

VIDEOGIOCHI E ITALIANO L2/LS

Filippo Zanoli

1. IMPARARE LA LINGUA CON IL GIOCO E IMPARARE LA LINGUA CON IL VIDEOGIOCO

Come ben sappiamo il gioco come attività didattica integra e si affianca in maniera costruttiva¹ all'apprendimento di una lingua seconda o straniera indipendentemente dall'età dei discenti. Il gioco piace ed è gratificante per l'allievo perché alleggerisce l'atmosfera, pur mantenendo alta la sua attenzione cognitiva, e può facilitare la fissazione dell'*input* nella conoscenza evitando la formazione del “filtro affettivo” – barriera psico-fisiologica – che si genera durante i momenti di tensione e che ne ostacola la sinaptizzazione. Ma come funziona il gioco? Perché è in grado di catturare l'attenzione ed è così fruttuoso dal punto di vista glottodidattico?

Joahan Huizinga (1986), psicologo e ludologo, definisce il “mondo di gioco” un ambito che per definizione è ermetico, atomico e basato su di un sistema di regole ben definite, ma che è in grado di manifestare una notevole permeabilità iconico-referenziale. Questo ambito dunque può essere il luogo ideale per esercitarsi, in un *locus amoenus* sicuro e inoffensivo che la tecnologia può contribuire a creare attraverso l'uso del *personal computer*: una macchina complessa che dagli anni ottanta in poi ha riorganizzato completamente le nostre esistenze e il nostro modo di interfacciarci con la realtà, universo didattico incluso. Numerosissimi sono i *software* mirati e le applicazioni informatiche utili e utilizzabili dall'insegnante tanto che, oggi, il *computer*, al pari del *beamer* (o proiettore), della lavagna elettronica (LIM), del videoregistratore e del registratore audio è diventato uno strumento comune nella didattica a scuola, anche se «alunni e docenti affrontano le TIC² (2) con un bagaglio di familiarità, di esperienze e di aspettative profondamente diverso» (Nesler, 2004: 21).

L'utilizzo di esercizi digitalizzati e dei software didattici delocalizza (o permette la delocalizzazione) del tradizionale luogo didattico in favore di una nuova sede “virtuale” che non ha una vera e propria sede e che, anzi, predilige l'extrascolasticità. Un abbandono virtuale dell'aula è sostenuto provocatoriamente anche da Petruzzelli (2004: 14) quale unica e ultima alternativa, soprattutto nella prospettiva della *lifelong learning*, di un sistema educativo alle prese con una «società sempre più ricca di stimoli e di cambiamenti a cui il sistema scolastico non ha saputo far fronte in tempo reale». L'apprendente che interagisce con un *computer* può infatti svolgere esercizi e attività che possono essere svolti più volte, a seconda del feedback che gli viene fornito “in

¹ A proposito del gioco e delle sue varie tipologie utili all'azione glottodidattica si è scritto in più di una sede, rimando a Balboni (2007) soprattutto su quanto scrive a proposito del *roleplay*.

² Tecnologie Informatiche per la Comunicazione.

privato”³, fino a che non siano eseguiti in modo corretto oppure ricevere una correzione e una valutazione in modo automatico. Una forma di interazione che non può generare tensioni di sorta nel discente – che non soffre quindi da “ansia da prestazione” o da “paura di perdere la faccia” – e che gli permette così avvicinarsi con più agio alla materia oggetto di studio. Il fascino dell’esercizio computerizzato multimediale (soprattutto nei giovani), sempre secondo Petruzzelli (2004: 45), deriva direttamente dall’«interesse nei confronti della sfera percettiva che, assieme a quella cognitiva è coinvolta grazie all’avvento dei multimedia interattiva». La versatilità della tecnologia genera una voglia di interagire in maniera più complessa e profonda. E proprio l’interattività sarà il *fil rouge* che ci guiderà nelle riflessioni sull’uso dei videogiochi in ambito glottodidattico.

2. I VIDEOGIOCHI COME STRUMENTO DIDATTICO

2.1. *Il concetto di edutainment*

Certamente i videogiochi didattici non nascono oggi, hanno alle spalle una storia decennale che ne ha più volte messi in dubbio metodi e forme. Stiamo parlando di videogiochi didattizzati concepiti per scopi espressamente formativi che rispondono al nome di *edutainment*⁴, un *mot-valise* che riunisce per contrazione *education* (educazione, formazione) e *entertainment* (intrattenimento, divertimento).

