relazioni sociali, ampliando le possibilità di contatto anche a distanza e implementando progressivamente lo stesso linguaggio tecnico per aumentare le possibilità di «condividere» le emozioni.

Si può citare l'esempio di Facebook, il *social network* più diffuso e utilizzato, per entrare nel dibattito tra chi vede la rete soltanto come strumento di contatto e chi, invece, vi trova inedite e sempre nuove potenzialità come veicolo di emozioni e di affetti.

Il caso degli *emoticon* è emblematico di come gli utenti dei media digitali sentano il bisogno di comunicare all'interlocutore in modo rapido ed efficace uno stato d'animo, una sensazione o un aspetto personale attraverso un linguaggio ri-codificato nei suoi elementi essenziali. E così, partendo dalla punteggiatura e da segni grafici che solo in rari casi sono anche lettere, si costruiscono le «faccine» che connotano gioia [:-)], tristezza [:(], stupore [:-O], ricerca di complicità [;-)] e molti altri stati d'animo.

Sebbene l'interpretazione delle «faccine» di cui sopra non abbia una portata universale ma dipenda da come ciascuna cultura le interpreta, resta l'idea di un processo che cerca di colmare la freddezza emotiva tipica della comunicazione digitale con un *apparato iconico* creato ad hoc. La relazione comunicativa è un'altra cosa, ma le emozioni virtualizzate veicolate dai media digitali hanno conquistato uno spazio preciso nella fruizione individuale e nell'immaginario collettivo (Cosenza, 2008).

Da qualche tempo i ricercatori del settore si interrogano anche sul legame esistente tra tecnologie ed esperienze emotive, aprendo la strada a un nuovo campo di indagine all'interno della *cyberpsychology*, rappresentato dalle cosiddette *tecnologie emotive*, a partire da una questione: è possibile usare le tecnologie per controllare o produrre emozioni positive? La ricerca in questo settore si concentra in particolare sui concetti di *affordance emotiva*, sugli elementi di un'esperienza che in forma diretta o mediata (virtuale) producono una reazione emotiva, sul rapporto fra intenzione e successo dell'azione, sulle potenzialità del *digital storytelling* come strumento di creazione di esperienze narrative in prima persona capaci di veicolare le proprie emozioni grazie all'interattività e alla multimedialità.

Videogame: emozioni surrogate

Una declinazione emotiva del tutto particolare è quella proposta dai videogame. Fatta salva la specificazione che all'interno del mondo di questi prodotti esiste una varietà di «giochi» che richiederebbe una trattazione ad hoc, si può comunque rilevare che i videogame permettono di vivere emozioni altrui, offrendo all'utente la possibilità di entrare nell'identità del personaggio protagonista e vivere attraverso di esso le emozioni generate dalle varie situazioni in cui viene a trovarsi.

Se al cinema il destinatario è emotivamente coinvolto in un processo di *immedesimazione* che però non permette di prendere parte attiva all'azione, in un videogioco l'immedesimazione è il presupposto dell'*interazione strumentale* e, quindi, dell'azione vera e propria all'interno del set virtuale, ricostruito con effetti sempre più realistici.

L'esito finale dell'interazione con il videogame dipende dall'abilità dell'utente, così come la possibilità per quest'ultimo di «provare» le emozioni sollecitate dal gioco. Si tratta di *emozioni surrogate*, fortemente

mediate dal ricorso all'elettronica, ma di forte impatto proprio in virtù dell'interattività che sta alla base della proposta comunicativa.

Si pensi, per esempio, all'utilizzo del *biofeedback* (componente mentale) in giochi come *Tiger Woods*, noto gioco di golf in cui la concentrazione dell'utente influisce direttamente sulla buona riuscita del tiro, o agli *shooter game*, in cui la precisione dello sparo è legata allo stato d'animo: più il giocatore è nervoso, meno è preciso il suo colpo.

Una delle nuove frontiere dei videogame, su cui più di un'azienda del settore sta lavorando, è proprio quella che porta a codificare i segnali inviati dall'utente per interpretare il livello di concentrazione e degli stati emotivi durante l'uso, per poi creare una sorta di «scala di influenza» da riutilizzare nel gioco.

Le emozioni e i conseguenti comportamenti soggettivi possono anche subire profonde modifiche a causa dell'utilizzo di videogiochi, secondo quanto evidenziato da uno studio condotto dai ricercatori dell'Indiana University School of Medicine di Indianapolis. Gli studiosi hanno rintracciato dei cambiamenti nelle aree cerebrali cognitive e del comportamento di persone che per una settimana si dedicavano a videogame improntati su azioni violente e aggressive. In particolare, si attivavano in misura minore il lobo frontale inferiore sinistro e la corteccia cingolata anteriore. E chissà che, sul versante opposto, non si possano studiare anche gli — eventuali — effetti di videogame capaci di attivare le emozioni di segno positivo.

Televisione: la scarica emotiva

Il piccolo schermo propone una vasta gamma di rappresentazioni delle emozioni, attraverso il suo «discorso» sempre più quantitativamente ricco di canali, contenuti, generi e contaminazioni. Il filo rosso che unisce i pro-



grammi proposti si dipana lungo il binario di un'*estetica della verosimiglianza* che emerge dichiaratamente, per esempio, nelle produzioni di *fiction* e nei *reality show*, ma che si può riscontrare con evidenza non minore anche al di fuori dei canoni della «TV-verità» (Damerini e Poli, 2008).

