

ORALE E SCRITTO, VERBALE E NON VERBALE: LA MULTIMODALITÀ NELL'ORA DI LEZIONE

A cura di *Miriam Voghera, Pietro Maturi, Fabiana Rosi*

I quaderni del GISCEL 2
Franco Cesati Editore, 2020, pp. 372

<http://www.francoesatieditore.com/catalogo/orale-scritto-verbale-non-verbale-la-multimodalita-nellora-lezione/>

In una scena comunicativa sempre più riccamente multimediale come l'attuale¹, nella quale i giovani operano in maniera privilegiata e nativa e per questo talora irriflessa, un'attenzione specifica al tema delle implementazioni didattiche della multimodalità, anche nei suoi aspetti tecnici, pare improcrastinabile. L'attenzione per l'argomento si è tra l'altro acuita nel corso dell'emergenza sanitaria, che ha reso in molti casi inevitabile il ricorso all'insegnamento a distanza, evidenziando così come l'integrazione di *media* e *modi*² diversi richieda un mutamento nelle dinamiche di insegnamento/apprendimento.

Proprio alle declinazioni scolastiche della multimodalità è stato dedicato il XX convegno GISCEL (12-14 aprile 2018: *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*), di cui il volume che si legge raccoglie gli atti. Si è trattato di un momento di discussione nel quale i partecipanti hanno voluto descrivere i contorni teorici e applicativi di quella che è stata definita «una sfida [...] contemporanea» (p. 13): sfida che è urgente raccogliere, perché l'incalzare delle nuove tecnologie ad alto impatto comunicativo rischia di rendere obsoleti (o almeno di far percepire) gli approcci didattici tradizionali nel giro di pochi anni.

1. IL VOLUME

Il volume, come chiarisce la presentazione di Miriam Voghera, Pietro Maturi e Fabiana Rosi, raccoglie contributi che si inscrivono in «tre filoni principali di ricerca: il primo si focalizza sul ruolo della comunicazione multimodale nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue, il secondo presenta confronti nell'uso di modalità diverse nell'apprendimento e nell'insegnamento, il terzo, infine, è dedicato al rapporto tra la comunicazione verbale e non verbale» (p. 14). Ogni contributo è accompagnato da indicazioni bibliografiche.

¹ Il problema è stato affrontato da varie prospettive nel convegno milanese “*A carte per aria*”. *Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media* (22-23 novembre 2018), di cui si possono ora leggere gli atti: Piotti, Prada (2020).

² Per quanto il significato di *modo* e di *modalità* debba essere ancora pienamente disciplinato dal punto di vista teorico, secondo l'uso che si fa sempre più corrente, con i termini si fa riferimento sia alla maniera in cui il messaggio è concepito, sia a quella in cui è fruito, ma comunque in relazione al particolare insieme di oggetti impiegati e di sensi attivati da un messaggio; con *medium*, invece, ci si riferisce invece alla tecnologia (intesa in senso lato) tramite la quale il messaggio, nella sua specificità modale, è veicolato al destinatario. Si considerano quindi *modi* quello scritto, quello parlato, quello audio-visuale nella sua varia fenomenologia e altri ancora.

2. LE TEMATICHE AFFRONTATE

La prima parte del libro, che raccoglie, oltre alla prefazione di Voghera, Maturi e Rosi, gli interventi di Kress, Borghi e Calaresu, Volpato e De Nichilo, Nitti, Depau *et al.*, e Tamanini, inquadra il tema della didattica delle lingue “nell’età della comunicazione multimodale” in una prospettiva prevalentemente teorica: si tratta di una premessa necessaria a contestualizzare i contributi che propongono attività didattiche per giovani che vivono «in una società tecnologicamente e mediaticamente evoluta» (p. 15) e che giungono a scuola con un’esperienza di testi “ricchi” – contenenti comunemente elementi audiovisivi e iconici – e compositi – non lineari, modulari, ipertestuali, discontinui e spesso anche poco strutturati e dunque molto diversi da quelli “gutemberghiani” con i quali si è misurata, storicamente, la formazione dei loro genitori e dei loro insegnanti (e con i quali, occorre chiarirlo a scampo di equivoci, ancora si misura la gran parte della produzione scientifica, tecnica, letteraria e scolastica).