L’interesse per l’*edutainment* nasce quando si comincia a sperimentare il videogioco a fini di apprendimento. Sottese allo sviluppo del videogioco educativo vi sono le teorie comportamentiste: «i principi di apprendimento nell’*edutainment* si ispirano fortemente agli esercizi strutturali e al *drill-and-practice* piuttosto che alla comprensione (Egenfeldt-Nielsen, 2007: 86) e «proprio il comportamentismo implica un concentrarsi più accorto sul continuo scambio di battute che si sviluppa fra l’utente e il programma; il gioco porrà un quesito e il fruitore dovrà rispondere»(Egenfeldt-Nielsen, 2007: 80). Il videogioco didattico, dunque, è uno strumento particolarmente adatto a svolgere esercizi di tipo strutturale e/o audiolinguale (vista l’intrinseca multimedialità di questo tipo di *software*) in quanto, oltre a poter proporre un *input* costante, è anche in grado sia di motivare lo studente che risponde correttamente al compito (anche per tentativi ed errore) sia di correggerlo e fornirgli una soluzione. Tuttavia, proprio per la loro meccanicità e ripetitività i videogiochi didattici presentano alcuni limiti, soprattutto da un punto di vista cognitivo. Se, per quanto riguarda l’apprendimento linguistico, i programmi di *edutainment* possono essere utili strumenti di fissazione di strutture e lessico e di ripasso per altri versi essi possono risultare poco efficaci proprio a causa dell’impianto ludico che forzatamente imbriglia l’esercizio vero e proprio in modalità

³ . Questo perché la macchina ha quella che – nel resoconto del *Summit on Educational Games* tenuto dalla *American Scientists Federation* nel 2006 – viene chiamata *infinite patience*, pazienza infinita. (FAS, 2006: 4).

⁴ «L’*edutainment* è un concetto che affonda la sua radice etimologica nel rapporto che c’è tra educazione e gioco (...) ed è proprio nel processo di interazione fra l’educativo e la ludicità che possiamo rinvenire la chiave interpretativa alla base dello sviluppo di uno degli aspetti della multimedialità. (...) Oggi si sta passando ad usarlo per indicare anche molti prodotti multimediali divertenti da usare, ma in grado di fornire anche informazioni e nozioni utili per la didattica e l’apprendimento» (Petruzzelli, 2004: 41).

esecutive (spesso) troppo semplici rispetto a quanto richiesto dallo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative. Pur avendo dunque tutte le carte in regola per superare brillantemente le barriere affettive del discente, il videogioco finisce per vanificare il “vantaggio” acquisito proponendo azioni meccaniche alla lunga poco stimolanti, soprattutto per un apprendente adulto. Per questo motivo, il videogioco resta un tipo di materiale il cui margine di utilità rimane circoscritto ad un piccolo numero di operazioni apprenditive e che può consentire di ottenere risultati significativi soprattutto se proposto ad allievi giovanissimi.

2.2. *La ricerca italiana e l'edutainment, il progetto DANT*

L'uso del videogioco a fini di apprendimento è uno degli ambiti di ricerca del progetto DANT, acronimo per *Didattica assistita dalle nuove tecnologie*, inaugurato dall'IPRASE⁵ trentino nel 2003, e tutt'ora in corso, che si pone l'obiettivo di sperimentare l'uso di videogiochi educativi (tra cui **ABC**, un videogioco per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2) concepiti *ad hoc* per essere integrati nel programma della scuola primaria di primo grado. Di DANT è importante evidenziare l'intenzione di sperimentare attività didattiche tramite videogiochi particolarmente elaborate e teoricamente fondate sull'assunto che «il gioco, la simulazione e l'esplorazione di nuovi ambienti veicolano un tipo di apprendimento di tipo senso-motorio legato alla manipolazione, all'azione e all'analisi dei risultati ottenuti (Nesler, 2004: 8): un'impostazione, questa, che si richiama in maniera evidente ad un approccio di tipo cognitivista piuttosto che strutturalista. Provando però **ABC**, si può notare che le modalità di interazione non sono affatto diverse da quelle comportamentiste fondate sulla sequenza stimolo/risposta/rinforzo che sono tipiche del metodo audiolinguale e dell'*edutainment*. Ritroviamo sì la rappresentazione, virtuale, di ambienti in cui agire linguisticamente, ma non ritroviamo per nulla una ricostruzione delle dinamiche interattive che dovrebbero stimolare la compilazione degli *script* cognitivi. In realtà non vi ritroviamo la manipolazione e la fisico-motricità auspicata dagli sperimentatori del progetto, ed è questo il vero limite di questa tipologia di programmi. Sempre restando nell'ambito ludico-virtuale e nell'apprendimento extrascolastico, con questi programmi si può andare oltre la competenza dichiarativa? Si può arrivare ad ottenere una competenza fondata sulla pragmaticità, sulla comunicazione, sul saper fare con la lingua *target*? Si possono costruire mappe cognitive di tipo situazionale e contestuale? Si può avere un apprendimento di tipo esperienziale? Sono domande, queste, a cui tenteremo di rispondere nei paragrafi che seguono esaminando videogiochi commerciali proposti come materiale glottodidattico.

⁵ Istituto provinciale per la ricerca, l'apprendimento e la sperimentazione educativi della provincia di Trento.



