

Tra balere e barchette di carta: linguaggio figurato e dimensione socio-identitaria

Un'analisi degli indizi testuali di presenza sociale in un ambiente di apprendimento in rete

■ **Manuela Delfino, Stefania Manca**, ITD-CNR, Genova
[delfino, manca]@itd.cnr.it

Il riconoscimento dell'importanza delle dinamiche sociali, relazionali e affettive sta diventando sempre più ampio, coniugato all'idea secondo cui i processi cognitivi sono da intendersi come inestricabilmente connessi ad esse. Una sorta di co-originarietà oggi sempre più accreditata anche dagli studi delle neuroscienze [Damasio, 1994; LeDoux, 1996], dell'Intelligenza Artificiale [Picard, 1997; Dautenhahn et al., 2002; Trapp et al., 2003] e della psicologia cognitiva [Forgas, 2000; Frijda et al., 2000], che ha avuto ripercussioni significative anche in ambito educativo [Gardner, 1983; Goleman, 1995].

Anche nel contesto dell'e-learning, specie di quello più sensibile alle problematiche di apprendimento collaborativo, comincia ad emergere un'attenzione particolare verso la natura sociale e affettiva delle interazioni comunicative e collaborative che i membri di un gruppo online si scambiano, in rapporto alla qualità degli apprendimenti maturati. Quali relazioni si sviluppano tra la dimensione sociale e affettiva e quella più squisitamente cognitiva? In che termini la presenza sociale promuove e incoraggia un apprendimento di qualità? Quali sono le emozioni maggiormente in gioco in un'esperienza di apprendimento online? Che relazione esiste tra un buon livello di presenza sociale e la soddisfazione dei membri del gruppo? Queste sono alcune delle domande a cui la ricerca del settore sta fornendo le prime risposte, non prive di risultati talvolta contrapposti e in discussione tra loro, giustificati dalla disomogeneità degli orientamenti teorici e dal recente interesse che la problematica sta suscitando.

Il tema del presente studio è quello di indagare le caratteristiche del *linguaggio figurato* quale indizio di presenza sociale in un ambiente di comunicazione mediata da computer. Per linguaggio figurato intendiamo l'uso iconico della lingua finalizzato a esprimere un significato non letterale: non solo, quindi, metafore o altre figure retoriche in senso proprio¹, ma qualunque uso creativo della lingua a fini comunicativi (cfr. [Cacciari, 1991; Gibbs e Steen, 1999]). L'obiettivo è stato quello di rintracciare le specificità linguistiche legate alla proiezione di se stessi e del gruppo di appartenenza nel contesto immateriale della rete. Il linguaggio figurato può configurarsi, da questo punto di vista, come una delle possibili dimensioni che la lingua scritta può assumere per esprimere, attraverso modalità nuove e creative, l'orizzonte emotivo di chi si trova coinvolto in una comunità di apprendimento online. A ciò si aggiunga che si tratta di uno strumento comunicativo speciale, perché in grado di creare un maggior senso di intimità e vicinanza tra gli interlocutori.

Il contesto della ricerca è stato un corso di dieci settimane rivolto a specializzandi della SSIS ligure nell'anno accademico 2002-2003. L'approccio adottato si è basato sull'analisi del contenuto dei messaggi che i partecipanti si sono scambiati nelle aree deputate alla socializzazione e alla metariflessione, ed è stato ricondotto ad alcune categorie di analisi.

PRESENZA SOCIALE E APPRENDIMENTO IN RETE

Originariamente introdotta da Short et al. (1976), l'espressione *presenza sociale* è stata

¹ Roberts e Kreuz (1994) individuano, oltre alla metafora, l'iperbole, le espressioni idiomatiche, le richieste indirette, l'ironia, la litote, le domande retoriche e la similitudine.

resa come “la salienza dell’altro in una comunicazione mediata e la conseguente salienza delle interazioni interpersonali con l’altro”. Agli stessi autori si deve anche la caratterizzazione della presenza sociale nei termini di “qualità del mezzo di comunicazione stesso”, a indicare che la presenza sociale è affidata soprattutto alla larghezza di banda dello strumento e alla molteplicità di canali comunicativi in grado di convogliare il maggior numero di indici sociali: voce, espressioni del viso, gestualità, vicinanza spaziale, prossemica, ecc. I media comunicativi sarebbero così classificati secondo la quantità di presenza sociale che sarebbero in grado di trasmettere, a seconda che supportino la trasmissione di audio e video (alta presenza sociale) o di solo testo (bassa presenza sociale) [Rice, 1993].

La CMC sarebbe, da questo punto di vista, una comunicazione impoverita in quanto precluderebbe agli interessati la possibilità di ricavare informazioni essenziali sul contesto e sulle norme di comportamento comunemente accettate, in grado di orientare lo sviluppo della comunicazione stessa, con conseguente tendenza verso linguaggio e comportamenti disinibiti (ad esempio, di tipo *flaming*) [Sproull e Kiesler, 1986]. Inoltre, proprio perché l’anonimato riduce la presenza di indicatori di controllo, la comunicazione sarebbe così più incline alla de-individuazione e alla personalizzazione, con conseguenze diverse secondo il contesto comunicativo in cui hanno luogo [Spears e Lea, 1994].

Tuttavia, un certo numero di studi ha evidenziato come anche la sola comunicazione scritta, tipicamente usata in contesti di chat, e-mail, ecc., purché non soggetta a vincoli temporali troppo stretti, sia perfettamente in grado di sviluppare un clima di presenza sociale e affettiva tra quanti vi sono coinvolti [Parks e Floyd, 1996; Jacobson, 1999]. In aggiunta a queste considerazioni altri studiosi [Walther, 1996] hanno sottolineato che, nonostante abbiano bisogno di più tempo per svilupparsi, le relazioni interpersonali in un contesto online si instaurano in maniera analoga a quelle delle situazioni in presenza, arrivando a essere anche più socialmente orientate di quelle cosiddette tradizionali. Gli utenti sopperirebbero alle carenze comunicative intrinseche dell’interazione scritta attraverso il ricorso a invenzioni e adattamenti linguistici in grado di esprimere, anche mediante opportune strategie ortografiche, alcuni degli aspetti metacomunicativi tipici

della comunicazione non verbale (si veda l’uso ormai codificato delle *emoticon*) [Murphy e Collins, 1997].

Di recente alcuni autori hanno ripreso e sviluppato le specificità della presenza sociale nel contesto dell’apprendimento online. La presenza sociale è stata definita come “l’abilità dei partecipanti di una comunità di ricerca di trasmettere un’immagine sociale ed emotiva di sé, proiettandosi come persone “reali” (cioè attraverso la loro completa personalità), attraverso il canale di comunicazione adottato” [Garrison et al., 1999: 94]. Essa è in grado di incoraggiare il raggiungimento di obiettivi di tipo cognitivo sostenendo lo sviluppo del pensiero critico (*critical thinking*) e della collaborazione, creando quel clima di sostegno adatto a confrontare, approfondire e mettere in discussione le idee che collettivamente emergono [MacFadden et al., 2005].

Allo stesso tempo la presenza sociale sembra essere in grado di supportare gli obiettivi affettivi rendendo le interazioni interne al gruppo accattivanti, coinvolgenti e, quindi, intrinsecamente gratificanti [Rourke et al., 2001a], di assicurare la soddisfazione generale [Gunawardena e Zittle, 1997; Richardson e Swan, 2003], di garantire il successo e la qualità di un’esperienza di apprendimento in rete [Stacey, 2002; Shin, 2003].

EMOZIONI E LINGUAGGIO FIGURATO

A partire da Aristotele la letteratura dedicata al linguaggio metaforico e figurato è estremamente vasta e variegata, per punti di vista, temi specifici di ricerca e ipotesi interpretative ancora aperte, connesse ora all’analisi delle strutture linguistiche e dei processi sintattici in cui sono presenti metafore o da queste sono attivati [Lausberg, 1998], ora agli approcci pragmatici [Grice, 1967; Searle, 1979; Weinrich, 1976], cognitivo-psicologici [Glucksberg e Keysar, 1990; Blasko, 1999; Gibbs e Steen, 1999] e filosofici [Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1958; Ricoeur, 1978].