I saggi che si sono appena citati suggeriscono che gli ambienti comunicativi contemporanei mettono alla prova la didattica delle lingue per molte ragioni, che si possono in parte riunire nei punti che seguono:

- a) l’esperienza quotidiana degli studenti tende a travasarsi nell’ambiente scolastico, introducendo nella pratica modelli che confliggono con quelli tradizionali, ma che non per questo devono essere *ipso facto* liquidati. Devono, piuttosto, essere analizzati e fatti entrare in questo modo consapevolmente nel percorso formativo, perché avere coscienza della loro specificità formale e dei loro domini d’uso e praticarli in modo meditato può costituire un «potente vantaggio sociale», soddisfacendo anche «le esigenze del mondo del lavoro, dove la produzione di testi multimodali rappresenta ormai una delle principali attività ed è chiave di ingresso e di successo» (p. 15);
- b) per gli studenti, in particolare, il testo lineare strutturato costituisce una configurazione tra le tante esistenti, e non necessariamente la principale in termini di tempi di esposizione e frequenza di impiego; d’altra parte i documenti neomediali, nelle loro molte forme, non sono necessariamente prodotti *a minori* o cascami di un’attività comunicativa frettolosa e degradata, ma sono strutture di informazioni che rispondono ad esigenze specifiche di ambienti particolari (tra l’altro sempre meno tali, considerata la forza e la velocità con cui le nuove tecnologie si irradiano nel complesso delle nostre esperienze di tutti i giorni), descrivibili e utilizzabili a fini didattici secondo criteri fondamentalmente non differenti da quelli che presiedono al testo lineare tipografico. Come tali dovrebbero essere usati in classe, nella consapevolezza che un’azione didattica che li comprenda richiede, soprattutto da parte del docente, uno sforzo particolare, una preparazione specifica, pratiche, materiali e strumenti *ad hoc* (alcuni dei quali già in possesso della classe, ma non impiegati a questo scopo);
- c) nell’insegnamento delle lingue, in particolare, è utile operare in modalità laboratoriale, trasferendo in parte, se possibile, l’acquisizione di alcuni contenuti al di fuori della classe, attraverso materiali forniti o indicati dal docente, e creando a scuola momenti esperienziali, soprattutto collaborativi, sotto la guida dell’insegnante³.

La seconda sezione contiene contributi di taglio più applicativo e si concentra sull’interazione tra il modo scritto e il modo parlato, come forma minima e nativa, ma certamente valorizzabile, della multimodalità nell’ambito delle lezioni: il testo di Francesca Gallina, in particolare, analizza manuali per l’insegnamento dell’italiano come L2 per verificare in che modo vi si rifletta la differenza tra scritto e parlato (a partire dalla presenza,

³ Alcuni limiti della didattica trasmissiva, sia pure orientata all’esperienza, nel quadro dell’insegnamento della lingua scritta, sono individuati da Cacchione, 2014.

negli esempi e nella didattica esplicita, dei segnali discorsivi); quello del Giscel Lombardia rende conto di un'inchiesta sul valore formativo dell'interazione tra parlato didattico del docente e scritto di istruzione dei manuali nella scuola primaria e secondaria. Federico Gelsomini e Lucia Sotgiu presentano, ancora una volta nell'ambito di classi di italiano L2, una sperimentazione ideata per potenziare le competenze nel parlato a partire da testi scritti su contenuti curricolari, attraverso l'uso di *software* per la registrazione degli schermi; l'attività richiede un passaggio ripetuto dallo scritto al parlato che, secondo gli autori, risulta in un potenziamento circolare delle abilità espressive.

Dell'uso formativo di programmi che mettono in gioco più aspetti della multimodalità (e soprattutto i modi scritto e parlato) scrivono anche il Giscel Veneto (descrivendo un'esperienza di realizzazione di diapositive per stimolare l'abilità nel parlato formale e pianificato nella secondaria di primo e secondo grado), Yahis Martari e Andrea Maiello (che propongono l'uso di *podcast* nella scuola secondaria di primo grado) e Zini, Contini, Bertolini e Manera (descrivendo il progetto STORIES, incentrato sulla narrazione multimodale nella scuola per l'infanzia). Raffrontano scritto e parlato sia dal punto di vista della comprensione, sia da quello delle proprietà specifiche e differenziali, i contributi di Pallotti, Borghetti e Ferrari e di Voghera, Mayrhofer, Ricci, Rosi e Sammarco.