ABC, del progetto DANT dell'IPRASE, può contare su una potente interfaccia iconica che fa molto affidamento sull'impatto visivo. L'interazione con la macchina rimane comunque particolarmente semplice, proprio perché concepito per allievi di scuola elementare.

3. IL VIDEOGIOCO COME MATERIALE PER L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Uno dei primi studiosi a far notare che i videogiochi non sono né stupidi né di esclusivo uso da parte di ragazzini teledipendenti è il fisiologo e psicologo statunitense Steven Berlin Johnson (2006) il quale sostiene che, al contrario, il videoludere può renderci più intelligenti perché è cognitivamente ricchissimo, multimedialmente interattivo ed espressivo. È un *medium* da considerare alla stregua di tutti gli altri, un possibile materiale autentico per l'insegnamento di una lingua straniera o seconda come possono esserlo i film, i servizi televisivi, le registrazioni radio, ecc. Il videogioco ha tutte le caratteristiche per essere un utile strumento per apprendere una lingua. Ma per quale motivo – e soprattutto come – il videogioco può essere un interessante ed efficace strumento e/o materiale glottodidattico?

Innanzitutto perché, così come il film, il videogioco è progettato per coinvolgere a livello globale i sensi dell'utente in quella che viene generalmente definita "vertigine sensoriale" che "diverte" il fruitore e abbassa il suo filtro affettivo. In secondo luogo perché, quale *ipermedium*, realizzazione perfetta del multimediale, offre un *input* incredibilmente denso nella sua sinestesicità: nello stesso tempo auditivo, visivo e testuale. In terzo luogo, ma non certo per ordine di importanza, il videogioco è concepito per essere fortemente interattivo e presenta ambienti e contesti virtuali complessi e spesso "realistici". Infine, evidentemente, esso è imperniato su una dimensione puramente giocosa che, come già abbiamo sottolineato, ha una funzione particolarmente importante, soprattutto nell'apprendimento precoce di una lingua straniera o seconda, ponendo all'apprendente situazioni sempre varie, spesso incentrate sul *problem solving* e offrendo gratificazioni in caso di successo.

Nei paragrafi che seguono procederemo ad un'analisi dettagliata di tutti i possibili "veicoli di lingua" propri del *videogame*.

3.1. Testo

Presente nel videogioco da sempre, sin dalle origini, il testo ha la funzione essenziale di aiutare l'utente a decifrare l'interfaccia e i sistemi di configurazione e interazione del sistema che regola la fruibilità del gioco. La sua funzione primaria è quindi perlopiù pragmatica e relativa al sistema di regole a al *modus ludendi* vero e proprio, ma certamente non si esaurisce qui, tutt'altro. Nelle avventure grafico-testuali, un genere molto in voga a cavallo degli anni ottanta e novanta, si interagiva con l'ambiente assemblando sintagmi in frasi che si traducevano in azioni da parte del nostro *alter-ego* digitale. Una sorta di realizzazione digitale del pragmatico atto illocutorio.



Monkey Island: LeChuck's Revenge di Ron Gilbert per LucasArts, è uno dei grandi classici del genere delle avventure grafico-testuali. L'interfaccia verbale e iconico-visuale permette di associare azioni ad oggetti in modo facile e intuitivo.

Il testo ha inoltre la funzione di accompagnare ogni *excursus* di tipo narrativo, descrittivo o normativo (nel caso di videogiochi "che si spiegano da sé"). Inoltre, quando non è disponibile il supporto audio per la resa delle interazioni verbali e dialogiche all'interno del mondo di gioco (che verranno trattate in seguito nel paragrafo relativo all'audio) il testo rimedia permettendo una fruizione afona, ma comunque saliente per quanto riguarda l'*input* linguistico.

3.2. *Video*

Come può essere evidentemente dedotto dal nome, il videogioco esiste solo in funzione dell'interazione con elementi visuali, visivi e visibili, presenti su di uno schermo. Se, inizialmente, le rappresentazioni digitali del *ludere* apparivano stilizzate e non eccessivamente policrome, con l'avvento dei motori grafici tridimensionali e di calcolatori sempre più potenti la mimesi del reale (o forse meglio, del realistico) comincia a diventare possibile, anzi una caratteristica specifica del videogame. Dal punto di vista glottodidattico l'immagine digitale generata costantemente dal gioco è importante perché ha la funzione primaria di integrarsi sia con l'aspetto testuale che con quello auditivo del videogioco, fornendo quell'essenziale funzione iconica che rende particolarmente pregevole la fruizione e facilitando cognitivamente l'apprendente e permettendogli di creare inferenze essenziali per l'apprendimento. La ricchezza degli indicatori (spaziali, temporali e sociocomunicativi) di un'immagine di un videogioco è praticamente invariata rispetto a quella di un film o un estratto video su nastro o DVD. Se nel video tradizionale lo svolgersi degli eventi è univoco e predefinito, nel videogioco le possibilità si moltiplicano quasi senza limiti poiché quasi tutto è interattivo e legato alle decisioni, alle strategie dell'apprendente giocatore.

