



<http://www.pedagogiadelledifferenze.it/>

Anno LIII, n. 1, gennaio-giugno 2024 – ISSN 2785-6895

**ANDREA SPANO**

***La multimodalità a scuola tra FoMO e Phubbing***

**Come citare:**

Spano A. (2024), *La multimodalità a scuola tra FoMO e Phubbing*, in “Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»”, LIII, 1, 75-89.

**Abstract**

In recent years, an almost inseparable link has been created between multimodality and multimedia within educational and teaching practices. The technological progress and the digitalization plans of the schools produced an overlap of the constructs of multimodality and multimedia in the discursive syntheses inherent to pedagogical practice, because of the continuous combinations between traditional and digital methods. However, the social transformations of the digital age, including the problems that the spread of smartphones and tablets has brought about, requires us to separate both the two concepts and their practical manifestations. [...]

**Keywords:** multimodal learning, multimedia learning, human relationships, FoMO, Phubbing.

## La multimodalità a scuola tra *FoMO* e *Phubbing*

### Abstract

Negli ultimi anni tra multimodalità e multimedialità si è creato un legame quasi inscindibile all'interno delle pratiche educative e didattiche. Col progresso tecnologico e a partire dai piani di digitalizzazione del mondo della scuola si assiste a una sovrapposizione dei costrutti di multimodalità e multimedialità nelle sintesi discorsive inerenti alla pratica, in funzione delle continue ibridazioni tra approcci tradizionali e digitali. Le trasformazioni sociali inerenti all'era digitale, ivi compresi i problemi che la diffusione degli smartphone e dei tablet hanno portato, richiedono, però, di operare una separazione tra i due concetti e tra le relative manifestazioni pratiche. Ciò è necessario se si vuole promuovere un'istruzione che sappia far fronte, nella complessità dei bisogni educativi, ai comportamenti digitali disfunzionali e ai loro effetti nei processi di sviluppo personale. Questo articolo propone, quindi, una riflessione teorica attorno alla necessità di ripensare le strategie didattiche che implicano l'uso dei dispositivi digitali, considerando anche le problematiche inerenti ai fenomeni della *FoMO* e del *phubbing*. Alla luce delle consapevolezze ottenute dalla ricerca in ambito psicologico è ragionevole pensare che l'esposizione eccessiva al multimediale possa produrre una sorta di analfabetismo rispetto alle molteplici forme della comunicazione che costituiscono ciò che chiamiamo multimodalità. Ciò apre a nuove sfide per gli insegnanti.

Parole chiave: apprendimento multimodale, apprendimento multimediale, relazioni umane, *FoMO*, *phubbing*.

In recent years, an almost inseparable link has been created between multimodality and multimedia within educational and teaching

\* Dottore di ricerca in Pedagogia generale e sociale. Attualmente è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Cagliari, nel progetto PRIN "To Be Present: parental phubbing implications on children's lives. How can parents' smartphone overuse decrease? An awareness-raising project on the risks of phubbing and on the importance of reciprocity in parental relations", finanziato dall'Unione Europea, NextGenerationEU.

practices. The technological progress and the digitalization plans of the schools produced an overlap of the constructs of multimodality and multimedia in the discursive syntheses inherent to pedagogical practice, because of the continuous combinations between traditional and digital methods. However, the social transformations of the digital age, including the problems that the spread of smartphones and tablets has brought about, requires us to separate both the two concepts and their practical manifestations. This is necessary if we want to promote a kind of education that comprehends critically, in the complexity of educational needs, how dysfunctional digital behaviours can affect personal development processes. Therefore, this article proposes a theoretical reflection around the need to rethink all the teaching strategies that imply the digital devices usage, considering the effects produced by the phenomena of FoMO and Phubbing. In accordance with the awareness obtained from research in the psychological field, it is reasonable to think that excessive exposure to multimedia can produce a sort of illiteracy about the multiple forms of communication that constitute what we call multimodality. All this creates a new challenge for teachers.

Keywords: multimodal learning, multimedia learning, human relationships, FoMO, Phubbing.

