

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 Schaerf (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 Schaerf (a cura di), *Didattica universitaria online. Teorie, esperienze e strumenti*, vol. I, Napoli, Scriptaweb, pp. 206-238.