La recente proliferazione di trasmissioni che mettono in primo piano sentimenti ed emozioni, con il pretesto di aiutare i protagonisti a risolvere i loro problemi, ha trasformato il piccolo schermo dapprima in un *contenitore di emozioni* sempre più indistinte e cangianti e poi, in molti casi, in una sorta di *disarica emotiva* che offre sensazionalismo a basso costo spacciandolo per sociologia dei sentimenti. Il telegiornale stesso, che pure dovrebbe essere lo spazio televisivo di maggiore aderenza alla realtà, si costruisce facendo ampio ricorso alla categoria del verosimile (Feyles, 2003), sia nell'ipotizzare come certe le notizie quando esse non lo sono ancora, sia nel proporre modalità narrative che molto hanno a che fare con la rappresentazione quando si trova a dover fronteggiare la mancanza di materiale originale per «testimoniare» e rendere evidente ciò che racconta.

Se nei suoi primi anni di vita la TV italiana si preoccupava principalmente di informare, educare e intrattenere, oggi la categoria dell'emotività è il collante dell'intero palinsesto e l'invito a «frequentare» i programmi proposti per provare emozioni specifiche è ormai esplicito. Lo «stare insieme» cui il piccolo schermo chiama continuamente i telespettatori si basa sulla ricerca di una relazionalità che attinge ampiamente al filone emotivo in tutte le sue declinazioni, dalla gioia alla tristezza, dalla paura alla rabbia, dal disprezzo al disgusto che la «reality TV» imperante ha l'effetto di amplificare ulteriormente. Le emozioni sociali sono in molti casi non soltanto raccontate ma addirittura generate dalla TV, in forza della sua tendenza a rendere pubblico il privato e a intrufolarsi nella soggettività di chiunque, famoso o meno.

PUBBLICITÀ E INFORMAZIONE

Oltre ai diversi mezzi, due generi specifici meritano qualche considerazione in rapporto alle modalità con cui interpellano le nostre emozioni: la *pubblicità* e l'*informazione*.

Emozioni da pubblicità

La pubblicità deve «emozionare» per essere efficace. La comunicazione commerciale, in quanto tale, agisce sul destinatario in termini persuasori tramite una valorizzazione semantica che sfrutta le emozioni per suscitare interesse, adesione e — di conseguenza — acquisto del prodotto. La declinazione pragmatica attivata tramite l'interpellazione emotiva riduce o addirittura annulla lo spazio della razionalizzazione. Il testo pubblicitario sfrutta la *modalità patemica*, anche grazie alla libertà strutturale e formale che il suo linguaggio specifico consente (Zanacchi, 2004).

A seconda delle modalità espressive scelte, la pubblicità parla prevalentemente al cervello, alla pancia o al cuore del consumatore, facendo sempre e comunque ricorso a una declinazione emotiva che spesso non soltanto muove le emozioni ma addirittura le determina. Si pensi, per esempio, alla recente campagna pubblicitaria per il 50° di Enel («Milioni di attimi»), incentrata proprio su momenti particolarmente emozionanti della vita dei protagonisti, oppure al vasto filone di pubblicità delle automobili, sempre più frequentemente basato — almeno fino al periodo pre-crisi (dato che attualmente si insiste molto sull'economicità dell'offerta) — non tanto sulle caratteristiche tecniche dell'auto reclamizzata quanto sulla sua capacità di far vivere al destinatario emozioni positive.

Prima di indurre all'acquisto di un prodotto o di un servizio, molti spot televisivi si preoccupano di suscitare nel potenziale consumatore il «desiderio» del prodotto stesso. Lo spot vuole attrarre, incuriosire, divertire, intrigare, rilassare; insomma deve essere una piacevole esperienza. Per superare l'iniziale diffidenza del pubblico, peraltro ben cosciente di trovarsi di fronte a una comunicazione dichiaratamente persuasoria, la pubblicità attiva direttamente la dimensione emotiva dei destinatari, mettendo in gioco gli stati passionali più adeguati allo scopo. Se gli stati d'animo dei protagonisti dialogano con quelli degli spettatori, l'efficacia del messaggio ne guadagna.

L'informazione che emoziona

Se la pubblicità fa ampio ricorso al registro passionale, dall'informazione ci si aspetterebbe — al contrario — una proposta comunicativa fondata sul registro cognitivo: la funzione *referenziale* è infatti quella più

propriamente connaturata al genere. Tuttavia, dopo che anche quello delle notizie è diventato un terreno di conquista di lettori, ascoltatori, spettatori e utenti da poter quantificare e rivendere agli inserzionisti, anche l'informazione si è progressivamente spostata verso il terreno dell'emotività, non senza sempre più frequenti sconfinamenti verso quel *sensazionalismo* che dovrebbe esserle tutt'altro che proprio (Simonelli, 2012).

Nell'offerta informativa, secondo le caratteristiche specifiche dei diversi mezzi, trovano un posto ormai fisso le rubriche dedicate a quello che una volta si chiamava «pettegolezzo» e che oggi viene più modernamente definito *gossip*, terreno fertile di emozioni sociali e individuali. Oltre a raccontare le emozioni altrui, le testate informative si preoccupano di suscitare le emozioni nostre e proprio sul terreno della temperatura emotiva avviene spesso la battaglia dell'*audience*, soprattutto per quanto riguarda l'informazione televisiva e quella proposta dalle testate online.