## **1. Multimodalità e multimedialità nell'istruzione**

Nella storia dell'educazione, un segnale importante rispetto al riconoscimento del ruolo dei sensi nel processo dell'apprendimento è da registrarsi nel XVII secolo, quando Comenio nella *Didactica Magna* (1657/1911), affermò che l'uomo dotato di senso (di sensi) e di ragione può comprendere qualsiasi cosa si possa vedere, udire, odorare, gustare o toccare. A partire da questa considerazione nel "Fondamento VIII" il padre della pedagogia moderna rivolse una prima prescrizione agli insegnanti sul tema della multimodalità e su come questa potesse essere supportata dalle tecnologie al tempo esistenti.

Che la multimodalità sia un tratto distintivo di ogni forma di comunicazione (Poggi, D'Errico, 2020; Dota *et al.*, 2022) è noto sin dagli studi della Scuola di Palo Alto sulla comunicazione umana (Watzlawick *et al.*, 1967). In *Pragmatics of Human communication* viene presentato il modello relazionale della comunicazione. Tale lavoro ha tutt'oggi una grande rilevanza per la comprensione della multidimensionalità degli atti comunicativi e delle molteplici forme relazionali

che questi sostengono. Il quarto assioma del modello spiega che la comunicazione è dotata di un modulo digitale, il quale rimanda agli aspetti di contenuto, testuali, e un modulo analogico, che include tutti gli aspetti inerenti alla relazione tra gli interagenti, ovvero la comunicazione vocale non linguistica e la comunicazione non vocale-cinesica (Anolli, 2002), ivi compresa la prossemica (Hall, 1966/1968).

Diversi studi, inoltre, considerano multimodale anche la comunicazione scritta (O'Halloran, Smith, 2011), in quanto l'impostazione grafica è portatrice di significato, specialmente là dove i contenuti testuali sono messi in relazione tra loro per mezzo dell'applicazione dei principi del *contrasto*, della *ripetizione*, dell'*allineamento* e della *prossimità* (Williams, 2008), in modo analogo a quanto avviene, pure inavvertitamente, nella comunicazione *vis-à-vis*, nella quale gli aspetti non verbali sono allineati alla dimensione verbale, sincronizzati con le parole (Andorno, Sordella, 2020), potenziandone il significato.

Questi sono aspetti di grande rilevanza per le scienze dell'educazione. Non a caso la multimodalità, elemento chiave del processo di insegnamento-apprendimento, presente in esso prima ancora che vi sia un'espressa intenzionalità del docente a praticarla (Jewitt, 2006), è stata messa al servizio di una maggiore dinamicità degli interventi didattici di tipo espositivo; vale a dire che i suoi principi sono stati adottati dai docenti impegnati a declinare le attività in classe con l'ausilio di codici linguistici e schemi espositivi che sapessero rispondere alle specificità cognitive, conoscitive, sensoriali e motorie degli alunni (Bonaiuti, 2014).

Lo *Universal Design for Learning*, modello di progettazione grazie al quale si forniscono agli studenti molteplici mezzi di rappresentazione, di azione, di espressione e di coinvolgimento (Meyer *et al.*, 2014; Savia, 2016), accolse il potenziale della multimodalità, configurandosi inizialmente come strumento per una maggiore inclusione delle alunne e degli alunni interessati da bisogni educativi speciali (D'Alonzo *et al.*, 2015), ma presto se ne estese l'uso anche alle situazioni educative nelle quali non sono esplicitamente presenti situazioni di disabilità o difficoltà inerenti all'apprendimento.

Oggi la didattica multimodale implica l'uso di contenuti multimediali e ICT (*Information and Communication Technologies*) per sviluppare materiali e ambienti di apprendimento dinamici e attraenti, in

corrispondenza di diverse modalità sensoriali e diversi stili di apprendimento (Sankey, Birch, 2005).

Al fine di adeguarsi alla continua rivoluzione tecnologica, il processo di digitalizzazione delle scuole di tutto il mondo, che in Italia si attua col “Piano Nazionale Scuola Digitale” (Legge 107/2015), ha ristrutturato radicalmente gli ambienti scolastici. Così, l’ampia disponibilità delle ICT nelle aule ha incrementato l’ausilio dei materiali multimediali nella didattica, come potenziamento della multimodalità. Infatti, la progettazione dei contenuti multimediali destinati all’apprendimento tende ad allinearsi alle conoscenze disponibili sul funzionamento cognitivo dell’essere umano (Mayer, Moreno, 2003).