La terza parte, infine, raggruppa contributi in cui si esplora il rapporto tra comunicazione verbale e non verbale, e accenna dunque a forme di multimodalità e multimedialità estesa ai codici audiovisivi, a quelli gestemici, cinesici e prossemici e alla gestione della spazialità; una sezione è dedicata anche alla lingua dei segni (p.19). Su alcuni dei temi affrontati da questi saggi e segnatamente sull'ultimo, recentemente, si è soffermato anche il Consiglio d'Europa con il *Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento* per le lingue e i suoi nuovi descrittori⁴.

3. ALCUNE QUESTIONI FOCALI

3.1. L'educazione "plurilingue"

L'idea appena ricordata che l'attività comunicativa umana non si esaurisca nelle sue manifestazioni verbali è ribadita più volte nel saggio introduttivo di Miriam Voghera, che si richiama alle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*⁵. Nell'universo semiotico in cui si muove l'uomo, le lingue (sistemi simbolici elastici, pluripotenti e dotati di funzioni metalinguistiche) hanno certamente una funzione individuale e sociale cruciali, perché sono lo strumento e il motore del pensiero astratto e della riflessione; appaiono indispensabili nella gestione dei rapporti interpersonali e fungono come «una sorta di ponte tra le molteplici esperienze semiotiche della nostra vita»; ma, anche solo per quest'ultima funzione, non appaiono i soli dispositivi simbolico-comunicativi a

⁴ La traduzione in italiano è disponibile sul sito della rivista *Italiano LinguaDue* per la cura di Monica Barsi ed Edoardo Lugarini (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals>); la versione in lingua inglese è scaricabile all'indirizzo: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>; quella in lingua francese all'indirizzo: <https://rm.coe.int/cefr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. Il *Companion volume* integra i descrittori del QCER del 2001 in particolare nell'ambito della comprensione della lingua orale e scritta, nelle attività di lettura e nella produzione orale e scritta e nella lingua dei segni. Particolarmente insistito è l'intervento in relazione alle attività di mediazione (riscritture, traduzioni, analisi e critica dei testi non puramente funzionali), anche in un'ottica pluriculturale; allo stesso modo molta attenzione si pone all'interazione telematica.

⁵ Il testo si può leggere in linea: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>; un'edizione commentata delle dieci tesi è oggi in Loiero, Lugarini (2019).

disposizione dell'uomo: le cose e le persone entrano in un rapporto significativo con noi sfruttando codici diversi – più o meno ricchi, più o meno potenti, più o meno formalizzati – e in *modi* differenti. Un'educazione “plurilingue” (orientata al raffronto di lingue, varietà e codici diversi), secondo quanto auspicato anche nelle *Dieci tesi*, riconoscerebbe e valorizzerebbe proprio questa polifonia semiotica. Nella pratica scolastica, un'educazione multimodale potrebbe focalizzare come primari – perché tali sono in effetti nella dinamica educativa – i modi parlato e scritto, ma tenendo in considerazione l'importanza sempre crescente di modi (e di *media*) diversi, che sempre più spesso, come si è scritto, interagiscono nei testi complessi che il dominio digitale mette a disposizione dei nostri giovani, configurando un'esperienza interazionale e testuale molto specifica.

3.2. L'educazione “plurimodale”

Sulla pluralità dei modi messi in gioco nella dinamica di insegnamento e apprendimento si sofferma Gunther Kress, richiamandosi a una teoria fortemente orientata a sottolineare il valore sociale delle operazioni semiotiche che compiamo e, dunque, dell'addestramento che riceviamo ad eseguirle nei contesti educativi: lo studioso di natali tedeschi sottolinea quanto sia importante stimolare nei giovani una competenza e una consapevolezza multimodale ancorata alla loro esperienza nativa. Lo stimolo dovrebbe risultare nella capacità degli apprendenti di scegliere la migliore risorsa (o le migliori risorse) tra quelle disponibili (non solo linguistiche, dunque) per una comunicazione felice e prevedrebbe la maturazione di capacità specifiche nell'uso dei modi e dei *media* e nella *progettazione* del proprio prodotto comunicativo.