Secondo la psicologia cognitivista, la metafora e il linguaggio figurato rivestono un ruolo centrale nella costruzione della conoscenza, in quanto contribuirebbero a modellare il modo in cui pensiamo e a tracciare un ponte tra il dominio dell’astrazione e quello dell’esperienza percettiva [Katz et al., 1998]. Da questo punto di vista, secondo Lakoff e Johnson (1980), le metafore sono schemi concettuali primitivi che agiscono sin dal momento in cui si passa dal-

l'esperienza percettiva a quella concettuale. Luogo della metafora, quindi, non sarebbe il linguaggio, ma il modo in cui un dominio mentale viene concettualizzato nei termini di un altro: "non appena ci si allontana dall'esperienza concreta per parlare in termini di astrazioni o emozioni, la comprensione metaforica della realtà diventa la norma" [Lakoff, 1998: 45]. Secondo Kövecses (2002), i concetti associati all'espressione delle emozioni emergono spesso come strutture concettuali costituite da metafore, diventando a tutti gli effetti costrutti socio-cognitivi.

In base a questo assunto, una delle funzioni più importanti del linguaggio figurato è di consentire l'espressione di ciò che è difficile da esprimere ricorrendo esclusivamente al linguaggio letterale. Ortony e Fainsilber (1989) hanno evidenziato come la ricchezza e la concretezza siano le principali caratteristiche della metafora e del linguaggio figurato nell'espressione delle emozioni. I loro risultati sembrano indicare, inoltre, che più un'emozione è intensa più le metafore a essa associate tendano a essere forti. Secondo questo punto di vista, il linguaggio figurato sarebbe da intendersi come superamento di una difficoltà comunicativa. Altri studiosi [Gibbs et al., 2002] hanno sostenuto che il linguaggio figurato è così importante nella comunicazione emotiva perché riflette con precisione il modo con cui le persone concettualizzano la complessità emotiva.

Il linguaggio figurato contribuisce alla creazione di un clima di maggiore intimità, agevolando la condivisione di emozioni personali. In quest'ottica, secondo Deborah Tannen (1989, 1992) il potere delle immagini (*imagery*) è di comunicare significati ed emozioni. Sia l'enunciario che descrive o suggerisce un'immagine a parole, che il lettore o l'ascoltatore che crea un'immagine basata su quella descrizione o suggestione, partecipano alla costruzione del significato.

Infine, sembra che le persone, avendo la possibilità di esprimere le proprie emozioni senza esplicitarle, preferiscano ricorrere all'uso di metafore e di espressioni metaforiche per descrivere la propria esperienza delle emozioni, più che per descrivere le azioni correlate alle esperienze emotive [Fussell e Moss, 1998]. Fussell e Moss sottolineano anche che la metafora è in grado di creare questo clima di vicinanza e intimità solo all'interno di situazioni sociali altamente significative per i parlanti.

CONTESTO, OBIETTIVI E METODO DELLA RICERCA

Lo studio è stato condotto nell'ambito della versione online del corso "Tecnologie Didattiche" che l'Istituto Tecnologie Didattiche gestisce per la SSIS ligure [Persico et al., 2003]. L'edizione del 2002-2003 ha visto la partecipazione volontaria di 57 specializzandi (su un totale di 156) e di 7 tutor, e si è avvalsa del contributo, in qualità di esperti, di 10 insegnanti supervisori del tirocinio (ISV) della stessa SSIS. L'impostazione del corso, fortemente orientata a un approccio esperienziale, ha voluto creare le condizioni per favorire quei meccanismi di apprendimento collaborativo che costituiscono il cuore di una comunità di apprendimento in rete. Ai partecipanti sono state proposte varie attività da condurre in piccoli gruppi (su temi quali l'analisi di software didattico, la progettazione di brevi percorsi didattici a componente tecnologica, ecc.), con la supervisione di un tutor. Ad eccezione dei tre incontri in presenza (iniziale, intermedio e finale), le attività formative si sono svolte prevalentemente attraverso l'uso di una piattaforma di CMC (*Centrinity FirstClass*[®]) e sono state distribuite nell'arco temporale di dieci settimane. Oltre alle tematiche sopra riportate, ulteriori attività erano finalizzate a promuovere la riflessione sul metodo utilizzato nel corso e, più in generale, sul potenziale della telematica nella formazione dei docenti. Inoltre, grande attenzione è stata riposta sulla metariflessione nei processi d'apprendimento in atto, per i quali erano state predisposte delle apposite aree di discussione.

Il gruppo dei partecipanti che ha contribuito con propri messaggi nelle aree oggetto di analisi (socializzazione e metariflessione) era costituito da 55 studenti (con età media di 32,4 anni, di cui 48 femmine e 7 maschi) su 57 totali, da 6 tutor su 7 e da 5 ISV su 10.

Gli obiettivi della ricerca sono stati individuati dopo la conclusione del corso: inizialmente l'uso del linguaggio figurato non era un obiettivo di ricerca e non è stato incoraggiato dai tutor, ma è stato prodotto in maniera spontanea dai partecipanti.

In linea con alcuni modelli che rilevano la presenza sociale sulla base dell'analisi del contenuto dei transcript dei messaggi (ad es., [Rourke et al., 2001a]), si è deciso di focalizzare l'analisi sull'espressione delle emozioni e dei processi di *self-disclosure*, visti come importanti indicatori della presenza sociale, e maggiormente rilevabili nelle

aree deputate alla socializzazione e alla metariflessione, in quanto maggiormente coinvolte nell'espressione e manifestazione della presenza sociale. Si è deciso, inoltre, di esaminare l'intero corpus di messaggi di queste aree per poter valutare lo sviluppo cronologico-longitudinale dell'uso del linguaggio figurato durante le dieci settimane del corso.

Come progettisti e tutor del corso, è stato possibile mettere in gioco la *membership knowledge* [Have, 2002] maturata in veste di osservatori coinvolti nei processi in atto. Questo ha consentito di avere una conoscenza profonda delle interazioni linguistiche nel loro svolgersi. Si tratta di un'interpretazione non neutrale dei fenomeni linguistici, un fatto, a nostro avviso, particolarmente rilevante quando l'oggetto di studio è costituito dall'interpretazione di usi linguistici di tipo non letterale.

In linea con le indicazioni provenienti dalla letteratura sulla *computer-mediated discourse analysis* (si vedano, ad esempio, [Rourke et al., 2001b; Herring, 2004]), l'unità di analisi prescelta è stato il singolo messaggio, riconosciuto come l'unità di significato più piccola e al tempo stesso dotata di autoconsistenza interpretativa e temporale, l'unica che consentisse di tracciare la partecipazione durante il corso. Inoltre, dato che ogni messaggio poteva contenere più di una occorrenza di linguaggio figurato, sono stati considerati, a fini di micro-analisi, anche singoli segmenti di messaggio².

Ciascuna occorrenza è stata classificata secondo due categorie, dell'Identità e del Contesto. Tutte le espressioni metaforiche analizzate erano, infatti, riconducibili o all'espressione dell'identità virtuale dei partecipanti, oppure all'espressione dei loro sentimenti e idee

verso il contesto comunicativo in cui aveva luogo il corso. Infine, le due categorie sono state ulteriormente scomposte nei concetti di *Travestimento*, *Orientamento* e *Corporizzazione/Anima-zione*, riferimenti spazio-temporali in grado di dar conto dei processi di (auto)-identificazione e orientamento logico-spaziale nel contesto immateriale della rete (vedi Tabella 1).

Ogni messaggio è stato analizzato da due codificatori, autori del presente scritto, il cui compito era di stabilire: (a) se il messaggio in esame contenesse linguaggio figurato e, in tal caso, (b) quante fossero le occorrenze, secondo la definizione di linguaggio figurato fornita nell'introduzione. Di conseguenza sono state accettate solo le figure che Ricoeur (1975) definirebbe *vive*, quelle che cioè consentono di ricavare e far emergere significati e aspetti nuovi della realtà grazie all'innovazione semantica. Coerentemente con questa scelta non sono state accettate le espressioni metaforiche convenzionali, le espressioni entrate nel vocabolario e nell'uso quotidiano della lingua o usurate e prive di originalità³.

Dal calcolo di differenti indici di affidabilità, applicati ai risultati dell'analisi che i due codificatori hanno effettuato separatamente, sono emersi risultati soddisfacenti: mentre la percentuale di accordo (*percent agreement*) è stata di 0,97, l'*alfa di Krippendorff* [Krippendorff, 2003, 2004] e il *kappa di Cohen* [Capozzoli et al., 1999] sono risultati pari a 0,84.