Così, questo stretto rapporto tra multimodalità e multimedialità, cementatosi nella recente pandemia, durante la quale la disponibilità dei dispositivi digitali costituiva requisito essenziale per l’accesso all’istruzione, ha dato luogo a una sovrapposizione dei due concetti all’interno del discorso sulle pratiche di insegnamento. Infatti, se al bisogno di coinvolgere maggiormente tutti i sensi degli alunni e delle alunne attraverso l’impiego di più canali comunicativi si risponde con le tecnologie digitali come soluzione preferenziale, si produce una percezione diffusa di fluidità del quadro epistemologico dei due costrutti.

## **2. Le criticità della multimodalità digitale in rapporto ai comportamenti digitali disfunzionali**

La disambiguazione tra multimodalità e multimedialità diviene essenziale nella riflessione pedagogica volta ad analizzare criticamente gli aspetti che possono concorrere alla realizzazione di nuove emergenze educative inerenti a queste dimensioni.

Vi sono fenomeni che, seppur non direttamente connessi alla dimensione della multimodalità, incidono sulla qualità finale degli interventi sviluppati con l’ausilio delle tecnologie. Allora, una sempre rinnovata attenzione critica rispetto all’impiego dei dispositivi digitali è ineludibile, specialmente in un’epoca come quella presente, nella quale sono riposte numerose aspettative sulla capacità delle tecnologie di concorrere alla riduzione del problema della povertà educativa e non solo educativa.

La letteratura segnala diverse criticità della multimedialità che hanno solo minimamente a che fare con la multimodalità in quanto

tale e ciò richiede di introdurre l'uso quotidiano dei dispositivi digitali all'interno dell'attività didattica con molta cautela<sup>1</sup>. Infatti, non è da sottovalutare la tendenza ingenua ad usare i dispositivi digitali per creare una qualche eccitazione partecipativa, una multimedialità esuberante (Bonaiuti, 2009).

Pertanto, al servizio delle nuove sfide che attendono gli insegnanti, presentiamo in questa sede, senza la pretesa di essere esaustivi, uno dei principali comportamenti digitali disfunzionali inerenti all'uso eccessivo del digitale che, sebbene abbia importanti implicazioni con la dimensione della salute, non ha alcun riconoscimento all'interno della macrocategoria dei bisogni educativi speciali<sup>2</sup> per i quali le alunne e gli alunni possono beneficiare delle misure previste dal Piano Didattico Personalizzato.

La *FoMO*, “*fear of missing out*”, è la paura di perdersi qualcosa. Essa inerisce al malessere riferito al desiderio di rimanere continuamente connessi con gli altri per sapere cosa questi stanno facendo e alla preoccupazione di una possibile esclusione dalla vita altrui, laddove disconnessi (Przybylski *et al.*, 2013). L'accesso ai *social network* ha una forte rilevanza in questo fenomeno, ma non è l'unico componente. Diverse ricerche collegano l'uso dei *social media* con una minore autostima (Kelly *et al.*, 2019; Twenge, Campbell, 2019). Sembrerebbe che l'uso dei *social* possa esacerbare gli stati emotivi inerenti alla *FoMO*, che a sua volta induce ulteriori accessi e la pro-

<sup>1</sup> Non sembra più possibile trascurare il fatto che anche la didattica digitale, a prescindere dalle nobili intenzioni che animano gli insegnanti utilizzatori, contribuisce all'incremento dello *screen time*, cioè il tempo trascorso dalle persone a interagire con le immagini trasmesse sullo schermo di tecnologie quali televisori, computer/laptop, videogiochi, smartphone, tablet e dispositivi elettronici o di gioco portatili (Oswald *et al.*, 2020). Diversi studi dimostrano che l'esposizione eccessiva, ma anche quella moderata, davanti agli schermi incide negativamente sul benessere psicologico del fruitore (Twenge, Campbell, 2018). È difficile per gli insegnanti riconoscere tra i loro alunni i soggetti più a rischio, in modo da adottare misure adeguate; basti pensare che nella comunità scientifica c'è una crescente preoccupazione rispetto agli antecedenti dalla dipendenza da Internet, non ancora ben definiti (Bozoglan, 2019).

<sup>2</sup> Si fa presente che la Direttiva Ministeriale “*Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*” del 27 dicembre 2012 include tra i BES tre sottocategorie: la disabilità, i disturbi evolutivi e lo svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale.

duzione di emozioni negative, l'isolamento sociale e la riduzione dell'autostima (Barry, Wong, 2020), sino, nel lungo periodo, a conseguenze ben più gravi per la salute mentale, come la depressione (Orth *et al.*, 2008).