3.3. *Audio*

La conquista del parlato digitalizzato, avvenuta completamente solo con il CD-ROM, ha permesso agli sviluppatori di videogiochi, così come con per il cinema, di esplorare nuove possibilità espressive e interattive. La qualità dell'*input* auditivo del videogioco è senza dubbio simile a quella di qualsiasi altro materiale autentico ed è glottodidatticamente utile perché permette il confronto diretto con una lingua viva, nell'uso. Si possono dunque apprendere modi di dire, espressioni idiomatiche, costruzioni tipiche del parlato e la corretta pronuncia dei suoni e delle parole di una lingua. Essenziale è inoltre notare che l'*input* auditivo è sempre integrato con quello visuale, che lo contestualizza e giustifica, e, molto spesso, con quello testuale che lo riprende *in toto* alla stessa maniera di un sottotitolo, facilitandone così la comprensione. È, inoltre, importante sottolineare che il tempo di esposizione all'*input* è costante e spesso caratterizzato da ridondanza (per via delle necessità e dei limiti del *medium*) ma questo, come sappiamo, non è certo negativo dal punto di vista glottodidattico in quanto generalmente favorisce l'*intake*, aumentandone la salienza. Anche Johnathan De Haan (2005), sostiene, ad esempio, che le ripetitive telecronache digitalizzate dei videogiochi sportivi possono essere utili per l'apprendimento linguistico in quanto favoriscono l'acquisizione di strutture e sintagmi e arricchiscono le conoscenze lessicali. Ma, senza dubbio, la conquista più interessante delle nuove tecnologie è il dialogo interattivo che coinvolge sia l'audio che il video. È un dialogo del tutto realistico e in grado di integrare nella comunicazione fra due o più parlanti digitali persino elementi extra e paralinguistici – prossemici e cinetici – ed anche il tono di voce e componenti pragmatiche come la deissi. Con tutte queste numerosissime variabili diventa quindi possibile, per il “giocatore-apprendente” sperimentare diverse opzioni e diversi approcci, regolandosi poi autonomamente e in maniera ottimale in base alle reazioni.



Il videogioco indipendente **Façade**, di A.Stern e M.Mateas, è unanimemente considerato uno dei più avveniristici simulatori di interazione dialogica virtuale. Implementando *routines* di intelligenza artificiale e stati emotivi ci pone dinnanzi interlocutori virtuali, ma realistici, e in grado di reagire alle connotazioni linguistiche e paralinguistiche.

3.4. Il “mondo virtuale” e l’apprendimento della lingua in situazione

Oltre alle caratteristiche mediali del videogioco che possono essere salienti per quanto riguarda l’azione glottodidattica ve ne sono altre che vanno tenute in considerazione. Innanzitutto l’*interattività* – proprietà questa irrinunciabile per il videoludere – che permette all’apprendente di interagire senza mediazioni (se non quelle previste dall’esperienza di gioco stessa) con un ambiente cognitivamente e linguisticamente stimolante. John Gee (2004) fa notare come questo tipo di contatto sia utile perché, proprio tramite la soggettivizzazione della “prima persona”, l’utente è emotivamente più coinvolto e dunque più stimolato ad apprendere.

Interazione significa anche manipolazione di oggetti (in questo caso, è vero, del tutto digitali), processo che è fondamentale veicolo di conoscenza, soprattutto per apprendenti precoci della scuola primaria. La mediazione con il tutto attraverso la manipolazione richiede un campo, uno spazio esteso e adeguato che ritroviamo proprio nel *mondo virtuale*, una digitalizzazione quasi e iperestesa del “mondo di gioco” di Huizinga. Da “stato mentale” e da “camera di giochi”, diventa “mondo di giochi” o “gioco con il/i, mondo/mondi”.

Il *mondo virtuale* multimediale e interattivo stimola la curiosità dell’apprendente invitandolo a sperimentare soluzioni e approcci anche di tipo linguistico. Sarà la forza stessa del contesto a stimolare nell’apprendente quello che è definito «collegamento contestuale» (FAS, 2006: 13) fra quello che apprende su schermo e ciò che è effettivamente applicabile in un contesto quotidiano. Questo è possibile perché il mondo virtuale è una *simulazione* che va tuttavia intesa come una «forma di rappresentazione della realtà» (Nesler, 2004: 43) nella quale l’apprendente può interagire e sperimentare in tutta sicurezza, venendo al contempo gratificato e potendo verificare i risultati e/o le conseguenze delle sue azioni. Attraverso questo continuo interfacciarsi con un mondo dotato di quella che abbiamo definito “pazienza” infinita e in grado di fornire costantemente *input* linguistici (e dunque di mantenere a lungo l’apprendente a

contatto con la lingua) l'apprendente, tramite anche la sua capacità di operare inferenze, può acquisire la lingua straniera o seconda in maniera spontanea (*acquisition* (Krashen,1981) diversa e opposta al *learning*, apprendimento formale di lessico, pronuncia, espressioni idiomatiche e frasi) ed anche riflettere su di essa in modo autonomo.

