



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale

in Scienze del Linguaggio

Linguaggio e Cognizione

Tesi di Laurea

Edulinguistica **ludica e *videogame***

Analisi di *Minecraft*
nell'acquisizione linguistica

Relatore

Prof. Fabio Caon

Correlatrici

Prof.ssa Annalisa Bricese

Prof.ssa Sveva Battaglia

Laureanda

Marialessandra Cecchi

Matricola 893345

Anno Accademico

2024/2025

Indice

Abstract.....	4
Introduction.....	5
1. Edulinguistica ludica.....	7
1.1. La ricerca filosofica sul gioco.....	7
1.1.1. Il gioco nell'antichità	7
1.1.2. L'impulso al gioco di Schiller.....	10
1.1.3. L'oasi del gioco di Fink	11
1.2. La ricerca psicologica sul gioco.....	13
1.2.1. Il gioco nello sviluppo secondo Vygotskij.....	13
1.2.2. Il gioco come <i>flow</i> di Csikszentmihalyi	16
1.3. La ricerca sociologica sul gioco.....	20
1.3.1. <i>Homo ludens</i> di Huizinga.....	20
1.3.2. <i>L'Uomo e il gioco</i> di Caillois.....	24
1.4. La ricerca pedagogica sul gioco.....	26
1.4.1. Il gioco didattico secondo Visalberghi.....	26
1.4.2. Il gioco e la fantasia secondo Rodari	27
1.5. Il gioco nell'apprendimento	30
1.5.1. I fattori determinanti nell'apprendimento	30
1.5.2. I pregiudizi verso il gioco nella didattica	32
1.5.3. Il gioco come 'apprendimento significativo'	36
1.5.4. L'approccio dialogico, umanistico e la metodologia ludica	39
1.6. La glottodidattica ludica	42
1.6.1. L'apprendimento e l'acquisizione linguistica	42
1.6.2. Definizione di glottodidattica ludica.....	43
1.6.3. La classificazione e le tipologie dei giochi	48
1.6.4. Il gioco e la didattica interculturale.....	49
1.6.5. Esempi di facilitazione nella glottodidattica ludica	51
2. Edulinguistica ludica attraverso i <i>videogame</i>	54
2.1. Introduzione ai videogiochi	54
2.1.1. Cenni storici sui giochi digitali	54

2.1.2. Definizione di videogioco	57
2.1.3. Tipologie di videogiochi	60
2.2. La ricerca artistica sul videogioco	62
2.2.1. Il nuovo Rinascimento digitale	62
2.2.2. L'ibrido tra arte e scienza.....	63
2.2.3. Elementi di <i>art design</i>	66
2.2.4. Il <i>Modding</i>	67
2.3. La ricerca filosofica sul videogioco	69
2.3.1. La <i>Filosofia del gaming</i> di Tommaso Ariemma.....	69
2.4. La ricerca educativa sul videogioco.....	72
2.4.1. I pregiudizi verso il videogioco nella didattica	72
2.4.2. Pro e contro dei videogiochi	74
2.4.3. <i>Serious games: edutainment, gamification e simulations</i>	79
2.4.4. <i>Gamification</i> nell'educazione	80
2.4.5. Principi di glottodidattica videoludica	84
2.5. Educazione linguistica con <i>Minecraft</i>	86
2.5.1. <i>Minecraft: Kotoba Miners</i> di James York.....	86
2.5.2. <i>Minecraft: Vocabulary Mastery</i>	89
2.5.3. <i>Minecraft: Education Edition</i>	91
2.5.4. <i>Minecraft: Adventures in English</i> di Cambridge	95
2.6. Altri esempi di videogiochi e piattaforme utilizzabili nella didattica delle LS.....	96
2.6.1. <i>Game-based language learning</i> con <i>Warcraft</i>	96
2.6.2. <i>Virtual Reality</i> nella scuola italiana	99
3. Learning English with <i>Minecraft</i>	102
3.1. Abstract.....	102
3.2. Introduction.....	102
3.3. Methods.....	105
3.4. Results.....	106
3.5. Discussion	115
3.6. Limitations	118
3.7. Conclusions.....	119
Bibliografia	120

