

LABORATORIO ITA360: UN AMBIENTE COMUNICATIVO VIRTUALE

*Enrico Maso*¹

1. INTRODUZIONE

Secondo diversi analisti, il 2018 sarà ricordato come l'anno in cui la realtà virtuale, o più brevemente VR², ha iniziato a diffondersi in maniera massiva. Le scelte operate dai principali attori sul palcoscenico digitale³ lasciano infatti intravedere una direzione di sviluppo in cui la VR diventerà sempre più pervasiva, ripercorrendo per molti aspetti quanto già visto con l'offerta audiovisiva e completando quel processo secondo il quale «il concetto di audiovisivo è stato riassorbito all'interno di quello più ampio di multimedialità» (Antonelli, 2007: 10). In questo senso, è lecito aspettarsi uno sviluppo anche nel campo della didattica, con l'interesse dei docenti a portare in aula strumenti motivanti che gli studenti già conoscono, e talvolta utilizzano, in altri ambiti.

Partendo da aspettative riscontrate e potenzialità immaginate, è stato progettato e svolto un percorso laboratoriale in collaborazione con l'Università di Udine, che ha permesso di approfondire e avere conferma di come gli studenti percepiscano la VR come uno strumento non solo adatto alla dimensione ludica e informativa.

Il laboratorio, intitolato *ITA360*⁴, è stato proposto a tutte le studentesse partecipanti all'ISC2017⁵ e provenienti da Argentina, Australia, Austria, Canada, Cina, Federazione Russa, Regno Unito e Romania. Suddiviso in tre classi (livello base, intermedio,

¹ Università degli Studi di Udine.

² La *realtà virtuale*, più comunemente abbreviata in VR (*virtual reality*), racchiude al suo interno molteplici declinazioni in continuo aggiornamento, cosa che rende non facile una definizione chiara e univoca. A livello puramente teorico, la realtà virtuale indica una realtà che simula la realtà effettiva. Lo sviluppo della tecnologia digitale permette oggi la navigazione in ambientazioni fotorealistiche a 360°, interagendo con esse in tempo reale. Tuttavia, una realtà pienamente virtuale e immersiva dovrebbe coinvolgere l'intera gamma dei sensi, attraverso l'uso di apposite periferiche. Invece, almeno in questa fase di forte sviluppo, il termine più comunemente coinvolge e aggrega tutte le simulazioni virtuali che possono essere fruite attraverso computer, videogiochi, app o direttamente nel Web.

³ *Google* e *Facebook*, in particolare, stanno dimostrando un forte interesse nello sviluppo di contenuti VR. Lo sviluppo di visori e di applicazioni per foto e video a 360° indicano chiaramente la direzione che è possibile aspettarsi nell'ambiente web e social dei prossimi anni. Ambiente che già adesso conta oltre 25 milioni di foto e più di un milione di video a 360°. La progressiva diminuzione dei costi dei visori è ulteriore riprova della preparazione di un prossimo mercato di massa dell'esperienza VR.

⁴ I materiali utilizzati nel laboratorio sono stati sviluppati in collaborazione con *Red On Productions* e *RTView*, due *start up* locali attive nel settore audiovisivo e della realtà virtuale. Da notare che la strumentazione utilizzata è stata scelta sulla base della massima accessibilità, sia in termini di acquisto che di uso. Inoltre, si è mirato a creare dei materiali che ogni docente possa essere in grado di realizzare, pur con modi e tempi diversi, e con un budget quanto più possibile limitato.

⁵ *L'Italian Summer Course* è un corso estivo intensivo di lingua e cultura italiana, organizzato dall'Università degli Studi di Udine. Nato nel 1994, è giunto nel 2017 alla sua ventiquattresima edizione. L'ISC prevede, oltre alle attività didattiche in aula, anche altre attività che favoriscano l'apprendimento dei discenti, quali visite culturali sul territorio o la visione guidata di brani cinematografici di produzione italiana.

avanzato), il gruppo partecipanti contava nel suo complesso 25 studentesse. Di queste, 17 studentesse hanno poi partecipato al laboratorio.

Al termine del laboratorio, affrontato in piccoli gruppi non omogenei per livello linguistico, ogni partecipante ha compilato un questionario di valutazione dell'attività (v. appendice), diventato a sua volta occasione di approfondimento linguistico.

Il laboratorio è stato strutturato come una sfida tra i gruppi, chiamati a indagare su un evento misterioso⁶.