Tactical Language Trainer è un videogame ideato dall'esercito americano (che sin dai primi anni novanta utilizza videogiochi per l'addestramento delle truppe) per insegnare i primi rudimenti di lingua araba e interazione interculturale con popolazioni arabofone ai *marines* di stanza in Iraq e Afghanistan. È da notare l'importanza che viene data, in questo videogame, alla prossemica e al linguaggio extraverbale.



In quanto “ambiente cognitivamente rilevante” (De Haan, 2005) il mondo virtuale del videogame può prestarsi ottimamente ad un apprendimento di tipo situato e/o esperienziale, perché:

- il contesto, seppur mimetico del reale, è interattivo e dunque richiede una continua negoziazione cognitiva da parte del “giocatore-apprendente” richiedendo azioni e reazioni sempre legate allo specifico ambito situazionale;
- sfruttando tutte le risorse proprie delle nuove tecnologie stimola diversi tipi di intelligenze: spaziale, musicale, inter (e intra) personale;
- contribuisce alla costruzione di *frames* e *scripts* attraverso il confronto costante con un mondo di icone e relazioni che devono essere “mappate” anche e soprattutto linguisticamente. Considerando che la lingua è il veicolo principale per la condivisione dell’esperienza – e il videogame ne fa ampio uso –, allora esso può essere considerato una matrice che genera costantemente *input* linguistico contestualizzabile spazialmente ma anche cognitivamente;
- è vettore di valori e espressioni culturali, di diverse filosofie e situazioni/reazioni psicologiche e dunque interagisce anche a livello ontologico con il “giocatore-apprendente”.

4. INTEGRARE IL VIDEOGIOCO IN UN’UNITÀ DIDATTICA

In quest’ultimo e conclusivo paragrafo si esporranno alcune ipotesi e proposte sull’uso del videogame come materiale di supporto all’insegnamento/apprendimento di

una lingua straniera o seconda, in particolare in ambiente extrascolastico.

Egendfeldt-Nielsen (2006) ha sperimentato l'utilizzo (in classe e non) del videogioco con ragazzi frequentanti la scuola media superiore con risultati che hanno messo in luce una serie di problemi e di difficoltà. In particolare l'esperienza ha messo in evidenza come, da una parte, gli allievi abbiano apprezzato la novità introdotta in classe, d'altra come sia stato difficile, sia per gli studenti che per i docenti, integrare in un discorso univoco l'enorme quantità di informazioni che il videogioco – in questo caso una simulazione strategico-bellica ambientata in Europa in pieno mercantilismo – forniva costantemente: *inputs* talmente personalizzati da risultare difficilmente riorganizzabili in un percorso didattico coerente e unitario.

Che il videogioco possa meglio funzionare fuori dalla classe conferma la tesi volutamente radicale di Petruzzelli (2004) più sopra accennata e sostenuta da diversi studiosi che collocano il videogioco nell'ambito di un apprendimento informale ed extrascolastico (cfr. ad esempio, Bentley, 1998 e Coffield, 2000).

Ultimi e decisivi fattori che portano a scegliere la via del videogioco come materiale di supporto extrascolastico sono certamente le evidenti difficoltà di tipo logistico-pragmatico-organizzativo. È necessaria un'aula completamente o solo parzialmente informatizzata, con un computer o una *playstation* per ogni studente? Come integrare il videogioco e i momenti di gioco in un percorso didattico? Come collocarlo nell'ambito di un'ora di lezione? Quale è il ruolo del docente? Come può seguire ogni studente, monitorare la sua attività, interagire con lui e valutarne gli esiti apprenditivi? È chiaro che molti dei problemi che queste domande pongono sono sintomatici del fatto che il videogioco in sé, proprio a causa della sua non-univocità e costante necessità di negoziazione con l'utente, è fruibile solo in maniera individuale e privata e richiede una quantità di tempo inconciliabile con le necessità didattiche di tipo formale. Per questo motivo sembra plausibile proporre l'utilizzo come materiale di supporto alla lezione in una fase che si ricolleggi sì all'attività in classe, ma che debba essere svolta come "compito a casa" da ogni singolo allievo.