L'informazione emotiva gioca molta della sua efficacia proprio sulle immagini, in particolare su quelle in movimento, proponendo una spettacolarizzazione che mette in scena il mondo (o parti di esso) in uno spazio di racconto fra realtà e *fiction* che privilegia quest'ultima con sempre maggiore frequenza. Si pensi, per esempio, nel caso dei recenti disastri provocati da alluvioni e terremoti, a quanto sia stata scarsa la qualità informativa dei filmati ripresi dai passanti o dagli abitanti del luogo durante l'evento e trasmessi dai telegiornali e a come, al contempo, questo tipo di racconto «in presa diretta» sia stato capace di suscitare nei telespettatori un'emotività altissima.

NODI ETICI DA SCIogliere, TRA SEDUZIONE E SEDAIONE (CO-SCIENTE)

Restringendo l'obiettivo della nostra riflessione attraverso lo «zoom» dell'etica, restano alcuni nodi da sciogliere, a partire da una domanda di fondo: i media favoriscono, inibiscono o lasciano inalterata la nostra capacità di vivere, esprimere e trasmettere le emozioni? A questo interrogativo se ne possono aggiungere altri dello stesso tenore: a che scopo e come i media usano le nostre emozioni? Le reazioni emotive suscitate dai media sono in qualche modo «vere»? Fino a che punto sono accettabili il realismo emotivo e, in parallelo, la finzione emotiva proposti dai mezzi di comunicazione?

Si tratta di questioni che non possono trovare una risposta conclusiva in questa sede, ma che possono indirizzare le ricerche sui media e sul loro utilizzo nella direzione di una sempre maggiore consapevolezza dello stretto legame fra strumenti di comunicazione ed emozioni, anche per favorirne un uso consapevole in questa direzione.

Può aiutare a trovare un giusto equilibrio fra i termini il titolo stesso assegnato a questo contributo: *Media, etica, emozioni*. *L'etica* sta in mezzo, fra i media e le emozioni, a significare che qualunque discorso sul rapporto fra mezzi e vissuti emotivi può assumere un significato e una profondità completamente diversi a seconda che venga inquadrato sotto un profilo esclusivamente strumentale oppure attraverso la lente di un approccio etico, finalizzato alle specificità richiamate in precedenza (Fabris, 2006).

La «terra di mezzo» fra media ed emozioni che l'etica è chiamata a presidiare costantemente è per certi versi simile alla metaforica striscia di confine che colloca le emozioni mediatiche fra l'*ipertrofia seduttiva* dei mezzi e lo stato di *sedazione cosciente* dei destinatari. Presa a prestito dalla scienza medica, la definizione di *sedazione cosciente* rimanda a una tecnica anestetica innovativa, in grado di mantenere il paziente in uno stato di incoscienza apparente: in questa condizione, egli non sente il dolore provocato dall'intervento ma rimane abbastanza cosciente da poter collaborare alla buona riuscita dell'operazione in corso seguendo i consigli del medico in diretta.

Nel nostro caso, non senza una lieve forzatura, possiamo intendere come medico curante il mezzo di volta in volta utilizzato, sempre più capace — secondo le sue specificità strutturali e linguistiche — di istruirci su come accettare l'intervento in corso su di noi. La sedazione cosciente diventa allora ciò che caratterizza l'atteggiamento del destinatario di accettazione, non necessariamente passiva, dei contenuti e delle modalità di stimolazione emotiva che i media mettono in atto nei suoi confronti. È un'accettazione spesso mossa dalla convinzione che, in fondo, per quanto virtuali, artefatte e fortemente mediate, le emozioni veicolate o generate dai mezzi di comunicazione siano comunque meglio che... niente.

BIBLIOGRAFIA

Arato A. e Geuna M. (2009), *La vita è un'emozione? Mass media, nuovi media e sfide educative*, Torino, Effatà.

- Barthes R. (1980), *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Torino, Einaudi.
- Basso Fossali P. e Dondero M.L. (2006), *Semiotica della fotografia*, Rimini, Guaraldi.
- Bettetini G. e Fumagalli A. (2010), *Quel che resta dei media. Idee per un'etica della comunicazione*, 6ª edizione aggiornata, Milano, FrancoAngeli.
- Casetti F. (1986), *Dentro lo sguardo. Il film e il suo spettatore*, Milano, Bompiani.
- Castagnetto U. (2011), *Come ci adessa la pubblicità*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Cosenza G. (2008), *Semiotica dei nuovi media*, edizione aggiornata e integrata, Roma-Bari, Laterza.
- Damerini L. e Poli C. (2008), *La vita è un telefilm*, Milano, Garzanti.
- Demichelis O. e Manfredi C. (2003), *Psicologia della radio*, Torino, Effatà.
- Eugeni R. (2010), *Semiotica dei media. Le forme dell'esperienza*, Roma, Carocci.
- Fabris A. (2006), *Etica della comunicazione*, Roma, Carocci.
- Feyles G. (2003), *La televisione secondo Aristotele*, Roma, Editori Riuniti.
- Iori V. (2011), *Guardiamoci in un film. Scene di famiglia per educare alla vita emotiva*, Milano, FrancoAngeli.
- McLuhan M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore.
- Murray J.P. (1995), *Children and television violence*, «Kansas Journal of Law & Public Policy», vol. 4, n. 3.
- Oatley K. (1992), *Psicologia delle emozioni*, tr. it. a cura di R. Carrera, M. Falchero, M. Monaci, Bologna, il Mulino.
- Popper K. e Condry J. (1994), *Cattiva maestra televisione*, Milano, Reser.
- Simonelli G. (2012), *Speciale Tg. La messa è finita*, 5ª edizione aggiornata, Novara, Interlinea.
- Tan E. (1996), *Emotion and the structure of narrative film: Film as an emotion machine*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Villani D., Grassi A. e Riva G. (2011), *Tecnologie emotive*, Milano, Edizioni Universitarie LED.
- Zanacchi A. (2004), *Pubblicità: effetti collaterali*, Roma, Editori Riuniti.