Come prima attività, i gruppi sono entrati in contatto con un dossier cartaceo e fotografico dell'evento, utile ad abbassare la soglia di attivazione dei campi semantici coinvolti. In questa fase si richiedeva ai gruppi di confrontarsi al proprio interno e di formulare ipotesi su cosa fosse realmente successo, utilizzando aspetti culturali e conoscenze pregresse. Ogni gruppo è stato lasciato libero di lavorare con calma e di ricercare in Internet eventuali ulteriori elementi per formulare ipotesi.

Quando questa prima fase si è conclusa, ogni partecipante ha avuto modo di utilizzare un visore VR e di *viaggiare indietro nel tempo*: il visore, infatti, trasportava virtualmente ogni studentessa al momento precedente l'evento, immergendola per circa un minuto nella realtà che il dossier aveva potuto far comprendere solo frammentariamente. Ogni studentessa visionava il filmato singolarmente, per poi riportare al gruppo le informazioni aggiuntive che riteneva più importanti.

Al termine di questa seconda fase, ogni gruppo ha scritto un nuovo dossier, formulando la propria ricostruzione dell'evento e confrontandolo in sessione comune con gli altri gruppi e con il docente.

2. UN AMBIENTE NUOVO E STIMOLANTE

Introdurre la VR come strumento didattico significa avvicinare i propri studenti a un ambiente sostanzialmente nuovo, ma di cui sentono parlare attraverso i media.

Nel caso del laboratorio svolto, infatti, più dell'80% delle studentesse coinvolte indica di conoscere la tecnologia VR, anche se solo una studentessa indica poi di utilizzare la VR per situazioni di gioco o di fruizione di video su Internet.

Tuttavia, il 100% dichiara di non aver mai utilizzato la VR nella propria vita studentesca. Alla luce di questo, diviene ancora più interessante il fatto che la stessa totalità delle partecipanti indichi la volontà di utilizzare maggiormente la VR in classe.

È evidente che la VR porti con sé una carica motivazionale⁷ intrinseca, non dissimile da quanto visto con la diffusione dei supporti audiovisivi nella didattica. La situazione VR introduce, soprattutto nel lavoro in classe, una componente di forte novità, che stimola alla risoluzione di sfide e che, se praticata in piccoli gruppi, favorisce la cooperazione per comprendere il contenuto della lezione. In più, è fortemente percepita dagli studenti la sua componente giocosa⁸, componente decisiva per far diminuire lo stress negativo della lezione.

⁶ La modalità di approccio ludico richiamava la filosofia di un'ampia tipologia di giochi in scatola, tra i quali CLUEDO è forse il più noto.

⁷ Per la definizione della componente motivazione, si vede Delay, Burt, Krashen, 1982, anche in riferimento agli studi di Gardner e Lambert, 1959. La motivazione in gioco qui ha maggiormente a che fare con la sfera della motivazione legata al piacere, così come ripreso e descritto da Balboni, 2012.

⁸ Con la dimensione della giocosità non si vuole qui intendere tanto la realizzazione di giochi di gruppo, quanto piuttosto una generale atmosfera di classe, tesa a diminuire lo stress negativo della lezione.

Il paragone con l'utilizzo degli audiovisivi in classe, con tutto ciò che richiama sullo stretto legame tra emozioni e memorizzazione, risulta utile in quanto permette di comprendere come la VR si configuri come un ulteriore passo nella stessa direzione, potenziando le dinamiche di carica motivazionale e di autonomia nell'apprendimento.

Si è detto in molte sedi che il vantaggio didattico principale dei filmati⁹ è la loro capacità di presentare situazioni comunicative complete. La comunicazione viene offerta allo studente/spettatore nel contesto che la ospita, con componenti visive e sonore insieme. Anche le componenti non verbali ne beneficiano: lo studente può ad esempio capire subito l'età dei protagonisti di un dialogo, la loro familiarità o meno, il loro status sociale. E ancora, può capire la formalità o meno della situazione, con riflessioni inerenti prossemica e vestemica¹⁰.

In questo senso, la VR offre gli stessi vantaggi, ma toglie ogni residuo di passività che lo studente possa aver mutuato dalla visione, ad esempio, del mezzo televisivo. Non si tratta più di essere testimoni di un atto comunicativo davanti a uno schermo: ora lo studente viene trasportato dentro lo schermo, totalmente immerso nella comunicazione. Tutti i fattori linguistici ed extralinguistici in gioco possono essere percepiti con facilità ancora maggiore, in quanto fruiti senza il filtro riconoscibile dello schermo, e lo studente è pienamente autonomo nel guardare dove e cosa vuole, senza essere guidato dalle scelte di regia.