La letteratura suggerisce di limitare l'uso dei *social media* al fine di ridurre il rischio della *FoMO* e di altre distorsioni inerenti alla percezione negativa di sé (Hunt *et al.*, 2018), che a loro volta alimentano la *FoMO*.

Ma quale rilevanza hanno queste informazioni per la pratica educativa e didattica<sup>3</sup>?

Spesso sono riconosciuti come *social network* solo *Tik Tok*, *Instagram* e *Facebook*, i quali raramente vengono utilizzati come infrastrutture integrative per la didattica. Invece, anche *YouTube*, la più famosa piattaforma per lo *streaming* di video, anche di tipo didattico e educativo, è a tutti gli effetti un *social network* nel quale gli *youtubers* condividono le loro esperienze ludiche (*gaming*) e ricreative (come le *challenge*) all'interno di video di durata maggiore rispetto a quelli che possono essere inseriti sugli altri *social*, spesso vantando lussi a cui i giovani comuni non hanno accesso. Pertanto, è doveroso considerare che quando si prevede di inserire nella pratica didattica l'accesso a tale piattaforma attraverso i dispositivi personali degli alunni<sup>4</sup> o con le loro credenziali, nelle *home* dell'applicazione appariranno sempre le notifiche coerenti con le loro precedenti interazioni, nonché suggerimenti di esplorazione e annunci strettamente connessi alle loro precedenti navigazioni. Una scarsa preoccupazione riguardo questi aspetti può contribuire allo spostamento dell'attenzione dai contenuti per cui si è richiesto di utilizzare la piattaforma a quelli abitualmente fruiti nel tempo libero, in particolar modo nei ragazzi e nelle ragazze più inclini ai comportamenti digitali disfunzionali.

Cautele analoghe riguardano l'uso delle funzioni *chat* e *forum* dei *social network* più popolari, spesso utilizzati nella didattica per condurre attività cooperative a distanza.

<sup>3</sup> Quanto segue si integra al fatto che gli studenti con alti livelli di *FoMO* tendono a utilizzare i *social network* durante le lezioni (Przybylski *et al.*, 2013).

<sup>4</sup> Questa possibilità è prevista dalla Circolare Ministeriale "Indicazioni sull'utilizzo dei telefoni cellulari e analoghi dispositivi elettronici in classe" del 19 dicembre 2022.

Alcuni studi suggeriscono di privilegiare le interazioni reali, negli spazi reali, specialmente a favore dei ragazzi che sono inclini a sentimenti di solitudine (Hunt *et al.*, 2018). Beninteso, con queste segnalazioni non intendiamo produrre un rigido “non utilizzate i *social* per le attività didattiche”, bensì invitare ad utilizzarli solo se pienamente consapevoli dell’infrastruttura virtuale e dei vari percorsi nei quali, in essi, le alunne e gli alunni si autodirigono. Davanti alle emergenze inerenti all’uso disfunzionale dei dispositivi digitali è necessario, quindi, gestire quanto più possibile tutte le attività programmate che coinvolgono tali strumenti e che possono attivare nelle alunne e negli alunni più fragili l’interesse ad utilizzare il proprio telefono e i propri canali *social*<sup>5</sup>.

Per comprendere i possibili sviluppi della *FoMO* bisogna riconoscerle la capacità di nutrirsi delle insicurezze della persona che fa un uso eccessivo dello smartphone (Carbonell *et al.*, 2013) tanto da adottare atteggiamenti di auto-isolamento anche in presenza di altre persone con le quali interagire.

### **3. Quando il multimediale ostacola la multimodalità della comunicazione umana**

L’estrema versatilità degli smartphone rispetto ai telefoni tradizionali fa sì che siano utilizzabili per numerose attività del quotidiano, oltre al normale uso relativo alle telefonate, ovunque ci si trovi e con chiunque si trascorra il proprio tempo (Falaki *et al.*, 2010). Questo, anche alla luce della precedente trattazione, ci porta ad introdurre il *phubbing*, fenomeno il cui nome è coniato dalla combinazione dei termini inglesi “*phone*”, telefono, e “*snubbing*”, snobbare. Esso si riferisce alla pratica di ignorare le altre persone e concentrarsi sugli smartphone durante la comunicazione interpersonale (Chotpitayasunondh, Douglas, 2016; Karadäg *et al.*, 2015).