IL RUOLO DELLA METAFORA E DEL LINGUAGGIO FIGURATO NEGLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO BASATI SUL WEB

Stefania Manca e Maria Beatrice Ligorio

ABSTRACT:

L'articolo illustra in che modo la metafora e il linguaggio figurato possano essere funzionali ai processi di apprendimento online, sotto diversi aspetti. Da un lato, la metafora può svolgere una funzione emotiva e sociale, rendendo esprimibile l'«inesprimibile» e rappresentando gli stati interiori di chi scrive. Nel linguaggio scritto, diventa quindi una strategia per comunicare le proprie emozioni, rappresentare se stessi e lo spazio sociale di interazione. Dall'altro, la metafora può svolgere un'importante funzione cognitiva, creando analogie fra domini differenti.

Parole chiave:

metafora, linguaggio figurato, e-learning, socializzazione, apprendimento

This article aims at illustrating how metaphors and figurative language may be functional to online learning under several points of view. On the one hand, metaphors may play a social and emotional function thanks to its typical consistence and vividness which make possible to express the «inexpressible» and represent the inner states of the writer. In the written language, metaphors may be a good strategy for communicating one's own emotions, represent themselves and the social space of interaction. On the other hand, metaphors may play an important cognitive function by creating analogies between different domains.

Keywords:

metaphors, figurative language, e-learning, socialization, learning

Stefania Manca
Istituto per le Tecnologie Didattiche – CNR; manca@itd.cnr.it
Maria Beatrice Ligorio
Università degli Studi di Bari «Aldo Moro»; bealigorio@hotmail.com

INTRODUZIONE

La metafora unisce concetti tra loro inizialmente distanti (Searle, 1979), mostrando legami e connessioni capaci di veicolare significati che vanno al di là di quelli contenuti nei concetti accostati. La messa in relazione nuova e originale di due concetti apparentemente slegati funziona come una scintilla capace di generare nuovi significati, infondendo originalità e vividezza alla comunicazione e assecondando uno dei presupposti più decisivi dell'approccio socio-costruttivista: l'assumere come obiettivo della comunicazione didattica l'emergenza e il raffinamento di nuove idee, nuovi costrutti, nuovi modi di intendere le cose.

L'attenzione per le metafore risale già alla psicologia di stampo cognitivista che, a partire dall'opera di Lakoff e Johnson (1980), considera la metafora non più come meccanismo puramente linguistico, una figura retorica della comunicazione, ma come dispositivo cognitivo capace di facilitare il passaggio fra esperienza concreta e astrazione. Le metafore, infatti, permettono la rielaborazione delle esperienze sensoriali creando una connessione tra due domini concettuali — un *topic* e un *vehicle* — inizialmente scollegati. Il *vehicle* trasferisce sul *topic* un «fascio di significati» (Ortony, 1979) che finisce con il modificare entrambi i domini (Black, 1979). Pertanto, la metafora non è da considerarsi come semplice mimesi della realtà, in quanto va al di là della somiglianza fra *topic* e *vehicle* e attiva meccanismi mentali capaci di individuare ed estrapolare somiglianze originali, relazioni inedite tra domini anche distanti. La prospettiva socio-costruttivista concentra la sua riflessione proprio sul meccanismo generativo delle metafore, ponendo particolare attenzione alla natura contestuale. Si scopre così una relazione positiva tra l'uso della metafora e il saper generare inferenze (Holland et al., 1986), saper costruire concetti e idee, ragionare intorno ai problemi, prendere decisioni e agire, fino a diventare — le metafore — modi di conoscere e vedere il mondo (Gentner e Stevens, 1983; Kirby e Harter, 2003).

È proprio questa capacità di creare connessioni e di rendere esprimibili aspetti intimi non solo dell'esperienza sensoriale, ma anche di quella cognitiva ed emotiva, che rende le metafore strumenti interessanti per regolare, attivare e potenziare le interazioni online, anche quelle che hanno come sfondo situazioni formali, educative e di apprendimento.