Come sempre, risulta determinante il ruolo del docente che, oltre alle conoscenze tecniche del caso¹¹, deve saper strutturare un avvicinamento progressivo alla VR. Materiali preparatori cartacei come pure lavori di attivazione, di gruppo e non, sono anche qui molto importanti per la riuscita dell'attività didattica seguente.

3. L'ESPERIENZA DELLO STUDENTE

Per molti studenti, la VR costituisce una situazione didattica nuova, in cui la dimensione di autonomia può risultare a tratti eccessiva.

Lo studente, infatti, si trova in una situazione in cui l'esperienza e la fruizione operano fortemente sulla dimensione del singolo, anche in presenza di un confronto di gruppo successivo. Autodisciplina e autoformazione sono elementi chiave in questa esperienza immersiva, che si può anche analizzare come massima declinazione dell'approccio comunicativo. Lo studente viene qui esposto a un notevole *input* linguistico, con stimoli frequenti e da fonti diverse¹².

In altre parole, la persona viene trasportata in un nuovo, anche se virtuale, ambiente linguistico che «circonda tutto ciò che l'apprendente sente e vede nella nuova lingua [...] ed è di primaria importanza per apprendere una nuova lingua» (Dulay, Burt, Krashen, 1985: 45). Come dimostrato anche dall'analisi di Carroll, «l'esposizione naturale alla nuova lingua aziona l'acquisizione subcosciente delle abilità comunicative in quella lingua» (Dulay, Burt, Krashen, 1985: 47).

Nel laboratorio svolto, il 60% delle partecipanti ha indicato come motivo per usare la VR in classe proprio il senso di realtà trasmesso dall'esperienza. In particolare, lo stare

⁹ Si intende qui un'accezione ampia del termine, comprensiva di singole sequenze come di interi film, serie tv e trasmissioni televisive.

¹⁰ Per una panoramica generale sull'argomento, si veda Lonergan, 1984.

¹¹ La facilità d'uso sta rapidamente progredendo, specie nel caso delle videocamere 360°, gestibili direttamente dal proprio smartphone.

¹² Per la validità d'approccio, si vedano gli studi di Wilkins negli anni Settanta.

in piedi indossando il visore, girandosi con tutto il corpo nelle diverse direzioni, ha portato a un coinvolgimento fisico totale nella situazione proposta. Dunque, l'aver vissuto la situazione dall'interno, con la possibilità di percepire a pieno l'atmosfera dell'ambiente¹³, è risultato il valore aggiunto di tutta l'attività.

Inoltre, in riferimento alla VR come strumento utile per imparare specificamente l'Italiano come L2, tutte le studentesse confermano l'utilità dello stesso, indicando come motivi prevalenti:

- il legame divertimento/motivazione;
- la possibilità di “fare un viaggio” in Italia;
- il contatto diretto con la cultura e la lingua del luogo.

In particolare, il filmato utilizzato nel laboratorio presentava anche due brevi frasi in lingua friulana, cosa che ha ulteriormente acceso l'interesse delle partecipanti. La varietà della situazione linguistica italiana, con una notevole presenza di dialetti e lingue minoritarie, è un argomento molto sentito dagli studenti e la VR permette di affrontarlo facendo comprendere e vivere le situazioni in cui i parlanti scelgono, ad esempio, di utilizzare il registro italiano o quello dialettale¹⁴.

Interrogate sulle tematiche che più volentieri vorrebbero affrontare con il supporto e/o integrazione di attività in ambiente VR, sono risultate in maggioranza¹⁵ le richieste su:

- storia e tradizioni;
- geografia;
- situazioni di viaggio e vacanze.

I dati più interessanti emergono però in una domanda successiva, per rispondere alla quale le studentesse sono chiamate a scegliere quale tra questi¹⁶ sia l'aspetto di maggiore utilità delle attività in VR:

1. imparare il lessico;
2. costruire frasi complesse;
3. capire aspetti comunicativi non verbali;
4. creare attesa e motivazione.

A conferma dell'approccio comunicativo di queste attività, le studentesse indicano in particolare:

- capire aspetti comunicativi non verbali (75%);
- imparare il lessico (70%).

Gli *input* della VR sono percepiti come naturali e le studentesse si focalizzano a livello conscio sugli aspetti non verbali e sul lessico, sentito dall'apprendente come più utile per la propria capacità di comunicare¹⁷.