Alcuni studi analizzano gli effetti del *phubbing* sulla relazione tra genitori e figli (Pancani *et al.*, 2021), altri sugli sviluppi negativi che le condotte trascuranti dovute alla distrazione da smartphone hanno sulla realizzazione di legami emotivi e la disconnessione col partner (Krasnova *et al.*, 2016). Ma vi sono studi che spiegano che il *phubbing*

<sup>5</sup> La paura di restare senza il proprio telefono è studiata dalla comunità scientifica e prende il nome di Nomofobia (Notara *et al.*, 2021).

è praticato anche dai ragazzi in aula, i quali ignorano il docente che svolge la lezione (Ugur, Koc, 2015) e i loro pari.

Il problema più rilevante del *phubbing* è che tende a normalizzarsi. Le persone “snobbate”, in risposta all’assenza di interazioni attive, tendono ad ignorare l’altro a loro volta. Cioè i *phubbed* diventano *phubber*. La punteggiatura dell’atto comunicativo (Watzlawick *et al.*, 1967), ovvero la sequenzialità tra il comportamento attivante e il feedback che ne consegue, viene a dissolversi col verificarsi di un falso consenso (Marks, Miller, 1987). Si realizza una forma di apprendimento sociale, un modellamento (Bandura *et al.*, 1961), giustificato nel fatto che i comportamenti, le credenze e gli atteggiamenti personali possono portare gli individui a credere che gli altri si comportino nel loro stesso modo, perpetuando quindi il comportamento. Quando le persone sperimentano il *phubbing* e notano il comportamento che si verifica frequentemente intorno a loro, possono concluderne che questo comportamento sia socialmente accettabile (Chotpitayasunondh, Douglas, 2016), ovvero socialmente riconosciuto come attuabile in quel dato contesto.

Gli studi non segnalano quali attività svolte con lo smartphone costituiscano *phubbing* e quali no; non sembra esserci un interesse rispetto alla classificazione delle attività secondo un criterio di giustificabilità dell’azione. L’impegno della ricerca si rivolge, invece, alla misurazione di quanto distrae maggiormente dalla relazione con l’altro (McDaniel, 2019). Il centro del discorso, esemplificando, è che l’adulto disattento, in funzione dell’uso eccessivo dei suoi dispositivi digitali a fruizione individuale – che sia per questioni legate all’attività professionale o per concentrarsi sul livello più difficile del gioco installato – non considera la bambina o il bambino, che a sua volta si immerge nella fruizione del suo dispositivo – che sia per lo svolgimento dei compiti o per guardare l’ultimo video di un *youtuber* o per ricercare sui siti di *e-commerce* le scarpe all’ultima moda indossate da un compagno di classe. Ma allo stesso tempo, secondo quanto sopra abbiamo sintetizzato della letteratura, l’immersione del figlio o della figlia nei propri dispositivi digitali creerebbe il contesto che può autorizzare il genitore a fare uso dei propri.

L’esemplificazione proposta, giustificata dalla prevalenza di ricerche sul *parental phubbing*, potrebbe indurre a credere che il fenomeno

interessi principalmente le relazioni in ambiente familiare e che l'impatto sull'apprendimento sia limitato all'assenza di supporto genitoriale nello svolgimento dei compiti o altri aspetti di ordine secondario. Non è così. Posto il fatto che il *phubbing* dei genitori aggrava la dipendenza degli adolescenti dal cellulare, modificando l'attaccamento genitore-figlio, questo fenomeno incide anche sulle forme di aggregazione tra pari (Xie *et al.*, 2019).

Il meccanismo sotteso al *phubbing* può traspirarsi anche nelle dinamiche di apprendimento in classe, ad esempio, quando si utilizzano approcci cooperativi tra pari. L'apprendimento cooperativo è efficace solo se si basa sull'interdipendenza positiva, l'assunzione di responsabilità individuale e di gruppo, l'interazione costruttiva diretta, le competenze interpersonali e l'autovalutazione (Johnson *et al.*, 2015). Là dove il lavoro di gruppo consiste solamente nel mettere insieme i prodotti di attività svolte individualmente, senza le continue interazioni tra i partecipanti che favoriscano l'assunzione di responsabilità individuale, strutturalmente prodotta dalla progettazione dell'insegnante e costantemente sollecitata dalla relazione tra i membri del gruppo, non si producono risultati significativi (Slavin, 1982). Ma in quale modo si promuove l'assunzione di responsabilità, se non attraverso l'impiego di quei codici linguistici ed extralinguistici presenti solo nell'interazione diretta tra persone che trasformano una mera trasmissione di informazioni in relazione carica di significato?