Usare — o far usare — metafore permette, innanzitutto, di compensare la mancanza di elementi di contesto e di indicatori paraverbali (quali intonazione della voce ed espressione del viso), sfruttando la forza espressiva del testo digitato. Inoltre, gli ambienti online sono per definizione metaforici: si «naviga» negli spazi virtuali entro cui si aprono «finestre» per accedere a informazioni o a dialoghi. Si entra in mondi già definiti metaforicamente e la natura prevalentemente testuale delle interazioni online rappresenta un viatico potente, che moltiplica e potenzia tale natura. La grande centralità riservata alle discussioni via testo (chat o forum) da parte dei modelli di *e-learning* o *blended learning* diventa un terreno fertile per l'emergere di metafore, di cui si può facilmente rintracciare la genesi e l'evoluzione nel tempo, scoprendone la funzione didattica e socio-emotiva.

Vediamo adesso, attraverso alcune esperienze didattiche e di ricerca, che ruolo la metafora e il linguaggio figurato hanno svolto in alcuni contesti di apprendimento online, sia sul piano della comunicazione affettiva e sociale che su quello dei processi di creazione di nuova conoscenza.

LA FUNZIONE SOCIALE DELLA METAFORA COME STRUMENTO DI PARTECIPAZIONE, DI COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ COLLETTIVA E DELLO SPAZIO DIGITALE

Attività di familiarizzazione e socializzazione basate sull'uso della metafora e del linguaggio figurato sono state sperimentate dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR nell'ambito di alcuni corsi erogati per la SSIS Liguria e da parte della Facoltà di Psicologia dell'Università di Milano Bicocca (Vanin e Manca, 2011). Queste esperienze hanno evidenziato come la metafora e il linguaggio figurato si siano rivelati utili per creare il clima di collaborazione adatto e per accrescere la presenza sociale, incoraggiare la partecipazione e la realizzazione di una dimensione socio-identitaria condivisa.

Durante uno di questi corsi è stato osservato come i partecipanti siano ricorsi in maniera spontanea all'uso di metafore e linguaggio figurato per esprimere emozioni e altri processi di *self-disclosure*. Un'analisi delle occorrenze ha evidenziato come sostanzialmente gli studenti abbiano usato riferimenti metaforici per parlare delle proprie emozioni

e stati d'animo e per riferirsi agli elementi del contesto virtuale che ospitava l'esperienza in corso (il computer, l'ambiente CMC, le tematiche del corso, ecc.). Le operazioni di metaforizzazione hanno operato principalmente attraverso processi di «travestimento», «orientamento» e «corporizzazione/animazione» dei vissuti nell'ambiente virtuale. Esempi del primo tipo sono stati:

In questo tipo di attività del tutto nuova mi sento un po' una tartarughina che va piano, piano...

Vado piano, in salita, ma come una vecchia 500 vado convinta, a piccoli passi, cercando di imparare sempre qualcosa di nuovo e stupefacente.

I processi metaforici hanno riguardato anche «orientarsi» nel corso. Per esempio, abbiamo ritrovato espressioni come:

Per ora continuo a navigare, con la speranza che il mio naufragar in questo mar non giunga troppo presto!

È come se in queste settimane avessimo popolato una città vuota e deserta che ora pulsa di vita e di traffico!

Infine, anche gli strumenti del corso, ad esempio il computer, sono stati oggetto di metaforizzazione:

Ma non sai che questi aggeggi hanno occhi, orecchie e lingua? Non sai che amano fare i dispettosi e sentirsi al centro dell'attenzione (quando tutti dicono «non capisco come mai, eppure...»)? Ovviamente scherzo (il PC mi ha contagiata!)

Lo so benissimo che questi aggeggi hanno un'anima — alquanto perversa — tuttavia, ho notato che il loro lato oscuro si esalta generalmente dopo un anno di vita. (Delfino e Manca, 2005; Manca e Delfino, 2007)

Anche l'analisi quantitativa delle occorrenze individuate ha evidenziato alcuni aspetti interessanti. Primo fra tutti, la distribuzione delle frequenze lungo lo svolgimento temporale del corso (10 settimane) ha visto una maggiore concentrazione di utilizzo di linguaggio figurato all'inizio, alla fine ed esattamente a metà del corso (in coincidenza dell'incontro in presenza di metà corso), quest'ultimo caratterizzato soprattutto dall'espressione di stati d'animo negativi e critici, a sottolineare le difficoltà che spesso si incontrano in questa fase dell'esperienza (Michinov e Michinov, 2007). Una seconda analisi ha evidenziato come la proprietà di far ricorso all'uso di metafore e linguaggio figurato non sia tanto da mettere in relazione con il background formativo dei singoli

studenti, come ci si potrebbe attendere, quanto piuttosto sia da ascrivere a caratteristiche individuali che meriterebbero di essere ulteriormente indagate (Delfino e Manca, 2007).

Nell'ambito di un'edizione successiva del corso per la SSIS Liguria e della laurea triennale a distanza in Psicologia dell'Università di Milano Bicocca (Consorzio Nettuno), l'attività di familiarizzazione e socializzazione iniziale è stata basata su un approccio metaforico all'interazione online e alla familiarizzazione con i *web-forum*: come marinai, gli studenti erano invitati a «navigare» in un mondo di risorse online (materiali, documenti, strumenti, ecc.). Nella prima fase dell'attività, gli studenti dovevano scegliere un'imbarcazione (simboleggiata da uno specifico *thread* o da un'area di discussione). In una fase successiva, collaborando con i tutor e gli altri studenti che avevano scelto la stessa imbarcazione, dovevano scegliere un nome e una frase evocativa oppure un motto per la propria imbarcazione. Questa semplice attività della durata di tre settimane era finalizzata a far familiarizzare gli studenti con gli strumenti online, preparandoli alle successive attività didattiche, con lo scopo non meno importante di socializzare con la comunità dei partecipanti.