4.1. *Utilizzare il videogioco come materiale glottodidattico: un esempio di attività*

Presentiamo qui, a titolo esemplificativo di come si possa usare il videogioco nell'apprendimento linguistico, una attività didattica che coinvolge l'utilizzo di questo mezzo per lo svolgimento di un compito/esercitazione relativamente semplice di natura prettamente lessicale, relativa al dominio semantico della casa, adatta per allievi di livello A1/A2 ai quali verrà chiesto di costruire la loro casa virtuale tramite il videogioco **The Sims 2** e poi di descriverla in maniera semplice in classe utilizzando una variabile digitale delle *peel and stick figures* ovvero adesivi "attacca e stacca" da apporre su lavagne adatte allo scopo). La scelta di **The Sims 2**, secondo capitolo di una celeberrima serie ideata da Will Wright per *Electronic Arts*, non è affatto casuale poiché si tratta di un videogioco che facilita notevolmente e arricchisce cognitivamente lo svolgimento del compito in quanto:

- presenta all'apprendente un ambiente a lui familiare permettendo quindi un efficace *bridging* tra il mondo di gioco e quello reale;
- attiva le capacità spaziali dell'apprendente che è chiamato a collocare all'interno dell'ambiente virtuale diversi oggetti, mappandolo e così interiorizzandolo;

- accompagna ad ogni oggetto digitale una descrizione testuale in lingua italiana, creando così un collegamento di tipo iconico (e quindi cognitivamente più ricco) con il lessico;
- associa ad ogni oggetto digitale uno o più verbi in lingua italiana corrispondenti alle azioni che possono essere svolte con quel determinato oggetto portando lo studente a:
 - creare autonomamente dei *frames* e schemi cognitivi, degli associogrammi personali;
 - indurre il significato del verbo italiano tramite l'interazione digitale con l'ambiente;
- presenta un'interfaccia di semplice utilizzo, prevalentemente iconica (ad esempio, per posizionare i mobili è semplicemente necessario cliccare sull'icona a forma di mobile e, successivamente, posizionare gli stessi scegliendoli da un elenco);
- permette una costante manipolazione dello spazio che garantisce al fruitore un'assoluta libertà d'azione nell'ambiente dato.

Per descrivere la sua casa ideale in classe, lo studente potrà quindi utilizzare tutti i vocaboli appresi precedentemente in classe nonché quelli appresi tramite l'utilizzo del programma (siano essi verbi oppure sostantivi).

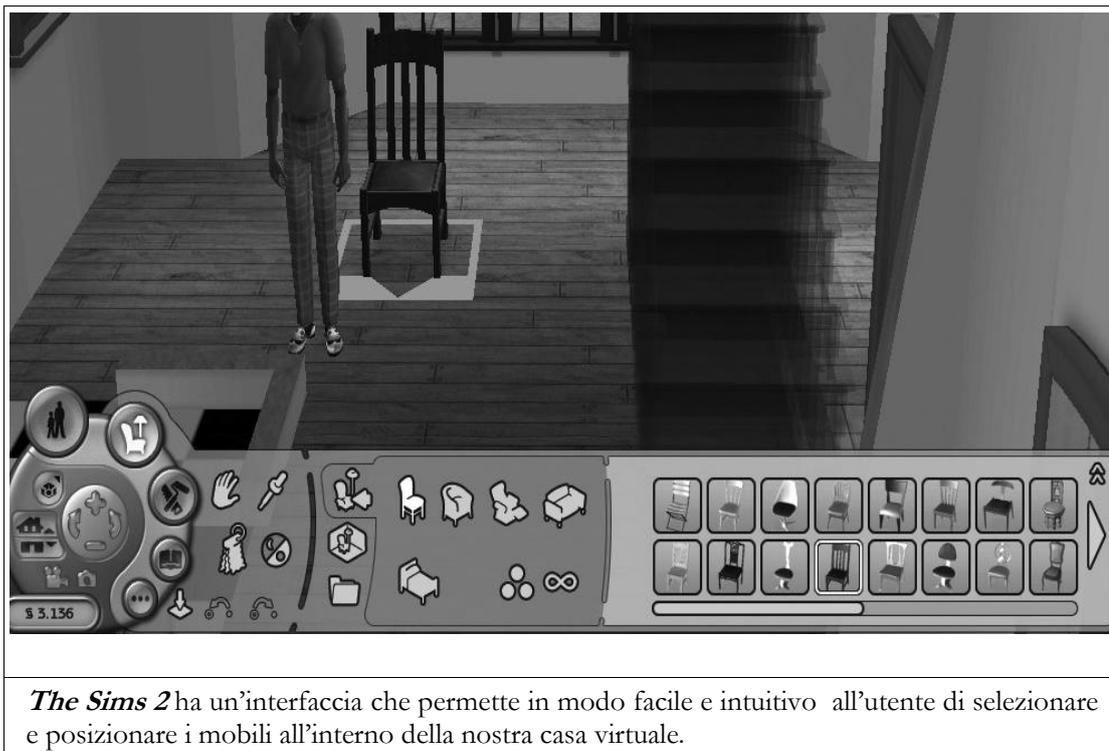
Dal canto suo, il docente, sarà invitato ad integrare l'attività di descrizione con elementi o esercizi di rilevanza grammaticale e/o morfosintattica, ad, esempio con:

- esercizi di tipo strutturale/audiolinguale con domande: "Dove è l'oggetto *x*?", "L'oggetto *x* è nel posto *y*", oppure: "Dove hai messo l'oggetto *x*", "Ho messo l'oggetto *x* nel posto *y*";
- esercizi con il *c'è* presentativo: "Nel posto *y* c'è l'oggetto *x* (oppure "ci sono gli oggetti *z*")";
- esercizi e/o riflessioni sul *per + infinito*: "Il frigo si usa per conservare...";
- esercizi più affettivi e comunicativi, magari mediati da una navigazione nell'ambiente virtuale in compagnia dell'allievo, o fra allievi, a gruppi.