¹³ Durante la visione, ogni partecipante era dotato di cuffiette, così da isolarsi dal contesto classe e immergersi invece a pieno nella realtà virtuale.

¹⁴ Per un approfondimento sui rapporti tra dialetto e lingua nel panorama linguistico italiano, si veda Marcato, 2012.

¹⁵ Il quesito era formulato a risposta aperta, ogni partecipante poteva esprimere anche più suggerimenti. Le richieste qui indicate “in maggioranza” hanno tutte superato il 65% di occorrenza. Merita una nota la richiesta di vivere situazioni “insolite” del quotidiano, come nel caso del doversi recare in tribunale.

¹⁶ Nel quesito era possibile indicare anche più di una risposta.

¹⁷ La naturalità degli input che il soggetto riceve facilita comunque anche l'acquisizione inconsapevole delle strutture linguistiche, come indicato da Krashen.

4. IN CLASSE E A CASA

La valutazione da parte delle studentesse si conclude infine con la richiesta di indicare se la cornice migliore per questo tipo di attività sia la dimensione scolastica o quella domestica.

Il 65% ha indicato nella classe il luogo preferibile, con un ventaglio di motivazioni diverse tra loro. Alla prevedibile diffidenza tecnologica e alla paura di non saper far funzionare i software, timore che fa preferire la presenza di un tutor/docente esperto, si affiancano anche la necessità di confronto con il gruppo e la volontà di vivere assieme la dimensione ludica del momento. Interessante è notare come per alcune studentesse il lavoro di gruppo in classe sia garanzia di utilizzare in modo proficuo la VR, senza le distrazioni presenti a casa propria.

D'altra parte, chi ha invece indicato la casa come ambiente ideale, ha addotto motivazioni legate alle necessità di massima concentrazione nell'uso della VR e di libertà nel gestire autonomamente il tempo di visione.

Le preferenze in un senso e nell'altro sono entrambe utili a formulare un'ipotesi di modalità appropriata di utilizzo. Da quanto visto in questo e altri laboratori simili, è evidente come il primo impatto con la VR sia vissuto meglio nella dimensione classe, dove il singolo può affrontare la nuova sfida nel contesto sicuro del piccolo gruppo.

Inoltre, ogni piccolo gruppo deve avere il tempo di prendere confidenza con il nuovo strumento, e dunque deve essere programmato un tempo congruo alla visione ripetuta di ognuno. Visione che, almeno nelle prime occasioni, può anche per questo motivo essere limitata a 30" di durata massima. Si ricordi, inoltre, che in una visione a 360° le informazioni da poter inserire sono molto più numerose, a parità di durata di tempo, rispetto a una visione classica. Una visione troppo prolungata, specie con rapidi movimenti del capo in ogni direzione, può poi risultare disturbante per alcuni.

Altra necessità da rispettare è che ogni studente sia dotato di un visore, in cui poter inserire il proprio smartphone. I costi dei visori/*cardboard* sono diventati accessibili, e molti sono regolabili su differenti misure di schermo.

Infine, e qui ritorna decisiva la figura del docente, è importante anche immaginare una certa progressività della fruizione. Si possono, ad esempio, ipotizzare i seguenti *step* di avvicinamento:

- immagine 360° fissa con didascalie¹⁸;
- immagine 360° senza didascalie;
- video in riproduzione, con audio spento;
- video in riproduzione con audio e sottotitoli (in lingua madre o inglese);
- video in riproduzione con audio e sottotitoli in italiano;
- video in riproduzione con audio¹⁹.

Nel corso del laboratorio è emerso come la possibilità di scegliere il livello di difficoltà sia stata particolarmente apprezzata, specie riguardo alla visione prima con, e dopo senza, sottotitoli. L'acquisizione del linguaggio qui non è legata solo a «an

¹⁸ Nel corso del laboratorio, il video era disponibile da un unico link su YouTube. L'immagine 360° fissa corrispondeva al fotogramma d'anteprima del video stesso. Nel caso di inserimento di didascalie lessicali su oggetti specifici, è opportuno immaginare un link specifico, utilizzabile in autonomia dagli studenti come un dizionario visuale.

¹⁹ Un ulteriore *step* potrebbe essere previsto nel caso di situazioni in cui i personaggi del filmato stimolino l'interazione degli studenti, ad esempio rivolgendosi loro con un saluto e aspettandone la risposta.

understanding *input* that is a little beyond our current level of (acquired) competence» (Krashen, Terrell, 1983: 32), ma a un livello di *input* che lo studente per primo e in autonomia sceglie come adatto al proprio livello di comprensione, con l'immaginabile calo di stress negativo che ciò comporta.