Le analisi condotte nei due contesti hanno evidenziato alcuni dati importanti. Innanzitutto, si è visto come il *setting* metaforico sia stato accolto linguisticamente dagli studenti quasi invariabilmente con espressioni quali «mi imbarco», «salgo a bordo», ecc., e sia stato ulteriormente sviluppato attraverso l'individuazione di ruoli da interpretare in modo collettivo (es., donne massaie, maschi pescatori, turisti in vacanza, ecc.), la descrizione di luoghi specifici verso cui andare/ in cui stare (es., il ponte della nave, il Mare del Nord, i Caraibi, ecc.), l'esplicitazione di azioni individuali e collettive legate a compiti da svolgere o ad attività di socializzazio-



ne. Ad esempio, l'assunzione di ruoli sul peschereccio è stata sottolineata da espressioni quali:

A bordo del peschereccio le «massaie» (S., G., M.) possono occuparsi della cucina, mentre gli impavidi uomini (N., L.) si occupano di pescare. Va bene?

Caro L. voi impavidi maschietti lavorate, ma a cucinare ci sono anch'io!! Cerchiamo di conoscerci anche al di fuori delle classi di concorso! Ora siamo tutti una ciurma!!

Adesso in cucina! L!!!!!!! Dove sei! Lascia a terra la tua visione della donna come «femmina dell'uomo e signora della casa» e vieni a sbucciare le patate, prepariamo lo stoccafisso accomodato.

Anche la descrizione di luoghi specifici dell'imbarcazione verso cui muoversi sono stati sovente espressi metaforicamente:

Per questa sera mi godo una siesta sul ponte tenendo sempre un occhio aperto a controllare le reti.

La brezza marina, in complicità con l'insonnia, vi spinge a fare un salto a poppa (o a prua, non le distinguo granché, scusatemi) e a godervi il cielo stellato? Credo che vi terrò compagnia, allora... (Delfino, 2006)

Si tratta solo di alcuni esempi che possono aiutare a capire l'importanza che riveste il modo in cui si reagisce alla mancanza di uno spazio fisico, indagando come le persone si muovono alla scoperta dell'ambiente virtuale e come lo condividono linguisticamente con altri, come intessono rapporti in mancanza di elementi extraverbali così da rendere comunque intellegibile il grado di benessere delle persone, o viceversa, le loro sensazioni di disagio, specie se si è alla prima esperienza di corso in rete. Infine, in alcuni casi la metafora proposta ha fornito l'occasione per organizzare in trame narrative il proprio vissuto ed esplicitare l'identità personale tramite il racconto, come nel caso di questo partecipante:

Ho scelto il pesch. perché ritorna sempre in porto. Si parte al mattino presto e si torna per vendere il pesce al mercato; farsi sei mesi su una nave da crociera uffa, andare in barca a vela troppo aulico, il sommergibile non solo sta via per tanto ma sta pure sott'acqua, la caravella pur essendo ideale per un genovese genoano presenta problemi del tipo «accipicchia non vedo la terra» o «accipicchia ho scoperto un continente nuovo ma non lo ho capito». Per cui il peschereccio mi sembra la soluzione migliore e se poi pensi che a stare sul peschereccio magari fai degli incontri interessanti (senza scomodare il vangelo potrei citare la barzelletta di tu e Sharon Stone sul peschereccio). Insomma alla fin fine questo è il mio ambiente ideale; visto che mi sembra non si sia ancora proposto nessuno io rammendo le reti perché senza reti non si pesca (tanto), senza pescato non si possono cucinare ricette sopraffine e senza ricette sopraffine si fa la fine del gallo al confine: ovvero si fanno uova apolide, prive d'una qualsiasi nazionalità.

La narrazione consente, infatti, anche di condividere percorsi di scoperta del sé e dei temi affrontati tramite ambienti di comunicazione mediata da computer. Linguaggio figurato e narrazione possono, quindi, essere studiati e analizzati come la risposta alla stessa esigenza di dare ordine e trovare le parole per esprimere un significato da presentare o da condividere con altre persone.

LA FUNZIONE COGNITIVA DELLA METAFORA COME STRUMENTO DI COSTRUZIONE DI NUOVA CONOSCENZA

Nell'ambito di una recente esperienza di didattica universitaria *blended* presso l'Università degli Studi di Bari (Iodice et al., 2011), abbiamo osservato l'emergere di metafore prodotte spontaneamente dagli studenti durante discussioni via web-forum dedicate all'analisi del materiale di studio. La funzione principale che abbiamo rintracciato è quella di supporto alla comprensione di un concetto grazie alla sua ridefinizione in termini metaforici; ad esempio, discutendo delle teorie dell'apprendimento (il corso riguardava la Psicologia dell'Educazione e l'e-learning) si ricorre alla metafora del «vaso» per descrivere come sono visti gli studenti dai modelli tradizionali di insegnamento/apprendimento. Questa funzione è stata successivamente confermata rintracciando la fase di discussione in cui le metafore maggiormente emergono: quella in cui si generano teorie personali. Probabilmente lo sforzo creativo e cognitivo del dover presentare e difendere una propria teoria richiede e giustifica il ricorso alle metafore più di altri processi, come il render conto di quanto studiato o commentare il lavoro altrui. Occorre precisare che la formulazione di nuove idee è incoraggiata sia dal forum, fornito di speciali *scaffold* appositamente pensati, sia dal tipo di didattica messa in atto dal docente, entrambi improntati all'approccio socio-costruttivista.