ANALISI QUANTITATIVA

Dati generali

Il numero di messaggi con linguaggio figurato è risultato pari a 86 sugli 843 messag-

² È risultato che un singolo messaggio non conteneva mai più di tre occorrenze di linguaggio figurato.

³ A tal proposito, cfr. Perelman e Olbrechts-Tyteca: "Un pericolo per le metafore è l'usura: la metafora non viene più sentita come una fusione, un collegare termini presi da campi diversi, ma come applicazione di un vocabolo a ciò che esso designa normalmente: la metafora non è più attiva, è 'assopita', espressione caratteristica che sottolinea meglio di altri aggettivi (misconosciuta, dimenticata, appassita) che questo stato può essere solo transitorio, che queste metafore possono venir svegiate e tornare in azione" (dalla trad. it., 1966: 427).

		Immagini iconiche	
Identità	<i>lo mi vedo come</i> <i>Noi ci vediamo come</i> <i>lo vi vedo come</i> <i>lo li vedo come</i>	Travestimento	Animale
			Oggetto
	<i>lo mi muovo come</i>	Orientamento	Qualità umane
Contesto	<i>L'ambiente CMC</i> <i>La comunicazione scritta</i> <i>Il corso</i> <i>Gli argomenti del corso</i>	Corporizzazione/Anima-zione	Dare corpo
	<i>Il computer</i>		Dare anima

TABELLA 1. Insieme delle categorie scelte per l'analisi del linguaggio figurato.

4

La media di messaggi inviati dagli ISV risulta decisamente inferiore: partecipando alle attività in qualità di esperti che affiancavano i tutor nell'attività di progettazione didattica a componente tecnologica intervenivano soprattutto nelle aree a carattere tematico.

Ruoli	Tutti i messaggi			Messaggi con linguaggio figurato		
	Numero di partecipanti	Numero (e %) di messaggi	M e DS	Numero di partecipanti	Numero (e %) di messaggi	M e DS
Studenti	55	651 (77,22%)	M=11,84 DS=13,17	28	69 (80,23%)	M=2,46 DS=2,78
Tutor	6	177 (21,00%)	M=29,50 DS=30,36	3	17 (19,77%)	M=5,67 DS=5,03
ISV	5	15 (1,78%)	M=3,00 DS=3,08	0	0 (0,00%)	-
TOTALE	66	843 (100,00%)	M=12,77 DS=15,79	31	86 (100,00%)	M=2,77 DS=3,10

TABELLA 2. Dati sulla partecipazione per ruolo.

gi esaminati (10,20%). Agli studenti non era stato richiesto di contribuire nell'area di riflessione con un numero minimo di messaggi; tuttavia erano stati informati che anche la partecipazione a queste attività avrebbe concorso alla valutazione finale.

I diversi livelli di partecipazione (cfr. Tabella 2) evidenziano che i tutor hanno indubbiamente contribuito con una media individuale di messaggi decisamente superiore rispetto a quella degli studenti e degli ISV, seppur con un'ampia variabilità di contributi individuali. I loro diversi stili didattici adottati si sono riflettuti, infatti, anche nella partecipazione comunicativa. Per quanto riguarda la produzione di linguaggio figurato, studenti e tutor hanno contribuito in percentuale confrontabile, rispettivamente per il 10,60% e per il 9,60% sul totale dei rispettivi messaggi. Nessun contributo in ter-

mini di produzione di linguaggio figurato è pervenuto dagli ISV⁴.

Gli 86 messaggi con linguaggio figurato contenevano un totale di 103 occorrenze o figure identificate, con una media pari a 1,19 occorrenze (DS=0,47). Nella Tabella 3 è illustrata la distribuzione delle occorrenze tra le due categorie dell'Identità e del Contesto (rispettivamente N=57 e N=46), e la ripartizione nelle relative sottocategorie.

Dai dati della Tabella 3 si può osservare che le distribuzioni relative a studenti e tutor non sono casuali ($X^2=4,27$, gdl=1, $P<0,05$). Mentre gli studenti hanno prodotto una media paragonabile di figure dell'Identità e del Contesto ($W=89,50$, $P=0,22$, test di Wilcoxon), i tutor hanno espresso preferenza soprattutto per quelle del Contesto. Una spiegazione possibile di questa differenza può essere rilevata dalle specifiche sollecita-

Tipi di figure	Studenti		Tutor	
	N (e %)	M e DS	N (e %)	M e DS
lo mi vedo come	20 (23,53%)	M=0,71 DS=1,01	2 (11,11%)	M=0,67 DS=0,58
Noi ci vediamo come	17 (20,00%)	M=0,61 DS=1,31	0 (0,00%)	-
lo vi vedo come	1 (1,18%)	M=0,04 DS=0,19	4 (22,22%)	M=1,33 DS=1,53
lo li vedo come	4 (4,71%)	M=0,14 DS=0,45	0 (0,00%)	-
lo mi muovo come	9 (10,59%)	M=0,32 DS=0,72	0 (0,00%)	-
TOTALE Identità	51 (60,00%)	M= 1,82 DS=2,93	6 (33,33%)	M=2,00 DS=1,73
L'ambiente CMC	9 (10,59%)	M=0,32 DS=0,67	0 (0,00%)	-
La comunicazione scritta	9 (10,59%)	M=0,32 DS=0,55	7 (38,89%)	M=2,33 DS=2,52
Il corso	8 (9,41%)	M=0,29 DS=0,71	1 (5,56%)	M=0,33 DS=0,58
Gli argomenti del corso	5 (5,88%)	M=0,18 DS=0,48	1 (5,56%)	M=0,33 DS=0,58
Il computer	3 (3,53%)	M=0,11 DS=0,31	3 (16,67%)	M=1,00 DS=1,00
TOTALE Contesto	34 (40,00%)	M=1,21 DS=1,66	12 (66,67%)	M=4,00 DS=4,00
TOTALE	85 (100,00%)	M=1,52 DS=2,38	18 (100,00%)	M=3,00 DS=2,97

TABELLA 3. Ripartizione delle occorrenze di linguaggio figurato secondo le categorie e sottocategorie dell'Identità e del Contesto.

Background	Tutti i messaggi			Messaggi con linguaggio figurato		
	Numero di partecipanti	Numero (e %) di messaggi	M e DS	Numero di partecipanti	Numero (e %) di messaggi	M e DS
Umanistico-linguistico	25	414 (63,59%)	M=16,56 DS=17,15	18	49 (71,01%)	M=2,72 DS=3,29
Scientifico	24	192 (29,49%)	M=8,00 DS=7,29	7	15 (21,74%)	M=2,14 DS=1,86
Sostegno	6	45 (6,91%)	M=7,50 DS=3,39	3	5 (7,25%)	M=1,67 DS=0,58
TOTALE	55	651 (100,00%)	M=11,84 DS=13,17	28	69 (100,00%)	M=2,46 DS=2,78

TABELLA 4. Dati sulla partecipazione per background.

zioni ricevute dagli studenti, ai quali era stato richiesto di dedicare particolare attenzione alla riflessione sui processi di apprendimento in atto. A sostegno di questo dato è la concentrazione dei messaggi con linguaggio figurato in una specifica sottoarea dedicata alla Riflessione e intitolata “Come sta andando”: l’area in questione ha raccolto il 24% del totale dei messaggi esaminati e il 48,84% dei messaggi con linguaggio figurato.

I tutor hanno prodotto più figure riguardanti i temi del Contesto (caratteristiche della comunicazione scritta, proprietà di un ambiente CMC, ecc.) per incoraggiare la riflessione anche sulle specificità dell’ambiente di apprendimento e sulle sue modalità comunicative, dato il carattere di novità per la quasi totalità degli studenti (solo il 7,69% aveva dichiarato di avere esperienze precedenti di corsi in rete).

Dati relativi al background degli studenti

Nella Tabella 4 sono illustrati i dati sulla partecipazione in termini di messaggi prodotti dagli studenti in base ai diversi background di provenienza.

Come si può notare, il gruppo umanistico-linguistico ha prodotto un numero decisamente maggiore di messaggi rispetto agli al-

tri due. Da un confronto a coppie, tuttavia, si evidenzia che mentre il gruppo umanistico-linguistico ha prodotto un numero di messaggi maggiore rispetto al gruppo scientifico ($U=406,50$, $P<0,02$, test a una coda di Mann-Whitney), non si è riscontrata nessuna differenza statistica con il gruppo del sostegno ($U=90,50$, $P=0,22$, test a una coda di Mann-Whitney); né è stato possibile riscontrare alcuna differenza apprezzabile tra il gruppo scientifico e quello del sostegno ($U=80,50$, $P=0,67$, test a due code di Mann-Whitney).