Anche in questo caso, l'insegnante che integra il *cooperative learning* con l'uso dei dispositivi digitali, lungi dal pensarsi facilitato, deve accogliere la sfida relativa al mantenimento della relazionalità tra gli alunni, impedendo che la fruizione dei dispositivi e l'impegno di ognuno nel proprio compito porti a un reciproco ignorarsi. Questi deve favorire la compenetrazione di idee, di suggestioni e attivare quella tensione inerente al messaggio di complicità, conflittualità e solidarietà che si esprime a pieno nella comunicazione multimodale umana, fatta sì di contenuti, ma soprattutto di relazione.

## **Conclusioni**

La comunicazione umana non si limita agli aspetti informativi, ma ingloba la prossemica, la gestualità e l'intonazione, le quali partecipano a pieno titolo all'atto comunicativo. La dimensione non verbale

costituisce un “supporto fisico” per mezzo del quale vengono veicolati messaggi specifici inerenti alla relazione tra gli interagenti e tra gli stessi contenuti verbali. Integrandosi, verbale e non verbale costituiscono l’unità minima di ciò che intendiamo col termine multimodalità.

In ambito didattico la multimodalità viene amplificata nella continua alternanza del parlato, dello scritto e del disegno (illustrazioni, grafici, carte e mappe), in virtù dell’intersezione dei molteplici codici e ausili non verbali di queste dimensioni (Voghera *et al.*, 2020).

Grazie all’avanzamento tecnologico gli approcci multimodali tradizionali sono stati potenziati dalle ICT, nonché dall’ausilio dei contenuti multimediali e delle piattaforme digitali. Dobbiamo considerare, però, che l’avanzamento tecnologico non ha solamente ottimizzato la didattica multimodale, portando il multimediale nei processi di apprendimento (Mayer, 2009), ma ha progettato nuovi strumenti che hanno mutato – e continuano a mutare – i modi di pensare (Sankey, 2006) e ha creato, conseguentemente, nuovi bisogni educativi dei singoli individui e della società.

Sebbene siano innumerevoli gli effetti positivi derivanti dall’uso delle tecnologie a scuola, quest’ultima si trova oggi ad affrontare anche le nuove sfide relative all’uso eccessivo del digitale da parte degli alunni, che produce disagio psicologico e difficoltà nelle relazioni interpersonali.

Ciò implica che gli insegnanti, oltre ad acquisire competenze tecniche sulla comunicazione e sull’uso delle nuove tecnologie didattiche, debbano sviluppare una maggiore consapevolezza in merito all’uso di tali strumenti e alle problematiche sottese, specialmente in riferimento a quei dispositivi che pervadono la quotidianità degli alunni e delle alunne.

Oggi si parla tanto di lotta all’analfabetismo funzionale, ossia quel fenomeno che riguarda l’incapacità delle persone di utilizzare nella quotidianità le capacità e le competenze inerenti ai linguaggi per cui sono state alfabetizzate (Secci, 2021) e delle trasposizioni di questo fenomeno in ambito digitale (Reddy *et al.*, 2020). Ma la scuola deve anche fare i conti con una diffusa *alfabetizzazione digitale disfunzionale*, ossia l’uso preciso e competente degli alfabeti digitali per utilità fittizie e attività quotidiane che non danno niente alla formazione della persona, producendo talvolta effetti devastanti sul piano personale e interpersonale.

Ciò richiede a ogni singolo insegnante di mettere in discussione le

proprie pratiche, i propri modelli teorici di riferimento, le proprie attitudini, a favore dei bisogni educativi peculiari di chi si trova di fronte.

Accanto agli interventi di educazione digitale rivolti alle ragazze e ai ragazzi<sup>6</sup>, un'autoanalisi riferita alle modalità con le quali si propone in aula l'uso del digitale può essere utile a progettare le modalità migliori con le quali partecipare alla risoluzione dei problemi segnalati in questo articolo.