Abstract

This thesis project aims to analyze the effectiveness and impact of videogames in foreign language learning and teaching. The journey begins with ‘traditional games’, exploring their origins and their relationship with human beings and language education, before transitioning into their evolution as ‘digital games’. This study involves the use of specifically designed videogames for learning foreign languages such as English, with positive effects and feedback from students and teachers around the world. Afterwards, the experiment conducted by the author demonstrates the presence of ‘vocabulary acquisition’ during the playtime in a group of Italian students. The findings suggest that videogames can strengthen the learning process and they can be considered for broader application in school environments.

Introduction

“I realized the game I was looking for was simply life itself” (Chou, 2015: 5).

Videogames have become an integral part of our daily lives, especially for new generations, who grow up in front of screens – whether televisions, smartphones, computers, or tablets. Thanks to the availability of countless of platforms, videogames offer opportunities to live virtual lives filled with excitement and adventure. They allow individuals to express aspects of themselves that may not be fully realized in the real world, which is why gamers are so captivating. Ultimately, we seek to enrich and shape life itself through meaningful experiences. In this sense, videogames hold great potential, particularly in foreign language education, such as English as a foreign or second language (EFL or EL2). Learning a language through gaming has always been possible, starting from traditional games – the original form of playing.

In the first chapter, we will explore studies from philosophical, psychological, sociological, and pedagogical perspectives, defining ‘traditional games’ and examining their variety. We will describe playful activities, key learning factors, explain how ‘meaningful learning’ occurs in gaming contexts, and outline the principles of glottodidactics in a ludiform sense.

The second chapter examines the evolution of ‘traditional games’ into ‘digital video games’ (DVG), exploring their origins, types, and platforms. An artistic and philosophical investigation will highlight the versatility and power of videogames as a medium. Then, we will address common prejudices and negative perceptions, along with ways to counter them and create positive gaming experiences. This chapter also covers *serious games*, focusing on ‘edutainment’, ‘gamification’, and ‘simulations’ subcategories. Notable examples of *Minecraft* in foreign language education and an experiment involving *World of Warcraft* and *Virtual Reality* (VR) in language teaching will broaden the discussion.

In the third and final chapter, the author presents a detailed experiment, *Learning English with Minecraft*, which evaluates the presence of ‘vocabulary retention’ in a group of 32 EFL/EL2 Italian students after playing a modified version of the videogame *Minecraft*,

Minecraft Education Edition. The results demonstrate the effectiveness of videogames in 'vocabulary acquisition'. They can represent the implementation in the Italian school system as a support of existing educational materials.

1. Edulinguistica ludica

Prima di immergerci nel tema principale di questa tesi, ovvero l'edulinguistica ludica attraverso i *videogame*, è necessario fare qualche passo indietro. In questo primo capitolo ci concentreremo sulle origini del gioco, sul rapporto tra l'uomo e il gioco da un punto di vista filosofico, psicologico, sociologico e pedagogico, in particolare sulle motivazioni che spingono gli esseri umani a giocare, sulle caratteristiche che rendono un'attività ludica, ovvero sulle condizioni che definiscono il gioco come tale e sulla funzione pedagogica dello stesso. Esamineremo in ultimo come sia possibile imparare una lingua giocando, definendo l'edulinguistica ludica in tutti i suoi aspetti principali.

Il gioco può diventare un efficace mezzo sia di acquisizione che di apprendimento linguistico per tutte le età, rivelandosi uno strumento versatile con un grande potenziale. Il gioco d'altronde "è una realtà ben conosciuta e diffusa nel mondo sociale" ed in esso "il singolo non è incapsulato e rinchiuso nella sua singolarità: mentre giochiamo avvertiamo con una particolare intensità il contatto accumulante con i nostri simili", e ancora "ogni gioco, anche il gioco ostinato del bambino più solitario, avviene in un orizzonte di comunicazione con gli altri" (Fink, 2008: 6). Inoltre, è proprio l'atto di giocare che a ricondurci alla nostra parentela biologica con gli altri mammiferi (Brown, 2008: introduzione; Fink, 2008: 6-7), dimostrandosi un elemento fondamentale che caratterizza l'attitudine umana fin dalle nostre origini.