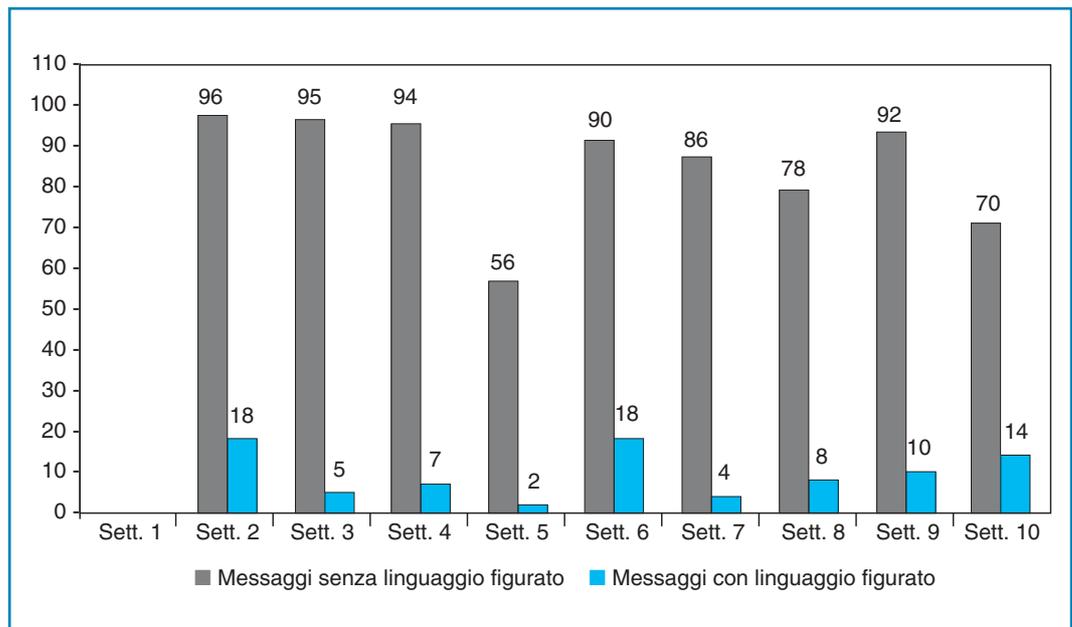
Come illustrato in Tabella 5, per quanto riguarda la produzione di messaggi con linguaggio figurato, i contributi medi dei tre gruppi sono da considerarsi statisticamente analoghi (dal test a due code di Mann-Whitney il risultato del confronto tra il gruppo umanistico-linguistico e quello scientifico è di $U=64$, $P=0,98$; tra il gruppo umanistico-linguistico e quello del sostegno è di $U=29$, $P=0,89$; tra il gruppo scientifico e quello del sostegno è di $U=11$, $P=1$). Non sono risultate apprezzabili differenze sul numero totale di occorrenze dei tre gruppi (dal test a due code di Mann-Whitney il risultato del confronto tra il gruppo umanistico-letterario e quello scientifico è di $U=66$, $P=0,88$; tra il gruppo umanistico-linguistico e quello del sostegno è di $U=30$,

Background	Totale		Identità		Contesto	
	N (e %)	M e DS	N (e %)	M e DS	N (e %)	M e DS
Umanistico-linguistico	62 (72,94%)	M=3,44 DS=5,10	39 (76,47%)	M=2,17 DS=3,55	23 (67,65%)	M=1,28 DS=1,99
Scientifico	17 (20,00%)	M=2,43 DS=1,90	8 (15,69%)	M=1,14 DS=1,35	9 (26,47%)	M=1,29 DS=0,95
Sostegno	6 (7,06%)	M=2,00 DS=1,00	4 (7,84%)	M=1,33 DS=0,58	2 (5,88%)	M=0,67 DS=0,58

TABELLA 5. Distribuzione delle occorrenze di linguaggio figurato per background.

figura 1

Distribuzione temporale dei messaggi con e senza linguaggio figurato nelle dieci settimane.



$P=0,81$; tra il gruppo scientifico e quello del sostegno è di $U=10,5$, $P=1$). Nessuna differenza significativa è emersa rispetto alle preferenze tra le due macrocategorie dell'Identità (dal test a due code di Mann-Whitney il risultato del confronto tra il gruppo umanistico-letterario e quello scientifico è di $U=72,5$, $P=0,57$; tra il gruppo umanistico-linguistico e quello del sostegno è di $U=29$, $P=0,89$; tra il gruppo scientifico e quello del sostegno è di $U=13$, $P=0,66$) e del Contesto (dal test a due code di Mann-Whitney il risultato del confronto tra il gruppo umanistico-letterario e quello scientifico è di $U=79$, $P=0,36$; tra il gruppo umanistico-linguistico e quello del sostegno è di $U=28,5$, $P=0,89$; tra il gruppo scientifico e quello del sostegno è di $U=14,5$, $P=0,39$). Infine, se si mettono a confronto le occorrenze dell'Identità e del Contesto nell'ambito di ogni singolo gruppo, non si evidenziano preferenze di sorta⁵.

Dati relativi alla distribuzione temporale

La Figura 1 illustra la distribuzione temporale dei messaggi con e senza linguaggio figurato relativa alle dieci settimane del corso.

Tenuto conto che la prima settimana risulta priva di messaggi, in quanto le aree esaminate sono state create all'inizio della seconda settimana di corso, nella figura si può notare un andamento abbastanza costante della distribuzione dei messaggi senza linguaggio figurato, tranne che per un decremento in corrispondenza della quinta settimana. Al contrario, la distribuzione dei messaggi contenenti linguaggio figurato mostra un

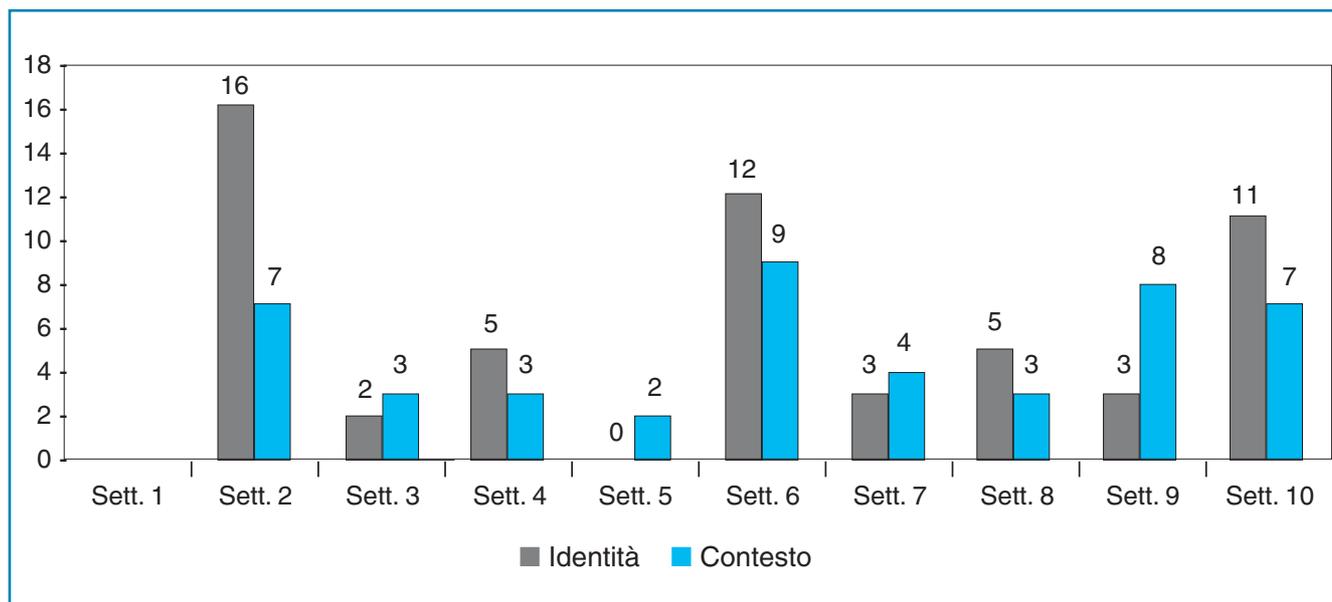
andamento più discontinuo, contraddistinto da alcuni picchi positivi (in corrispondenza della seconda, sesta e decima settimana) e da un picco negativo (nella quinta settimana). Ad una prima analisi è risultato che le due distribuzioni non sono casuali ($X^2=23,02$, $gdl=8$, $P<0,005$).