Nella pratica didattica, secondo la visione di Kress, l'insegnamento multimodale richiederebbe una riconfigurazione dell'ambiente di insegnamento/apprendimento in accordo con i principi della classe capovolta e dell'apprendimento cooperativo e pratico (*hands on*, si dice spesso). E ciò costituisce la sfida proposta dal semiologo: verificare se e come il modello trasmissivo dell'educazione possa/debba essere modificato per venire incontro alle esigenze di una società che sfrutta in maniera sempre più massiccia nuove modalità comunicative. L'operazione formativa, tra l'altro, dovrebbe consentire di non lasciare – aggiungiamo noi – che tutto sia deciso dai tecnici e dagli ingegneri del *software*, dalle esigenze del mercato, dalle circostanze transeunti della tecnologia (su questi aspetti del problema si vedano soprattutto le pp. 42-43 del volume): una ricaduta importante, collegata alla funzione e alla responsabilità educativa e formativa della scuola:

È necessario uno sforzo profondo di pensiero, teoria e pratica – nella scuola e da parte della scuola – per annodare (i residui) modelli tradizionali di socialità con i principi della scelta individuale, molto meno definita. Mentre l'identità del cittadino è stata plasmata dai valori e dai presupposti dello Stato – di responsabilità e obbligo sociale, ad esempio – il mercato capitalistico neoliberista è interessato all'individuo come consumatore, definito dalle scelte consumistiche individuali. Poiché il significato si fa nel “sociale” (sempre in un luogo e in un momento specifici) il paesaggio semiotico – il paesaggio del significato – è stato inevitabilmente modificato sulla base delle mutevoli caratteristiche sociali. L'attuale generazione di “apprendenti” arriva con questi valori, presupposti e principi negli ambienti di apprendimento della scuola. (pp. 43-44)

Al di là delle questioni teoriche, pure ineludibili, il contributo di Kress fornisce alcuni suggerimenti che possono tradursi in pratiche nelle quali si mettano a frutto il modo

scritto e parlato insieme a risorse iconiche, in testi modulari che risultano da progetti accurati e che sono in grado di sfruttare il valore semiotico della compresenza spaziale di elementi modalmente diversi.

3.3. *La pratica multimodale*

L'introduzione della multimodalità in classe richiede uno sforzo di accomodamento della prassi didattica, si è suggerito. Nell'ambiente scolastico, che produce, tra le altre, resistenze di tipo strutturale e normativo, tuttavia, esso non può che procedere *pedetemptim*. Proprio nella consapevolezza dell'esistenza di una naturale inerzia del sistema di istruzione, molti tra i contributi contenuti negli atti suggeriscono attività integrabili nella didattica curricolare e volti a focalizzare specifiche risorse modali o a farle interagire con altre: scrivere una ricetta e poi trasformarla in un discorso didattico con il supporto della LIM (Borghi e Calaresu); redigere testi di getto e progettuali a partire da stralci letterari (Depau, Lecca e Milia); dibattere in maniera argomentata elaborando un testo scritto ma concentrandosi poi sul parlato, sulla sua comprensione e sulla sua analisi critica nonché sull'*actio* (Tamanini); raccontare a partire da uno stimolo video, trascrivere brani di parlato e riscrivere sulla base di un modello letterario (Pallotti, Ferrari e Borghetti).

Attenzione alla prossemica, alla cinesica, alla mimica, alla gestione dello spazio nella relazione didattica – tutti aspetti scarsamente considerati nella didattica delle lingue – è prestata negli interventi di Bonacchi, di Andorno e Sordella, di Fontana e Mignosi e di Nobili; all'esperienza musicale in relazione a quella verbale da Brusco e Refolo e da Belardini, Guerriero e Ianuario: anche in questo caso si delineano oggetti di riflessione che possono essere inseriti nei curricula di italiano e di altre lingue, con una vantaggiosa prospettiva multidisciplinare.