4.2. L'importanza del ruolo del docente

L'esempio riportato nel paragrafo precedente mostra come sia possibile utilizzare il videogioco per un'attività di tipo lessicale. I videogiochi di recente generazione finalizzati all'apprendimento linguistico si prestano a veicolare anche altre tipologie di esercizi, soprattutto quelle che richiedano il "saper fare" con la lingua in relazione ad un contesto. Non si prestano molto, invece, per svolgere attività di riflessione sulla lingua ed esercizi grammaticali, a differenza dei programmi di *edutainment* e di quelli scaricabili da siti che propongono corsi di italiano per stranieri. Per integrare la funzione del videogioco in un percorso di apprendimento della lingua straniera che sviluppi le varie competenze linguistico-comunicative diventa particolarmente importante il ruolo dell'insegnante come "regista" dell'apprendimento degli allievi. L'insegnante di lingua può svolgere diversi compiti, tra i quali:

- selezionare materiali videoludici che possano adattarsi al syllabo, all'argomento della lezione e al livello di competenza della classe e agli stili cognitivi degli apprendenti;



The Sims 2 ha un'interfaccia che permette in modo facile e intuitivo all'utente di selezionare e posizionare i mobili all'interno della nostra casa virtuale.

- introdurre l'utilizzo del videogioco spiegandone:
 - a) la funzione nel contesto del percorso di apprendimento, in modo da evitare di creare diffidenza nell'apprendente (“Giocare ad un videogioco come compito? E perché?”);
 - b) l'obiettivo di apprendimento che si intende raggiungere;
 - c) l'esito atteso;
- monitorare l'attività dell'apprendente, svolgendo, per quanto possibile, un ruolo di *tutor*;
- valorizzare l'esperienza del videogioco attraverso attività di riflessione collettiva (non solo sugli aspetti linguistici, ma anche su quelli cognitivi implicati nel portare a termine il gioco) e riutilizzare in classe gli input linguistici da esso forniti, ancorandoli al contesto dell'unità didattica in corso.

Per svolgere questi compiti gli insegnanti di lingua (ma anche quelli delle altre discipline), «dovrebbero essere allenati (e formati) a supportare l'apprendimento basato sui videogiochi. Questo include anche spiegare loro come coordinare al meglio le attività fra i mondi virtuali e quelli reali» (FAS, 2006: 48). Un compito certamente non facile, considerando la fruizione individuale del videogioco. In questo senso acquisisce ancora più importanza la fase di condivisione dell'esperienza ludica in classe e di riflessione su di essa.

5. CONCLUSIONI

5.1. *Per una ricerca sul videogioco nell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera*

L'idea di utilizzare realmente il videogioco commerciale come materiale autentico, oppure addirittura di realizzare un programma ludico che permetta di unire nel virtuale l'approccio situazionale con quello comunicativo utilizzando le infinite potenzialità della rete, appare tanto seducente quanto, ahimè, di complessa e difficile attuazione. Se da una parte appare evidente che anche l'insegnamento delle lingue straniere deve confrontarsi con il mondo delle TIC e già diversi ricercatori e istituti di ricerca (ad esempio, presso il dipartimento di scienze del linguaggio dell'Università di Venezia di Ca' Foscari, nell'ambito del progetto ITALS, si stanno esplorando le potenzialità del "nuovo" *web*, fra *blogs*, *chatlines*, ecc. (cfr. Balboni, Dolci, Serragiotto, 2007) – per quanto riguarda i videogiochi, volendo qui comprendere anche i giochi-esercizio per uso didattico, l'interesse non appare certo così forte. L'*edutainment* digitale, forse anche a causa dei suoi limiti strutturali, sembra aver esaurito la volontà di ricerca in questo campo anche e soprattutto viste le difficoltà di integrare il videoludere nella "normale" attività didattica in maniera realmente saliente. Certamente inserire il videogioco nell'insegnamento/apprendimento linguistico in maniera fruttuosa è un'operazione particolarmente difficile per via delle sue intrinseche caratteristiche: fruizione individuale, dell'alta richiesta di tempo per dedicarcisi e per la difficoltà di disporre a scuola di spazi (aule) e strumenti dedicati. Malgrado ciò confortanti sono le ricerche e i risultati del progetto DANT dell'IPRASE trentino⁶ e di vari istituti di ricerca americani⁷. Resta comunque la necessità di studi specifici in ambito glottodidattico relativi a questo *medium* che certamente molto ha da offrire e che ha insegnato, e continua a insegnare silenziosamente, la lingua a milioni di persone.