5. CONCLUSIONI

Si tratta di un'attività didattica nuova e motivante, utile «to involve student's feelings, opinions, desires, reactions, ideas and experiences» (Krashen, Terrell, 1983: 100) e che dunque mette davvero al centro l'esperienza dello studente, a casa come in classe.

L'ingresso della VR nelle attività didattiche di Italiano L2 potrebbe anche avere un ulteriore e maggiore motivo di interesse. L'esposizione a contenuti fotografati o filmati a 360°, fruiti in una modalità che isola dagli *input* esterni e che immerga totalmente in un contesto comunicativo, getta una nuova luce sui corsi di Italiano come lingua straniera. La VR, infatti, consente vere e proprie esperienze di L2 anche in corsi LS.

Se è vero, quindi, che l'*input* rimane comunque deciso dal docente e in un ambiente in cui la lingua studiata non è parlata se non a scuola, è altrettanto vero che lo studente straniero può con la VR vivere piccole esperienze di vita quotidiana italiana, con l'*input* linguistico proveniente direttamente – anche se virtualmente – dall'ambiente esterno.

Ecco allora che l'ambiente comunicativo virtuale assume quest'ulteriore potenzialità: preparare gli studenti stranieri a un'esperienza più fruttuosa di un corso di Italiano L2. La possibilità di affrontare contenuti in questa modalità, e con un percorso progressivo e frequente²⁰, potrebbe garantire allo studente, una volta arrivato in Italia, di vivere i primi giorni con minor stress negativo e di sfruttare dunque a pieno e da subito l'esperienza del corso, dentro e fuori dall'aula.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2007), *L'italiano nella società della comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- Balboni P. E. (2006), *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Balboni P. E. (2012), *Le sfide di Babele - Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Torino.
- Balboni P. E. (2013), *Fare educazione linguistica - Insegnare Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet Università, Torino.
- Diadori P., Micheli P. (2010), *Cinema e didattica dell'Italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Dal Maso S., Massariello Merzagora G. (2009), *Lessico e grammatica del Lessico nell'acquisizione della seconda lingua*, Mimesis Edizioni, Milano.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, il Mulino, Bologna.

²⁰ «Frequency is [...] a key determinant of acquisition because *rules* of language at all levels of analysis (from phonology, through syntax, to discourse) are structural regularities that emerge from learners' lifetime analysis of the distributional characteristics of language input. Learners have to figure language out» (Ellis, 2002: 144).

- Ellis N. (2002), "Frequency effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition", in *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 143-188.
- Fabbro F. (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma.
- Gardner R., Lambert W. (1959), "Motivational variables in second language acquisition" in *Canadian Journal of Psychology*, XIII, pp. 262-272.
- Giudizi G. (2013), *La lingua italiana per gli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Krashen S. D., Terrell, T. D. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford.
- Lonergan J. (1984), *Video in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Marcato C. (2012), *Dialetto, dialetti e italiano*, il Mulino, Bologna.
- Mariottini L. (2007), *La Cortesia. Analisi contrastiva spagnolo-italiano. Tra teoria e prassi linguistica*, Aracne, Roma.
- Watts R. J. (2003), *Politeness*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wilkins D. (1972), *Linguistica nell'insegnamento delle lingue*, MIT Press, Cambridge MA.

APPENDICE

Questionario ITA360

Nazionalità: _____

Livello QCER: _____

Tu e la VR

1. Conoscevi già la tecnologia VR?

Sì No

2. Usi la VR (foto, video,...) in Internet?

Sì Poco No

3. Se sì, perché? (anche più risposte)

Gioco Studio

Cultura Altro _____

La VR e la classe

4. Nella tua vita da studente, avevi mai usato la VR?

Sì No

5. Se sì, in che tipo di lezione?

6. Vorresti usare più spesso la VR in classe?

Sì No

Perché?

LA VR e l'Italiano L2

7. Secondo te, la VR è uno strumento valido per imparare Italiano come L2?

Sì No

Perché?

8. Che tipo di argomenti vorresti studiare con la VR?

9. Per cosa è potenzialmente più utile la VR?

- imparare il lessico
- costruire frasi complesse
- capire aspetti comunicativi non verbali
- creare attesa e motivazione

10. È uno strumento più adatto a studiare...

a casa in classe

Perché?