Infatti, non si vuole stigmatizzare il digitale, grazie al quale oggi siamo in grado di ridurre le criticità inerenti alla distanza fisica e temporale tra le persone coinvolte nei processi di insegnamento/apprendimento, rendendo l'istruzione più inclusiva e sostenibile. Piuttosto, parlare di *FoMO* e di *phubbing* come fenomeni connessi alla componente specificamente multimediale della multimodalità può tutt'al più invitare alla cooperazione tra insegnanti, affinché definiscano insieme i termini e le modalità con cui, all'interno della relazione didattica-educativa concreta, l'ausilio delle tecnologie può sostenere i processi di apprendimento, nel senso più nobile di una didattica differenziata basata sulla multimodalità.

Ma oltre a ciò, ritornando ai primi temi di questo articolo, gli insegnanti devono riconoscere la multimodalità come carattere specifico della comunicazione umana che deve essere tutelata. Per far fronte a quei fenomeni che riducono o eludono le relazioni interpersonali, a favore di un continuo rifugiarsi nel mondo digitale, bisogna promuovere un'interpretazione della multimodalità che dia conto non solo del suo carattere di strumentalità al fine di garantire gli apprendimenti, bensì di un'interpretazione che sappia configurarla come un fine educativo prioritario. Per far ciò, sia sul piano riflessivo che operativo, è necessario ancora svincolarla dai suoi potenziamenti strumentali (il multimediale e il digitale), la cui funzionalità risiede prevalentemente nella capacità di facilitare l'apprendimento, per ricondurla a quell'unità minima della multimedialità del linguaggio umano. Infatti, è proprio da essa che si originano le relazioni interpersonali, che sono la sede applicativa degli apprendimenti, il luogo nel quale ciò che è appreso trova una sua funzionalità e spendibilità.

<sup>6</sup> Questo è un tema di fondamentale importanza che non può essere affrontato nell'economicità di questo contributo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Sordella S. (2020), *Multimodalità 'incidentale' e dialogicità naturale nel discorso scolastico. Esempi da momenti di insegnamento del lessico specifico*, in M. Voghera, P. Maturi, F. Rosi (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Firenze, Franco Cesati.
- Anolli L. (2002), *Psicologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- Bandura A., Ross M., Ross S.A. (1961), *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*, in “Journal of Abnormal and Social Psychology”, 63 (3), 575-582.
- Barry C.T., Wong M.Y. (2020), *Fear of missing out (FoMO): A generational phenomenon or an individual difference?*, in “Journal of Social and Personal Relationships”, 37 (12), 2952-2966.
- Bonaiuti G. (2009), *Didattica attiva con la LIM: metodologie, strumenti e materiali per la lavagna interattiva multimediale*, Trento, Erickson.
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci.
- Bozoglan B. (2019), *The impact of family on digital addiction: An overview*, in B. Bozoglan (ed.), *Multifaceted approach to digital addiction and its treatment*, Hershey (PA), IGI Global.
- Carbonell X., Oberst U., Beranuy M. (2013), *The cell phone in the twenty-first century: a risk for addiction or a necessary tool?*, in *Principles of Addiction. Comprehensive Addictive Behaviors and Disorders*, vol. 1, Elsevier Inc.
- Chotpitayasunondh V., Douglas K.M. (2016), *How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone*, in “Computers in Human Behavior”, 63, 9-18.
- Comenio G.A. (1657), *Didactica Magna* (trad. it. *Didactica Magna*, Firenze, Sandron, 1911).
- D’Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015), *Didattica speciale per l’inclusione*, Brescia, La Scuola.
- Dota M., Polimeni G., Prada M. (2022), *Multimedialità e multimodalità: teoria, prassi e didattica dei testi complessi*, in “Italiano LinguaDue”, 14 (2).
- Falaki H., Mahajan R., Kandula S., Lymberopoulos D., Govindan