La presenza del primo picco può essere spiegata come conseguenza dell'incontro iniziale, a seguito del quale i partecipanti erano stati incoraggiati a manifestare le proprie impressioni e sensazioni relative al carattere di novità dell'esperienza. Il picco negativo della quinta settimana, invece, si posiziona in corrispondenza di un momento critico del corso, caratterizzato da un clima di incertezza e insoddisfazione legato ad alcune consegne poco chiare ricevute da parte dei tutor e al carico di lavoro sostenuto fino a quel punto. Per fronteggiare la situazione il gruppo aveva scelto il "silenzio" e solo durante l'incontro intermedio erano emersi i problemi che si stavano vivendo e a cui finalmente si era potuto dare voce. Il secondo picco positivo (in corrispondenza della sesta settimana) si inquadra come conseguenza del chiarimento avvenuto durante l'incontro in presenza. Infine, il terzo picco positivo registra un aumento di partecipazione nelle aree di socializzazione e riflessione durante l'ultima settimana del corso, quando i partecipanti avevano intensificato il contributo di metariflessione sull'esperienza vissuta nelle dieci settimane e in vista dell'incontro finale.

Possiamo, quindi, ipotizzare che il linguaggio figurato sia stato impiegato soprattutto per dare corpo a sensazioni sia positive (ap-

5

Un'analisi più approfondita dell'esperienza qui descritta, accompagnata da alcune ipotesi sulla correlazione tra uso del linguaggio figurato e background formativo dei partecipanti, è trattata in Delfino e Manca (u.c.).



prezzamento, sollievo, entusiasmo, ecc.) che negative (frustrazione, rabbia, scoraggiamento, ecc.), contribuendo in entrambi i casi a innalzare il livello di presenza sociale del gruppo. Questa ipotesi viene confermata anche dall'analisi dei dati aggregati relativi alla seconda, sesta e decima settimana, nonché alle rimanenti (rispettivamente: 50 e 36 messaggi con linguaggio figurato, 256 e 501 messaggi senza linguaggio figurato; $X^2=19,76$, $gdl=1$, $P<0,00001$). La produzione di messaggi con linguaggio figurato è risultata significativamente superiore in quelle tre settimane che nelle restanti ($U=18$, $P<0,02$; test a una coda di Mann-Whitney), mentre nei due gruppi di settimane la produzione di messaggi senza linguaggio figurato è risultata equivalente ($U=10$, $P=0,90$; test a due code di Mann-Whitney). Possiamo, quindi, concludere che la produzione di linguaggio figurato è aumentata in corrispondenza dei momenti cruciali, mentre la produzione scritta generale, priva di linguaggio figurato, è rimasta costante.

Per quanto riguarda la distribuzione temporale delle occorrenze dell'Identità e del Contesto, la situazione è illustrata in Figura 2.

Dal confronto dei dati aggregati relativi ai due gruppi di settimane ($X^2=3,60$, $gdl=1$, $P=0,06$) sembra che in corrispondenza di eventi sociali cruciali la presenza sociale venga espressa facendo ricorso soprattutto alle figure dell'Identità più che a quelle del Contesto (rispettivamente $U=18$, $P<0,01$ e $U=16$, $P<0,05$, test a una coda di Mann-Whitney).

LA PROIEZIONE SPAZIO-TEMPORALE DEL SÉ NELL'IMMATERIALITÀ DELLA RETE

Il cyberspazio è un habitat dell'immaginazione e per l'immaginazione; è il luogo in cui i sogni consci incontrano i sogni del subconscio, un terreno di magia razionale, di ragioni mistiche; il luogo e il trionfo della poesia sulla povertà di idee, del "può-essere-così" sul "deve-essere-così".

Novak, 1993 citato in [Tagliagambe, 1997: 50-51]

Se partiamo dall'idea che la realtà immateriale della rete - costituita da parole affidate ad uno schermo, da luoghi privi di spazialità, da incontri che si concretizzano solo tramite il messaggio scritto - non sia una realtà simulata o riprodotta, bensì una realtà costruita e continuamente ricostruita, allora diventa centrale indagare il ruolo che i processi di categorizzazione svolgono nella costruzione attiva del sé individuale e collettivo, processi che sarebbero causati da rapidità e mutevolezza [Tagliagambe, 1997]. Come ci si proietta nella rete? Che immagini di sé si costruiscono e quali immagini si propongono agli altri? La ripartizione delle occorrenze di linguaggio figurato secondo le categorie dell'Identità e del Contesto si era posta l'obiettivo di indagare come i partecipanti al corso sfidino l'immaterialità della rete conferendole, in qualche modo, materialità e concretezza. Le occorrenze dell'Identità, che potremmo sintetizzare nella formula "qualcuno vede se stesso o qualcun altro come...", possono essere ricondotte alla categoria più generale del travestimen-

figura 2

Distribuzione delle occorrenze dell'Identità e del Contesto nelle dieci settimane.

to, della rappresentazione attraverso cui le persone conferiscono un'identità corporea al proprio e all'altrui sé, facendo ricorso a immagini di animali, oggetti o a qualità umane che danno un corpo all'immaterialità che caratterizza gli ambienti CMC.

Al processo di creazione dell'identità si associa quasi sempre la creazione di un luogo: i personaggi che si muovono nell'ambiente virtuale creano implicitamente uno spazio, alludono a uno sfondo più o meno preciso; in altri termini, innescano l'attivazione di scenari o *frame* che completano e arricchiscono l'informazione. Così il partecipante che si descrive come un marinaio fa pensare immediatamente a un ambiente marino, un'automobile a una strada, un coatto a una caserma. E, viceversa, è possibile partire dal cenno a un ambiente vuoto per popolarlo di persone e oggetti.

Il travestimento e l'orientamento

È stato soprattutto nelle prime settimane di corso che i partecipanti hanno proposto alcune immagini per esprimere la percezione del proprio apprendimento. Le sensazioni legate al percorso nel nuovo ambiente di apprendimento sono state delegate al campo semantico della navigazione.

È così che una barchetta diventa, a tutti gli effetti un veicolo utile anche per comunicare un modo di visualizzare il proprio percorso e di pensare all'esperienza che si sta vivendo:

Per ora la mia barchetta non ha subito troppi intoppi ... (II settimana)

L'incipit della frase appena citata ("per ora") tradisce un qualche timore verso il cammino ancora da percorrere, giustificato anche dal fatto che la barchetta di certo ha subito qualche intoppo ("non... troppi"). Questo esempio di apertura agli altri viene colto da un'altra partecipante che fa propria l'immagine della barchetta e della navigazione per esprimere il paradosso e l'anomalia nel sentirsi a proprio agio nell'affrontare le attività, malgrado la debolezza nelle proprie conoscenze e competenze informatiche:

Riprendendo la metafora della navigazione di Irene⁶, io durante queste attività online mi sento un po' in una condizione paradossale, perché da un lato navigo sulla barchetta di carta delle mie competenze informatiche, che sono "empiriche" e improvvisate, d'altro canto, però mi sembra di veleggiare sicura in quest'ambiente e le attività proposte mi interessano molto. (II settimana)

Il mare, di cui l'ambiente CMC assume frequentemente i connotati, è vissuto in modi

molto diversi dai naviganti⁷, in alcuni casi portatori di esperienze alquanto negative:

Ieri mi sarei servito volentieri di una virtuale scialuppa di salvataggio; mi sono sentito un pò naufrago. (II settimana),

o solo previste come tali:

per ora continuo a navigare, con la speranza che il mio naufragar in questo mar non giunga troppo presto! (II settimana)

Dal mare alla strada il percorso è breve: alla barchetta, al naufrago e al veliero si sostituiscono ben presto immagini diverse, focalizzate sul ritmo e sulla velocità di movimento, più che sul mezzo di locomozione. Per spiegare la propria sensazione di lentezza, a una partecipante che confida di sentirsi una piccola tartarughina:

Ok in questo tipo di attività del tutto nuova mi sento un pò un tartarughina che va piano, piano... (IV settimana),

fa eco un'immagine suggestiva:

Lo dico con una certa soddisfazione: vado piano, in salita, ma come una vecchia 500 vado convinta, a piccoli passi, cercando di imparare sempre qualcosa di nuovo e stupefacente; ho superato almeno in parte l'ostilità di fronte alla tecnologia (e sono sempre stata orribilmente ANTI-TECNOLOGICA)... (VII settimana)

La risposta del tutor è incoraggiante: da un lato mette in dubbio la lentezza di chi si sente come una piccola macchina in salita, dall'altro riprende l'immagine e in un qualche modo la conclude, promettendo un bel panorama alla fine del viaggio:

Ritengo, infatti, che capire l'emozione altrui di fronte alla scoperta sia importante per gestire i tempi e far sì che le piccole 500 (o quelle che sono convinte di esserlo) arrivino in cima alla salita e si godano il panorama! (VII settimana)

Una rappresentazione più intimistica, con lo sguardo rivolto alla quiete serale del nucleo familiare, è proposta da una partecipante entusiasta:

ma quanto mi piacciono i corsi on line. La giornata sta per finire (mi sento molto Marzullo) e nella riconquistata quiete notturna, mentre i figli dormono e i mariti leggono il giornale, ecco si compie il miracolo: il ssissino⁸ raccoglie la sua anima e scopre che ha ancora la capacità di riflettere! non lo tiene per sè, ma lo invia, come moderno piccione viaggiatore, via email al suo gruppo di riflessione!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! (II settimana)

C'è chi si sente piccione e chi, pensando a se stesso come al dottor Jekyll, propone una metariflessione sul doppio:

⁶ Negli esempi che seguono i nomi degli studenti sono stati modificati per preservare l'anonimato dei partecipanti. Al contrario, non si è intervenuti sul contenuto del messaggio (non sono stati, per esempio, corretti errori ortografici).

⁷ Per amor di brevità non abbiamo inserito in questa sezione tutte le occorrenze in cui i partecipanti, parlando di se stessi, si definiscono *naviganti, navigatori, marinai*, ecc.

⁸ Sissino è riferimento gerale per "specializzando della SSIS" [N.d.C.].

Io stesso adopero un nick sia nella posta che in ambienti di chat, newsgroup, etc. e ho spesso provato la sensazione del 'dottor Jackill', calandomi nel mio personaggio nelle lunghe notti trascorse in rete. L'esigenza di 'sdoppiamento', questa pulsione a 'calarsi nel personaggio', è fortemente radicata nel nostro tempo. (VIII settimana)

Nella seconda settimana la descrizione del movimento, tramite la proiezione in spazi esterni dei campi percettivi dei partecipanti, avviene in termini generici che tradiscono il bisogno di girare nell'ambiente senza scopi precisi:

Per ora la curiosità di scoprire le potenzialità del programma mi ha portato a "girovagare" qua e là, a fare tentativi, a provare nuovi bottoni. (II settimana),

A corso avviato, invece, il movimento privo di una meta determinata è giustificato dalla molteplicità di interessi individuati nelle varie aree del corso:

cerco di zampettare un po' in tutte le conferenze, sto collegata a oltranza (e non me ne accorgo nemmeno), mi sento molto stimolata in molte direzioni...a volte la stanchezza indubbiamente incombe, ma ammetto che se potessi mi collegherei ogni sera: questo corso si è rivelato l'graditissima sorpresa!!! (IV settimana)

Malgrado la sorpresa sia stata gradita il corso non è sempre stato facile. I disagi sono stati espressi con battute scherzose e ammiccamenti ironici, volti ad attenuare la difficoltà di scoprirsi in polemica con gli organizzatori del corso o verso le modalità collaborative predisposte. Uno dei disagi più diffusi è legato al dover affrontare quotidianamente l'ingente numero dei contributi inviati dal gruppo dei partecipanti:

Siete diventati anche voi dei DROGATI di corso on-line? io, ormai, ho bisogno della mia dose di "bandierine⁹ quotidiane" o quasi... (X settimana)

E con la speranza che non si trattasse di un'allucinazione da abuso di bandierine rosse, chiudiamo questa breve presentazione di occorrenze relative al tema del travestimento con l'esternazione soddisfatta di una partecipante che alla conclusione del corso ha dichiarato:

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

La corporizzazione e l'anima-zione

L'ambiente CMC può essere visto come "un cyberspazio distribuito modellato sugli oggetti che compaiono nel mondo della no-

stra quotidianità, e in particolare su quelli che interessano ambiti di attività che esigono una costante integrazione del soggetto nel contesto spazio-temporale in cui opera" [Tagliagambe, 1997: 52]. Questa architettura del cyberspazio è stata, in effetti, costruita dagli studenti che non solo hanno scelto immagini per rappresentare la propria persona e lo spazio di azione, ma si sono anche preoccupati di offrire uno statuto di esistenza ad alcuni oggetti essenziali per lo svolgimento delle attività online e di conferire materialità all'immateriale.

Nell'ambiente CMC il computer è il mezzo attraverso il quale si realizza la comunicazione tra le persone. Ci sono stati momenti in cui i partecipanti del corso hanno manifestato la consapevolezza per la presenza di uno schermo e l'importanza dei vari componenti hardware e software. In un messaggio scherzoso, l'invito è a compiere un gesto apotropaico, non manifestando troppo apertamente la gioia per l'affidabilità del proprio computer:

PAZZA¹⁰! 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...")? Orviamente scherzo (il PC mi ha contagiata!). (II settimana),

invito che non cade nel vuoto, ma viene colto e rilanciato:

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. (II settimana)

Non sappiamo se il computer della partecipante autrice della seguente citazione avesse raggiunto o no l'anno di vita, ma quel che è certo è che le sue disfunzioni hanno spinto la studentessa a chiedere una benedizione. Fatalista e criptica la risposta:

Per le benedizioni non saprei proprio, se vuoi posso provare a guardare il fondo della tazzina del caffè e vedere se c'è un mouse che fa l'occholino... (VIII settimana)

Il corso di Tecnologie Didattiche, così come i messaggi ricevuti e i momenti di comunicazione sincrona (realizzati tramite chat), sono stati spesso oggetto di paragoni e similitudini. Un singolo messaggio può diventare fonte di gratitudine e segno di speranza:

sono molto grata per questo ultimo messaggio di giovanna.. in questo mondo di ansie un messaggio tranquillizzante è come rugiada nel deserto. Grazie (II settimana)

9

In First Class® la bandierina rossa è il segno che identifica i messaggi non ancora letti dall'utente [N.d.C.].

10

Il messaggio è rivolto a una partecipante che aveva espresso soddisfazione per il perfetto funzionamento del proprio computer [N.d.C.].

E ancora:

Vorrei anche ringraziare la cara e simpaticissima Irene per il suo apprezzamento al mio contributo: non sai quanto m'ha fatto piacere leggere che hai sentito profumo di "vita" (è quello che io cerco in ogni tipo di scrittura, è per quello che ho così difficoltà nelle ud, moduli ecc... ecc... ecc... ma sstttt!!!! ciao!) (IX settimana)

Dalle immagini che descrivono i messaggi come portatori di vita la similitudine si amplia all'intero corso, per una considerazione retrospettiva sul modo in cui lo si è inteso e vissuto:

Può essere che in questo corso abbiamo visto all'inizio quasi un'oasi in cui rilassarsi un momento, salvo poi accorgerci che è una cosa seria e come tale va affrontata. (VI settimana)

Il campo semantico dell'acqua, opposto a quello del deserto, può diventare preambolo al seguente messaggio, un appassionato e sarcastico commento sull'aridità, caratteristica tipica del mondo dei cavi contrapposto a quello della natura:

massì..... simuliamo le stelle..... pixel dopo pixel..... con un bel rumore gaussiano di fondo.... non è incantevole? Scegliere lo sparpagliamento della gaussiana, fissare persino la look up table con cui descrivere il cielo stellato: ci sono applet che ti permettono di avere look up table equatoriali, altre antartiche, altre solo artiche... L'aridità è una dote in fondo: l'umidità nuoce gravemente ai cablaggi ed anche nel caso delle fibre ottiche... quel certo mismatch sulle pareti può creare frange, sparpagliamento dell'impulso.... richiedere dleicati allineamenti in aria.... (IX settimana)

Il metodo adottato ha richiesto agli studenti una dose elevata di coinvolgimento e partecipazione, sia in termini di compiti collaborativi da svolgere, sia nel conseguente rispetto dei tempi e delle scadenze:

Anche qui come al militare? no di certo...però una bella dose di addestramento ce la siamo fatta anche noi, no? (X settimana)

In molte occasioni, l'impegno richiesto è stato oggetto di critiche, lamenti e proteste, ma anche spunto di riflessione per le considerazioni inerenti la necessità di un tale approccio, a garanzia della qualità e della riuscita dell'esperienza didattica. Eppure:

tutto sommato, credo che questa "seconda scrivania" mancherà anche a me, anche per un fatto di abitudine! (X settimana)

Alla conclusione del corso uno dei fattori

più coinvolgenti e apprezzati si è rivelata essere la comunicazione sincrona, sia come momento organizzato di gruppo che come bisogno estemporaneo di alcune persone. Come considerazione generale è stato affermato:

Insomma, la chat è stata a mio avviso un potente fattore di esplicitazione della presenza sociale, una sorta di "collante" tra le persone, oltre che un'altra finestra attraverso cui guardarsi e provare a "riconoscersi". (IX settimana)

Ad un livello sottostante, nel tentativo di indagare il fenomeno più da vicino, sono emerse la poliedricità e i fattori che rendono la chat un'esperienza di qualità:

i duelli, le espulsioni, le attese: anche queste rendono vera e viva la chat... I tempi rapidi e ravvicinati, o lenti ed estremamente dilatati, i dialoghi a due o i cori polifonici più o meno dissonanti, i monologhi abusati: che tipo di emozioni passano, traspaiono, si intuiscono, si condividono, si nascondono? Che empatia siamo in grado di interessere con l'altro/gli altri? (X settimana)

Non è facile rispondere a queste domande: gli strumenti di indagine, come vedremo, vanno raffinati e perfezionati, e potenziato l'ancora debole colloquio interdisciplinare. Un partecipante ha scritto:

Per me questo corso è stata la scoperta di un' nuovo mondo'. (VI settimana)

Come dire, l'esplorazione è ancora in atto.

CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI

Il forte coinvolgimento emotivo e sociale è testimoniato anche da alcuni messaggi inviati dopo la fine del corso, che sottolineano un'esperienza di grande intensità. In una comunicazione privata uno studente, in riferimento ad una visita nel portale del corso, ha scritto:

ho avuto l'impressione di far visita ad una balera, un locale dopo una festa: lattine ovunque, vuoti a perdere (o rendere?) ovunque, avanzi, brandelli, scritte..... persino qualche capo di abbigliamento che lascia intuire come la vita lì dentro si sia consumata in ogni suo aspetto, sino in fondo...

Numerosi sono stati anche i messaggi contenenti la sensazione di spaesamento che ha colto al termine del corso:

Ne approfitto anche per comunicarvi un pò delle mie sensazioni post-corso: quando apro FC ho un pò di nostalgia di tutte quelle bandierine rosse che ci tormentava-

no. Mi aggiro tra le conferenze e mi sento sicuramente un pò più sola!

Effettivamente la sensazione di “smarrimento” da dopo corso ha colpito anche me! come dite voi mi manca l’idea di sapere che “c’è posta per me”, il tormentone del corso, che a me non dispiaceva poi + di tanto; mi mancano il SILENZIO che accompagnava la lettura di alcuni msg, quella concentrazione tutta particolare, assieme a una buona dose di curiosità e di divertimento tutto cerebrale...

Il linguaggio figurato è stato, come si può vedere, una delle risorse linguistiche utilizzate per creare una nuova realtà collaborativa, sia dal punto di vista sociale che da quello didattico-formativo.

Per la maggior parte dei partecipanti, trattandosi della prima esperienza di apprendimento online, è stato necessario fronteggiare nuovi problemi: imparare a comunicare con un gruppo di persone tramite discorso scritto e asincrono, familiarizzare con le tecnologie della comunicazione, ma anche far pratica della collaborazione e dell’apprendimento in gruppo. Il linguaggio figurato è stato un valido supporto nell’affrontare alcuni di questi problemi, poiché ha consentito di esprimere un nuovo dominio dell’esperienza nei termini del noto e familiare. Parafrasando Ricoeur (1975), il linguaggio figurato è stato quel processo retorico attraverso cui il discorso ha liberato il potere che alcune immagini hanno di ridescrivere la realtà o di crearne una nuova.

La scelta di adottare uno strumento di analisi testuale delle interazioni scritte per esprimere la presenza sociale si inserisce in linea con quei tentativi di classificazione delle caratteristiche del testo [Rourke et al., 2001a; Job-Sluder e Barab, 2004], che viene analizzato secondo categorie e indicatori in grado di catturare i nuovi stili della comunicazione affidati al discorso asincrono scritto.

Da questo punto di vista, la nostra ipotesi è che l’uso del linguaggio figurato possa diventare uno degli indicatori testuali della presenza sociale negli ambienti di apprendimento basati sull’uso del computer, uno dei segnali delle emozioni e dei sentimenti coinvolti nell’esperienza online. I presunti limiti della comunicazione scritta, per lo più correlati alla mancanza di segnali non verbali, potrebbero essere superati attraverso l’attenzione verso le costruzioni e le invenzioni linguistiche condivise dai partecipanti. In questo modo, l’uso del linguaggio figurato potrebbe essere adottato nelle fasi di progettazione e conduzione di corsi di ap-

prendimento online, come uno stimolo a manifestare le emozioni e gli stati d’animo che entrano in gioco nell’esperienza in atto. I pochi esempi offerti dalla letteratura [De Simone et al., 2001; Yeoman, 1995] sembrano supportare l’idea che l’adozione di linguaggio figurato da parte dei tutor, per esempio, possa accrescere il senso di appartenenza degli studenti a una comunità e fornire, al contempo, la base per la distribuzione dei ruoli, la creazione di identità e la consapevolezza delle proprie responsabilità. Nell’ambito dei propri compiti di facilitazione della comunicazione e della collaborazione, il tutor potrebbe quindi disporre, nel proprio repertorio di risorse, anche del linguaggio figurato, quale stimolo linguistico-discorsivo per favorire quelle trasformazioni concettuali legate, oltre che alla proiezione del sé e alla costruzione dell’identità individuale e collettiva in rete, anche alla comprensione dei processi di apprendimento in atto.

Roschelle (1996) sottolinea, infatti, come gli aspetti tradizionali dell’analisi delle scoperte concettuali individuali siano da reinterpretare come fatto contemporaneamente sociale e cognitivo. Da questa prospettiva, la convergenza del cambiamento concettuale è possibile solo tramite un linguaggio figurato, ambiguo e impreciso. La sua funzione consiste proprio nella descrizione di ciò di cui non si ha esperienza, rapportandolo a campi più noti [Bazzanella, 1999]. Uno degli sforzi futuri potrebbe essere quello di analizzare il modo in cui avvengono le contaminazioni tra la sfera sociale e quella più propriamente cognitiva, proprio attraverso l’analisi della produzione di linguaggio figurato, in grado di dare concretezza e tangibilità ai nuovi processi mentali.

RINGRAZIAMENTI

Questo studio ha beneficiato dei finanziamenti del progetto “Web Learning per la qualità del capitale umano” nell’ambito del Progetto Strategico CNR “Strumenti, Ambienti e Applicazioni Innovative per la Società dell’Informazione” e del progetto “Nuove tecnologie per la formazione permanente e reti nel sistema socioeconomico italiano” nell’ambito del Programma Strategico MIUR “Scienza e tecnologia nella Società della Conoscenza” del Fondo Investimenti per la Ricerca di Base (FIRB).