Ma il ruolo delle metafore non si limita a supportare gli studenti nel comprendere concetti e proporre nuove idee. Ci siamo, infatti, chiesti quale funzione potessero svolgere al servizio del gruppo di discussione. Abbiamo, quindi, individuato il momento in cui le metafore apparivano per la prima volta durante la discussione e abbiamo monitorato se e come venissero riprese da altri studenti. Da una prima osservazione abbiamo notato che la ripresa da parte di altri membri del gruppo di discussione poteva avere una diversa natura; poteva, infatti, consistere in:

- a) una rielaborazione della metafora stessa che ne risultava arricchita e meglio precisata;
- b) una semplice citazione;
- c) una critica.

L'analisi sequenziale ha poi messo in evidenza che le critiche erano molto poche — nel nostro set di dati è accaduto solo due volte — mentre il 35% delle metafore veniva citato e il 21% rielaborato. Il 78% delle volte in cui vi era stata una citazione ne seguiva un'altra da parte di un altro studente; allo stesso modo le metafore rielaborate una volta nel 91% dei casi venivano rielaborate una seconda volta da un altro studente. Si evince che la ripresa delle metafore innesca un effetto *palla di neve* (Anderson et al., 2001): quando una metafora è ripresa (sia citata che rielaborata) tale rilancio non rimane quasi mai un caso isolato ma tende a «contagiare» i vari partecipanti.

Pur essendo numericamente irrilevante, la critica alle metafore ha attirato la nostra attenzione. Sembra che gli studenti trovino difficile mettere in discussione la qualità di una metafora proposta da un proprio pari, preferiscono piuttosto lasciarla cadere nel vuoto; pertanto abbiamo considerato i rari casi in cui ciò avveniva come il mettere in atto strategie impegnative per gli studenti, di cui poteva valere la pena osservare la dinamica. Riportiamo qui di seguito l'estratto di uno dei due casi in cui la metafora è stata criticata; in corsivo abbiamo annotato le parti testuali in cui è contenuto il riferimento alle metafore.

PROVATE A IMMAGINARE! BY VALED

1. Se immaginiamo l'apprendimento off-line e quello on-line come *due strade*, secondo
2. voi come si possono rappresentare? *due strade che si incrociano all'inizio per poi*
3. *separarsi e procedere in maniera parallela oppure due strade che si incrociano*
4. *continuamente apportando l'una all'altra contributi sempre maggiori?* Secondo
5. me è come la seconda immagine... e ciò vale anche per le competenze degli e-tutor,
6. che come diceva Angela, devono diventare più specifiche appunto perché si devono
7. adattare al nuovo contesto!

DNA BY MIA

8. si incrociano sempre... avete presente come è strutturato il *dna*... io le immagino così

DNA BY MARILISA

9. l'immagine della *doppia elica del DNA* rappresenta l'icona migliore per rappresentare
10. le due metodologie di apprendimento.

TIRANDO LE FILA DELLE NOSTRE RIFLESSIONI BY GIOVANNA23

11. quindi in realtà se optiamo per la *doppia elica* del dna credo dovremmo escludere
12. l'idea iniziale che abbiamo avuto, secondo cui i modelli tradizionali sono dei punti di
13. partenza per qll online... visto che comunque secondo qst nuova idea i due tipi di
14. apprendimento si incrociano... in realtà io credo che più che incrociarsi i modelli
15. tradizionali influenzano qll on line... come *una sorta di lampadina che illuminano*
16. *la strada da seguire...* ma che poi lasciano liberi di
17. agire... una sorta di supporto...

Com'è facilmente intuibile, gli studenti stanno discutendo del rapporto fra metodi di apprendimento tradizionali e nuovi metodi basati sulle tecnologie. La metafora proposta per spiegare tale nesso è quella del DNA (rigo 8). Giovanna23 fa notare che la metafora della doppia elica dà un'immagine del rapporto fra metodi come compresenti, in taluni punti distaccati, in altri in contatto; un'immagine che reputa difforme rispetto all'idea che sino a quel momento era stata sviluppata (rigo 11), per cui i metodi tradizionali sono un punto di partenza da cui originano i nuovi metodi. Giovanna23, pertanto, propone una nuova metafora: quella della lampadina (rigo 15) che illumina la strada; una metafora che sta a indicare come i metodi tradizionali non necessariamente si intrecciano con quelli nuovi ma piuttosto li illuminano, così da poter visualizzare nuove vie. La critica di Giovanna23 alla metafora inizialmente proposta da ValeD ha permesso di svelare uno iato tra la concettualizzazione espressa con la metafora e quella che effettivamente si intendeva esprimere. Pertanto, la critica alla metafora ha funzionato come correttore dell'apprendimento nelle mani di un pari, innescando così una sorta di valutazione reciproca dell'apprendimento. Inoltre, questo esempio mostra molto bene come una metafora prodotta individualmente venga analizzata in riferimento alla sua attinenza rispetto ai significati elaborati dal gruppo (linee 11-12) fino a condurre a una nuova metafora più calzante, in cui in qualche modo sono riconoscibili alcuni elementi della prima metafora (la relazione tra modelli di apprendimento tradizionali e innovativi).