- R., Estrin D. (2010), *Diversity in smartphone usage*, in S. Banerjee, S. Keshav, A. Wolman (eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Mobile Systems, Applications, and Services (MobiSys 2010)*, San Francisco (CA).
- Hall E.T. (1966), *The hidden dimension*, New York (NY), Anchor books (trad. it. *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, 1968).
  - Hunt M.G., Marx R., Lipson C., Young J. (2018), *No More FOMO: Limiting Social Media Decreases Loneliness and Depression*, in “*Journal of Social and Clinical Psychology*”, 37 (10), 751-768.
  - Jewitt C. (2006), *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*, New York-London, Routledge.
  - Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
  - Karadâg E., Tosuntaş S.B., Erzen E., Duru P., Bostan N., Şahin B.M., Çulha I., Babadâg B. (2015), *Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: a structural equation model*, in “*Journal of Behavioral Addictions*”, 4 (2), 60-74.
  - Kelly Y., Zilanawala A., Booker C. Sacker A. (2019), *Social media use and adolescent mental health: findings from the UK Millennium Cohort Study*, in “*EClinical Medicine*”, 6, 59-68.
  - Krasnova H., Abramova O., Notter I., Baumann A. (2016), *Why phubbing is toxic for your relationship: Understanding the role of smartphone jealousy among “Generation Y” users*, in “*Twenty-Fourth European Conference on Information Systems*”, İstanbul.
  - Marks G., Miller N. (1987), *Ten years of research on the false-consensus effect: an empirical and theoretical review*, in “*Psychological Bulletin*”, 102 (1), 72-90.
  - Mayer R.E. (2009), *Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
  - Mayer R.E., Moreno R. (2003), *Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning*, in “*Educational psychologist*”, 38 (1), 43-52.
  - McDaniel B.T. (2019), *Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research*, in “*Human Behavior and Emerging Technologies*”, 1 (2), 72-80.

- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning. Theory and practice*, Wakefield (MA), CAST.
- Notara V., Vagka E., Gnardellis C., Lagiou A. (2021), *The emerging phenomenon of nomophobia in young adults: A systematic review study*, in “Addiction & health”, 13 (2), 120.
- O’Halloran K.L., Smith A. (eds.) (2011), *Multimodal Studies: Exploring Issues and Domains*, London, Routledge.
- Orth U., Robins R.W., Roberts B.W. (2008), *Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood*, in “Journal of Personality and Social Psychology”, 95 (3), 695-708.
- Oswald T.K., Rumbold A.R., Kedzior S.G.E., Moore V.M. (2020), *Psychological impacts of “screen time” and “green time” for children and adolescents: A systematic scoping review*, in “PLoS ONE”, 15 (9), e0237725.
- Pancani L., Gerosa T., Gui M., Riva P. (2021), “*Mom, dad, look at me*”: *The development of the Parental Phubbing Scale*, in “Journal of Social and Personal Relationships”, 38 (2), 435-458.
- Poggi I., D’Errico F. (2020), *Comunicazione multimodale e influenza sociale: il corpo e il potere*, Roma, Carocci.
- Przybylski A.K., Murayama K., DeHaan C.R., Gladwell V. (2013), *Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out*, in “Computers in Human Behavior”, 29, 1841-1848.
- Reddy P., Sharma B., Chaudhary K. (2020), *Digital literacy: A review of literature*, in “International Journal of Technoethics”, 11 (2), 65-94.
- Sankey M.D. (2006), *A neomillennial learning approach: Helping non-traditional learners studying at a distance*, in “The International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology”, 2 (4), 82-99.
- Sankey M.D., Birch D. (2005), *Researching transmodal delivery at USQ: Different horses for different courses*, paper presented at the “New Researchers for New Times Conference, October 28”, Brisbane, Australia.
- Savia G. (a cura di) (2016), *Universal Design for Learning. Progettazione Universale per l’Apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Secci C. (2021), *Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica*, in “Educazione Aperta”, 9/2021.

- Slavin R.E. (1982), *Cooperative learning: Student teams. What research says to the teacher*, West Haven, National Education Association Professional Library.
- Twenge J.M., Campbell W.K. (2018), *Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study*, in “Preventive medicine reports”, 12, 271-283.
- Twenge J.M., Campbell W.K. (2019), *Media use is linked to lower psychological well-being: evidence from three datasets*, in “Psychiatric Quarterly”, 90 (2), 311-333.
- Ugur N.G., Koc T. (2015), *Time for digital detox: Misuse of mobile technology and phubbing*, in “Procedia-Social and Behavioral Sciences”, 195, 1022-1031.
- Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di) (2020), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell’ora di lezione*, Firenze, Franco Cesati.
- Watzlawick P., Bavelas J.B., Jackson D.D. (1967), *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*, New York (NY), WW Norton & Company.
- Williams R. (2008), *The non-designer’s design book*, San Francisco (CA), PeachPit Press.
- Xie X., Chen W., Zhu X., He D. (2019), *Parents’ phubbing increases Adolescents’ Mobile phone addiction: Roles of parent-child attachment, deviant peers, and gender*, in “Children and youth services review”, 105, 104426.