Ringraziamo Donatella Persico (responsabile del corso) e Luigi Sarti, co-progettisti e tutor del corso Tecnologie Didattiche della SSIS.

riferimenti bibliografici

- Bazzanella C. (1999), La metafora tra mente e discorso: alcuni cenni, *Lingua e Stile*, vol. 34, n. 2, pp. 150-158
- Blasko D. G. (1999), Only the tip of the iceberg: Who understand what about metaphor?, *Journal of Pragmatics*, vol. 31, pp. 1675-1683
- Cacciari C. (1991), *Teorie della metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Raffaello Cortina, Milano
- Capozzoli M., McSweeney L., Sinha D. (1999), Beyond kappa: A review of interrater agreement measures, *The Canadian Journal of Statistics*, vol. 27, n. 1, pp. 3-23
- Damasio A. R. (1994), *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*, Grosset/Putnam, New York (tr. it., *L'errore di Cartesio. Emozioni, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995)
- Dautenhahn K., Bond A., Cañamero L. D., Edmonds B. (eds.) (2002), *Socially intelligent agents: Creating relationships with computers and robots*, Kluwer Academic Publishers, Norwell, MA
- Delfino M., Manca S. (under consideration), The expression of social presence through the use of figurative language in a web-based learning environment, *Computers in Human Behavior*
- De Simone C., Lou Y., Schmid R. F. (2001), Meaningful and interactive distance learning supported by the use of metaphor and synthesizing activities, *Journal of Distance Education*, vol. 16, n. 1
- Forgas J. P. (ed.) (2000), *Feeling and thinking. The role of affect in social cognition*, Cambridge University Press, Cambridge, UK
- Frijda N. H., Manstead A. S. R., Bem S. (eds.) (2000), *Emotions and beliefs. How feelings influence thoughts*, Cambridge University Press, Cambridge, UK
- Fussell S. R., Moss M. M. (1998), Figurative language in descriptions of emotional states, in S. R. Fussell, R. J. Kreuz (eds.), *Social and cognitive approaches to interpersonal communication*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ
- Gardner H. (1983), *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York (tr. it., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987)
- Garrison D. R., Anderson T., Archer W. (1999), Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education, *Internet and Higher Education*, vol. 2, n. 2-3, pp. 87-105
- Gibbs R. W., Leggett J. S., Turner E. A. (2002), What's special about figurative language in emotional communication?, in S. R. Fussell (ed.), *The verbal communication of emotions. interdisciplinary perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 125-149
- Gibbs R. W., Steen G. J. (eds.) (1999), *Metaphor in cognitive linguistics. Selected papers from the 5th International Cognitive Linguistics Conference*, John Benjamins, Amsterdam
- Glucksberg S., Keysar B. (1990), Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity, in *Psychological Review*, vol. 97, pp. 3-18
- Goleman D. (1995), *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bantam, New York (tr. it., *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996)
- Grice H. P. (1967), Logic and conversation, in P. Cole, L. Morgan (eds.), *Syntax and semantics: Speech acts*, Vol. 3, Academic Press, New York
- Gunawardena C. N., Zittle F. (1997), Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment, *The American Journal of Distance Education*, vol. 11, n. 3, pp. 8-25
- Have ten P. (2002), The notion of member is the heart of the matter: On the role of membership knowledge in ethnomethodological inquiry, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], vol. 3, n. 3, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02tenhave-e.htm>
- Herring S. C. (2004), Computer-mediated discourse analysis. An approach to researching online behavior, in S. A. Barab, R. Kling, J. H. Gray (eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning*, Cambridge, UK, pp. 338-376
- Jacobson D. (1999), Impression formation in cyberspace: Online expectations and offline experiences in text-based virtual communities, *Journal of Computer Mediated Communication*, vol. 5, n. 1
- Job-Sluder K., Barab S. A. (2004), Shared "We" and shared "They" indicators of group identity in online teacher professional development, in S. A. Barab, R. Kling, J. H. Gray (eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 377-403
- Katz A. N., Cacciari C., Gibbs R. W., Turner M. (1998), *Figurative language and thought*, Oxford University Press, Oxford, UK
- Kövecses Z. (2002), Emotion concepts: Social constructionism and cognitive linguistics, in S. R. Fussell (ed.), *The verbal communication of emotions. Interdisciplinary perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 109-124
- Krippendorff K. (2003), *Content analysis: An introduction to its methodology*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA
- Krippendorff K. (2004), Reliability in content analysis. Some common misconceptions and recommendations, *Human Communication Research*, vol. 30, n. 3, pp. 411-433
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago University Press, Chicago (tr. it., *Metafora e vita quotidiana*, Espresso Strumenti, Milano, 1982)
- Lakoff (1998), Teoria della metafora, in G. Lakoff, M. Johnson, *Elementi di linguistica cognitiva*, a cura di M. Casonato e M. Cervi, QuattroVenti, Urbino
- Lausberg H. (1998), *Handbook of literary rhetoric: A foundation for literary study*, Brill Academic Publishers, Leiden, NL
- LeDoux J. (1996), *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*, Simon & Schuster, New York (tr. it., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Milano)

riferimenti bibliografici

- MacFadden R. J., Herie M., Maiter S., Dumbrell G. C. (2005), Achieving high touch in high tech: a constructivist, emotionally-oriented model of web-based instruction, *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 25, n. 1/2, pp. 21-44
- Murphy K. L., Collins M. P. (1997), Development of communication conventions in instructional electronic chats, *Journal of distance education*, vol.12, n. 1/2, pp. 177-200
- Novak M. (1993), Architetture liquide nel cyberspazio, in M. Benedikt, *Cyberspace*, Muzio, Padova
- Ortony A., Fainsilber L. (1989), The role of metaphors in descriptions of emotions, in Y. Wilks (ed.), *Theoretical issues in natural language processing*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 178-182
- Parks M. R., Floyd K. (1996), Making friends in cyberspace, *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 1, n. 4
- Perelman C., Olbrechts-Tyteca L. (1958), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Presses Universitaires de France, Paris (tr. it., *Trattato dell'argomentazione*, Einaudi, Torino, 1966)
- Persico D., Manca S., Sarti L. (2003), Storia di un corso sulle TD e degli insegnamenti che se ne possono trarre, *TD - Tecnologie Didattiche*, vol. 29, pp. 66-75
- Picard R. W. (1997), *Affective computing*, The MIT Press, Cambridge, MA
- Rice R. E. (1993), Media appropriateness: Using social presence theory to compare traditional and new organizational media, *Human Communication Research*, vol. 19, n. 4, pp. 451-484
- Richardson J. C., Swan K. (2003), Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 7, n. 1
- Ricoeur P. (1978), *The rule of metaphor. Multidisciplinary studies of the creation of meaning in language*, Routledge & Kegan Paul, London, UK
- Ricoeur P. (1975), *La métaphore vive*, Seuil, Paris (tr. it., *La metafora viva*, Jaca Book, Milano 1981)
- Roberts R. M., Kreuz R. J. (1994), Why do people use figurative language?, *Psychological Science*, vol. 5, n. 3, pp. 159-163
- Roschelle J. (1996), Learning by collaborating: convergent conceptual change, in T. Koschmann (ed.), *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 209-248
- Rourke L., Anderson T., Garrison D. R., Archer W. (2001a), Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing, *Journal of Distance Education*, vol. 14, n. 3, pp. 51-70
- Rourke L., Anderson T., Garrison D. R., Archer W. (2001b), Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 12, pp. 8-22
- Searle J. R. (1979), Metaphor, in A. Ortony (ed.), *Metaphor and thought*, Cambridge University Press, Cambridge, UK
- Shin N. (2003), Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning, *Distance Education*, vol. 24, n. 1, pp. 69-86
- Short J., Williams E., Christie B. (1976), *The social psychology of telecommunications*, Wiley, London, UK
- Spears R., Lea M. (1994), Panacea or panopticon? The hidden power in computer-mediated communication, *Communication Research*, vol. 21, n. 4, pp. 427-459 (tr. it., Panacea o Panopticon? Il potere nascosto nella comunicazione mediata dal computer, *Sistemi Intelligenti*, vol. 7, n. 3, 1995, pp. 339-371)
- Sproull L., Kiesler S. (1986), Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication, *British Journal of Social Psychology*, vol. 29, pp. 121-134
- Stacey E. (2002), Social presence online: networking learners at a distance, *Education and Information Technologies*, vol. 7, n. 4, pp. 287-294
- Tagliagambe S. (1997), *Epistemologia del cyberspazio*, Demos, Cagliari
- Tannen D. (1989), *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*, Cambridge University Press, Cambridge UK
- Tannen D. (1992), How is conversation like literary discourse?: The role of imagery and details in creating involvement, in P. Downing, S. D. Lima and M. Noonan (eds.) *The linguistics of literacy*, John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, pp. 31-46
- Trapp R., Petta P., Payr S. (eds.) (2003), *Emotions in humans and artifacts*, The MIT Press, Cambridge, MA
- Walther J. B. (1996), Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction, *Communication Research*, vol. 23, n. 1, pp. 3-41
- Weinrich H. (1976), *Sprache in Texten*, Klett, Stuttgart
- Yeoman E. (1995), "Sam's Café": A case study of computer conferencing as a medium for collective journal writing, *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 24, n. 3