Pertanto, riteniamo che stimolare gli studenti a ragionare per metafore possa incentivare una rielaborazione cognitiva sia personale che collaborativa, inducendo alla creazione di nuove concettualizzazioni e idee. La metafora all'interno di gruppi di discussione diventa facilmente uno strumento di apprendimento socio-costruttivista, in quanto la sua natura creativa ne risulta esaltata e funzionale all'evitare riproposizioni

mnemoniche, ancora molto frequenti nei processi di apprendimento anche a livello universitario. Inoltre, l'uso di metafore fa emergere conoscenza tacita e, come abbiamo visto, anche se raramente, consente il monitoraggio tra pari della qualità dell'apprendimento.

CONCLUSIONI

Attraverso gli esempi forniti dalle diverse esperienze, abbiamo visto che la metafora può essere proposta come strumento linguistico-espressivo attraverso cui realizzare attività di socializzazione e familiarizzazione e come strumento di concettualizzazione nell'ambito di specifici processi di apprendimento in chiave socio-costruttivista. In entrambi i casi, la metafora ha svolto un ruolo educativo e formativo, contribuendo a sviluppare competenze di lavoro di gruppo e di apprendimento collaborativo. Infatti, elaborare metafore ha contribuito a creare l'ambiente sociale in cui i partecipanti sono stati chiamati a collaborare per il raggiungimento di un obiettivo comune. Lungi dal restare confinata nello spazio delle figure retoriche con una funzione linguistica meramente estetica, la metafora ha agevolato la comprensione della, e la riflessione sulla, esperienza di apprendimento che si stava vivendo, incoraggiando la rielaborazione cognitiva e personale mediata dalla presenza del gruppo dei pari ed esplicitando il bagaglio delle conoscenze tacite e inespresse di cui gli studenti erano portatori. Se, da un lato, ha incoraggiato la partecipazione degli studenti, agevolando la costruzione di uno spazio condiviso e la formazione di un'identità collettiva, dall'altro, la metafora ha permesso di sviluppare nuove connessioni originali e di proporre, sotto forma di immagini, concetti che acquisteranno nuove sfumature di significato, accrescendo e costruendo nuova conoscenza.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson R.C., Nguyen-Jahiel K., McNurlen B., Archodidou A., Kim S., Reznitskaya A., Tillmanns M. e Gilbert L. (2001), *The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children*, «Cognition and Instruction», vol. 19, pp. 1-46.
- Black M. (1979), *More about metaphor*. In A. Ortony (a cura di), *Metaphor and thought*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 19-41.

- Delfino M. (2006), *Spazio, luoghi e movimento in un ambiente di apprendimento online – Espaces, lieux et mouvement dans un environnement d'apprentissage sur le web*, «ISDM – Informations, Savoirs, Décisions & Médiations – International Journal of Information Sciences for Decision Making», n. 25.
- Delfino M. e Manca S. (2005), *Tra balere e barchette di carta: Linguaggio figurato e dimensione socio-identitaria*, «TD – Tecnologie Didattiche», vol. 35, n. 2, pp. 28-41.
- Delfino M. e Manca S. (2007), *The expression of social presence through the use of figurative language in a web-based learning environment*, «Computers in Human Behavior», vol. 23, n. 5, pp. 2190-2211.
- Gentner D. e Stevens A.L. (1983), *Mental Models*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Holland J.H., Holyoak K.J., Nisbett R.E. e Thagard P.R. (1986), *Induction: Processes of inference, learning, and discovery*, Computational Models of Cognition and Perception series, Cambridge, MA, The MIT Press.
- Iodice M., Ligorio M.B. e Manca S. (2011), *Metafore ed apprendimento online*. In M.B. Ligorio, E. Mazzoni, A. Simone e M. Casini Schaefer (a cura di), *Didattica universitaria online. Teorie, esperienze e strumenti*, vol. I, Napoli, Scriptaweb, pp. 84-109.
- Kirby E.L. e Harter L.M. (2003), *Speaking the language of the bottom-line: The metaphor of «Managing diversity»*. «Journal of Business Communication», vol. 40, n. 1, pp. 28-49.
- Lakoff G. e Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Manca S. e Delfino M. (2007), *Learners' representation of their affective domain through figurative language in a web-based learning environment*, «Distance Education», vol. 28, n. 1, pp. 25-43.
- Michinov E. e Michinov N. (2007), *Identifying a transition period at the midpoint of an online collaborative activity: A study among adult learners*, «Computers in Human Behavior», vol. 23, n. 3, pp. 1355-1371.
- Ortony A. (a cura di) (1979), *Metaphor and thought*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Searle J.R. (1979), *Metaphor*. In A. Ortony (a cura di), *Metaphor and thought*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 83-111.
- Vanin L. e Manca S. (2011), *Orientare per formare. Il ruolo delle attività di socializzazione nella formazione a distanza*. In M.B. Ligorio, E. Mazzoni, A. Simone e M. Casini Schaefer (a cura di), *Didattica universitaria online. Teorie, esperienze e strumenti*, vol. I, Napoli, Scriptaweb, pp. 206-238.