1.1. La ricerca filosofica sul gioco

1.1.1. Il gioco nell'antichità

Nonostante sia esploso un notevole interesse per il gioco e la sua influenza negli ultimi secoli, le riflessioni sul concetto non sono di certo una novità, tanto da poter tornare indietro di un paio secoli, fino all'epoca civiltà antiche.

Una delle più antiche testimonianze che ci è arrivata è Eraclito. Questo filosofo presocratico, vissuto tra il VI° e il V° secolo a.C., ha usato la metafora del gioco per descrivere il concetto

del fanciullo cosmico. “Il tempo è un bimbo che gioca con le tessere di una scacchiera: di un bimbo è il regno” (Diano, 1980: 25). Nella sua visione, il gioco viene associato all’infanzia, rappresentando sia un’attività apparentemente non seria, sia una metafora del fluire del tempo e del divenire umano. Il gioco diventa così simbolo di *Polemos*, il conflitto che genera tutte le cose.

Tuttavia, la caratteristica primordiale del gioco in relazione all’uomo che accomuna molte culture del passato è quella di essere considerato la massima espressione del proprio culto di riferimento; infatti, nel periodo delle *poleis*, le città-stato greche, i culti delle divinità venivano celebrati tramite una varietà di giochi e competizioni, evidenziando così la centralità del gioco nell’espressione culturale e religiosa dell’antica Grecia, successivamente ereditata dall’antica Roma e dalle civiltà a venire.

“Che la pratica del gioco sia presente, in diverse forme e con differenti significati, in ogni cultura avente scritta la storia dell’umanità, è ben risaputo; allo stesso modo, è noto il valore dissimile avuto dallo stesso nel susseguirsi delle fasi della storia culturale del mondo – si pensi alla massima importanza data ai Giochi olimpici rituali nell’area della Grecia antica, o ai *ludi romani*, e viceversa al bando totale delle attività ludiche nei collegi in epoca medievale, o ancora alla contaminazione di gioco e sport che pervade la società contemporanea” (Lombardi, 2013: capitolo 1).

In questo estratto della sua opera *Game not over* (2013), il professor Ivan Lombardi cita i Giochi olimpici¹ dell’antica Grecia, dove l’agonistica si affiancava alla religione, mentre oggi le Olimpiadi hanno subito un grande mutamento diventando un traguardo sportivo, spettacolo e orgoglio nazionale. “Si può scoprire di più di una persona in un’ora di gioco che in un anno

¹ Per maggiori informazioni è possibile rivolgersi alla definizione e alla storia dei giochi olimpici di Treccani su [https://www.treccani.it/enciclopedia/olimpiadi-antiche_\(Enciclopedia-dello-Sport\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/olimpiadi-antiche_(Enciclopedia-dello-Sport)/).

di conversazione” (Platone). Questa citazione è attribuita al filosofo Platone, di cui Lombardi ci parla nel capitolo introduttivo e a cui attribuisce le prime idee di gioco:

“Non stupisce, dunque, che le prime eminenti idee sul ruolo formativo del gioco provengano dagli scritti di Platone (427? a.C.-347 a.C.); nonostante non fosse uso del tempo discettare particolarmente dell’educazione dei bambini (Cambi, 1995), il filosofo ateniese dedica l’ultima parte del settimo libro della Repubblica (360? a.C.), sull’istruzione del filosofo, al rapporto tra paideia e paidia (Krentz, 1998), e ivi riconosce nel gioco serio (spoudaious), distinto dal semplice divertimento fine a se stesso, uno strumento per la crescita fisica e morale dell’individuo² – concetto che ritornerà anche nelle Leggi (347? a.C.). Il carattere rilevante che la paidia assume nei primi anni della vita del potenziale filosofo è riassunto nell’enunciato proferito dal personaggio principale del dialogo, Socrate: «Non educare dunque a forza, ottimo amico, i fanciulli nelle varie cognizioni, ma piuttosto in forma di gioco, affinché tu sia anche più capace di scorgere la naturale inclinazione di ognuno³» (Gabrieli, 1994: 273)” (Lombardi, 2013: capitolo 1).