3.4. *Lo scritto e il parlato*

Un modo primo ed elementare per introdurre la consapevolezza modale è quello di concentrare la propria attenzione sulle caratteristiche distintive di parlato e scritto, i modi più facilmente attingibili (perché sempre attivi) nel contesto didattico. In questo caso una difficoltà aggiuntiva è costituita dalla necessità di aggirare con attività *main à la pâte* il senso di sufficienza che talvolta (Cacchione, 2014) le attività didattiche collegate alle caratteristiche e alle differenze tra scritto e parlato sollecitano, perché sentite, senza molta ragione, troppo *terre à terre*. Importanti restano, ovviamente, anche in un quadro operativo, le risorse analitiche messe a disposizione dalla letteratura scientifica e dai manuali, il cui uso facilita l'individuazione di tratti differenziali ai vari livelli di lingua, soprattutto sintattico e testuale (negli atti, per la didattica dell'italiano L2 si può vedere il contributo di Francesca Gallina; sull'utilità della didattica che affianchi parlato e scritto nell'insegnamento disciplinare il saggio, già citato, del Gisel Lombardia; su euristiche e procedure che consentono di individuare tratti descrittivi dei modi parlato e scritto: Voghera, Mayrhofer, Ricci, Rosi e Sammarco).

4. UNA RIFLESSIONE FINALE

Gli interventi contenuti nel volume mettono bene in luce numerosi aspetti del tema esaminato – quello della multimedialità nell'ora di lezione – e permettono, a questo punto,

alcune considerazioni conclusive. In primo luogo, vi è la questione stessa della multimodalità: oggi è un tema salito decisamente alla ribalta soprattutto perché – a fronte del definirsi di un universo semiotico densamente e costitutivamente multimediale come quello telematico digitale, che innerva persino le prime esperienze dei nostri giovani – si sente la necessità di una riflessione approfondita e forse di un quadro teorico complessivo che orienti le attività formative scolastiche.

Va tuttavia segnalato – a scampo di eccessivi timori e di esagerate esitazioni – che la relazione didattica è sempre stata intrinsecamente multimodale: scritto e parlato si sono sempre intrecciati in classe in una dinamica variamente funzionale; e da quando si è introdotto su ampia scala l'uso della LIM e di altri sussidi digitali (oltre una decina di anni fa), anche gli elementi audiovisivi hanno costituito un componente normale delle lezioni.

L'uso di strumenti – *hardware* e *software* – che consentono di impostare una didattica multimodale – oggi ve ne sono numerosi, spesso gratuiti o comunque facilmente accessibili, se si guarda al lato *software* – richiede un approccio all'insegnamento e all'apprendimento almeno in parte diverso da quello tradizionale: di qui il richiamo, in alcuni tra i contributi degli atti, ai paradigmi della lezione rovesciata, laboratoriale, *hands-on*: modelli certamente utili, che però difficilmente possono essere adottati diffusamente a scuola e per ogni disciplina del curriculum; la sfida dell'immediato è quella di trovare gli spazi e le occasioni per attivarla (nei saggi se ne forniscono esempi, come si è scritto).

Anche i rischi che la multimodalità si riduca a tecnica multimediale o a mera competenza digitale o che, all'opposto, tale competenza sia considerata del tutto irrilevante devono essere presi in considerazione, perché la scuola se ne guardi: l'ingegnerizzazione della nostra esperienza cognitiva – in parte già una realtà anche al di fuori delle aule – porta con sé l'insidia di superficiali sopravvalutazioni dello *status quo* tecnologico e di derive misoneistiche altrettanto ingiustificate: il compito degli insegnanti resta quello di rendere gli studenti criticamente aperti sul mondo.

Sostenere, come si è fatto, che parlato e scritto hanno sempre fatto parte del *setting* didattico non vuole suggerire che insegnare la variazione e l'interazione tra scritto e parlato non sia utile: tutt'altro. Farlo non richiede strumenti costosi o competenze tecniche raffinate ma piuttosto soprattutto il desiderio di sperimentare e la possibilità di farlo, anche interdisciplinariamente, investendo di più nei settori ai quali non si è forse prestata sufficiente attenzione, come in quello del parlato funzionale, formale e pianificato.

Massimo Prada

Università degli Studi di Milano

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Piotti M., Prada M. (a cura di) (2020), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Cacchione, A. (2014), "Tra scritto e parlato: i pericoli dell'interferenza", in Piemontese E., Sposetti P. (a cura di) (2014), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, pp. 65-82.
- Loiero S., Lugarini E. (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.