⁶ Il progetto DANT è stato sviluppato con la consulenza scientifica e tecnologica di Francesco Antinucci, dell'Istituto di scienze e tecnologie della cognizione (Istc) del Cnr di Roma. "Il progetto è stato concepito per essere inserito nei programmi ministeriali delle scuole elementari e medie" spiega Antinucci. "Abbiamo pensato – aggiunge il ricercatore del Cnr – di applicare il linguaggio del gioco alle moderne tecnologie digitali con l'obiettivo di trasformare il processo dell'apprendimento da simbolico a esperienziale". In particolare, il team coordinato da Antinucci ha realizzato 101 ambienti virtuali interattivi con relativi esercizi per tutte le materie, dalla matematica all'italiano, dalla geografia alla fisica, dalle scienze alla musica. "Si tratta di videogiochi semplici e divertenti che – prosegue il ricercatore del Cnr – che stimolano l'immaginazione e la curiosità dei ragazzi, grazie anche all'impiego di personaggi creati ad hoc per la loro età, come il pifferaio magico che introduce gli alunni all'educazione musicale". "Riteniamo, infatti, – dice ancora Antinucci – che i videogiochi offrano opportunità straordinarie, in quanto attivano nei ragazzi due fattori chiave per un apprendimento solido e duraturo: l'esperienza e la motivazione, elementi che spesso le metodologie tradizionali trascurano". E alla prova dei fatti, i numeri hanno dato ragione a questa convinzione: l'85,3% degli insegnanti della scuola primaria coinvolti nella sperimentazione ha notato un significativo effetto positivo sulla performance degli studenti. Una percezione confermata dai risultati dei test per la matematica e l'italiano effettuati su circa 5.000 bambini delle scuole elementari del Trentino. I test hanno infatti dimostrato che gli alunni che avevano studiato giocando hanno ottenuto punteggi di gran lunga maggiori rispetto a quelli che avevano studiato seguendo i metodi tradizionali (fonte: IGN, portale del gruppo Adn Kronos).

⁷ Si vedano, ad esempio, le ricerche condotte presso il Foreign Language Resource Center del College di Pomona che stanno sondando le possibilità glottodidattiche dei videogiochi, tra i quali, in particolare, The Sims 2: <http://www.flrc.pomona.edu/projects/games>

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA. VV. (2006), *Summit on Educational Games*, Federation of American Scientists, University of Wisconsin-Madison.
- Balboni P. (2007), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino,
- Balboni P., Dolci R., Serragiotto G. (2007), *ITALS dieci anni di formazione*, Bonacci Editore, Roma.
- Bentley T. (1998), *Learning beyond the Classroom: Education for a changing world*, Routledge, London.
- Bosc F. (2007), *Elaborazione di materiali didattici*, dispensa per il master PROMOITALS, Università degli Studi di Milano.
- Cattaneo A. (2007), *ICT... Innovazione, competenze, tecnologie*, Carocci, Roma.
- Coffield F. (2000), *The necessity of Informal learning*, The policy press, Bristol.
- Daloiso M. (2006), *La glottodidattica ludica: una metodologia per bambini, adolescenti ed adulti*, in PSICOLAB, novembre, <http://www.psicolab.net/>
- De Haan J. (2005), "Language learning through video games: A theoretical framework, an analysis of game genres and questions for future research", in *Interactive Convergence: Critical Issues in Multimedia* vol. 10, Schaffer & M.Price. <http://www.interdisciplinary.net/publishing/id-press/ebooks/interactive-convergence-critical-issues-in-multimedia/>
- Egenfeldt-Nielsen S. (2007), *Beyond edutainment: Educational potential of computer games*, Continuum International Publishing group.
- Gee J. P., Morgridge T.(2004), *Why are videogames good for learning*, Reading. http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf
- Gee J. P. (2008). *What video games have to teach us about learning and literacy*, Palgrave Macmillan, New York.
- Huizinga J. (1986), *Homo Ludens*, Il Saggiatore, Milano.
- Johnson S. B. (2006), *Tutto ciò che fa male ti fa bene*, Mondadori, Milano.
- Krashen S.D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Nesler, R. (2004), *Didattica assistita dalle nuove tecnologie*, Trento, IPRASE Trentino: www.iprase.tn.it/old/in05net/upload/pub/materiali/P4t4n580_DidatticaAssistita_dalle_NuoveTecnologie.pdf
- Petruzzelli P. (2004), *Edutainment e processi educativi*, Bari, Edizioni dal Sud.
- Poole S. (2004), *Trigger Happy – videogames and the entertainment revolution*, Arcade Publishing, New York.
- Rizzardi M. C. e Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano..
- Ticli D., Calvetti F. (2007), *Fate il vostro gioco! Il piacere ludico a scuola...e non solo*, Edizioni la Meridiana, Molfetta.
- Waters J. K. (2007), *On a quest for english*, in T.H.E Journal, <http://thejournal.com/articles/21380>