² “I giochi dei bambini piccoli, per essere formativi, dovrebbero avere, secondo Platone, alcune caratteristiche precise:

- privilegiare il movimento;
- svolgersi in gruppo (in un luogo consacrato ai numi);
- mescolare maschi e femmine;
- essere vegliati da nutrici (per moderare la vivacità dei bambini)” (Staccioli, 2008: 27).

³ “Μὴ τοίνυν βία, εἶπον, ὃ ἄριστε, τοὺς παῖδας ἐν τοῖς μαθήμασιν ἀλλὰ παίζοντας τρέφε, ἵνα καὶ μᾶλλον οἷός τ’ ἦς καθορᾶν ἐφ’ ὃ ἕκαστος πέφυκεν» (Πολιτεία, VII, 536ε - 537α).

Anche il filosofo Aristotele, nel suo trattato sull'*Etica Nicomachea*⁴, ha riflettuto sul concetto di tempo libero *scholē* e sulla sua importanza per una vita ben vissuta, evidenziando ulteriormente il ruolo fondamentale delle attività ludiche e ricreative nell'esistenza umana.

1.1.2. L'impulso al gioco di Schiller

A partire dal diciottesimo secolo fino ai giorni nostri, molti celebri studiosi hanno rivolto le loro attenzioni all'aspetto ludico dell'esperienza umana, tentando di dare spiegazioni e descrivere questo fenomeno da un punto di vista antropologico, filosofico, sociale e psicologico.

Il filosofo tedesco Johann Christoph Friedrich von Schiller ha scritto nelle sue *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* che "l'uomo è pienamente tale solo quando gioca"⁵ (Schiller, 1975: lettera XV, 171). Schiller ha ripreso le idee del suo predecessore Immanuel Kant riguardo al libero gioco tra immaginazione ed intelletto riportati nella terza critica kantiana, la *Critica alla capacità di giudizio* (1995). Secondo la sua visione estetica l'essere umano è soggetto a tre impulsi fondamentali: l'impulso 'sensibile/materiale', quello 'razionale/formale' e l'impulso al gioco', *spieltrieb*. Quest'ultimo ha il ruolo di impulso mediatore "nel quale gli altri due operano congiunti, [e che] costringerà l'anima fisicamente e moralmente; e distruggendo ogni casualità, distruggerà nel tempo ogni pressione o violenza e porrà l'essere umano in libertà fisica e morale" (Schiller, 1975: lettera XIV). L'impulso al gioco è l'unico dei tre impulsi a consentire la libertà, proprio perché è sia connesso sia al mondo etico che a quello naturale. Esso libera l'individuo sia moralmente che fisicamente, abolendo la contingenza ed ogni forma di costrizione. In questo modo il gioco ispira gli esseri umani a cercare la bellezza e, di conseguenza, a raggiungere sia la libertà fisica che morale.

⁴ Questo testo, composto intorno al IV° secolo a.C., esplora i concetti fondamentali dell'etica e della moralità, con particolare attenzione alla ricerca della felicità e del benessere umano. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi direttamente all'opera di Aristotele, *Etica Nicomachea*, e al testo di Dudley John, *Dio e contemplazione in Aristotele. Il fondamento metafisico dell'«Etica nicomachea»* (1999).

⁵ "Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt", traducibile come "l'uomo gioca solo dove è completamente uomo nel vero senso della parola, ed è veramente uomo solo dove gioca".

1.1.3. L'oasi del gioco di Fink

Nella realtà moderna e contemporanea, il gioco continua ad essere un pilastro dell'espressione culturale di un popolo. La ricerca filosofica sul tema non si è fermata, anzi, ha trovato terreno ancor più fertile grazie al progredire della civiltà a braccetto con la tecnologia, che ha portato alla nascita di nuove correnti di pensiero.

Esordisce così il filosofo tedesco Eugen Fink nella sua opera *Oasi del gioco* (2008):

“In questo nostro secolo attraversato dal fragore delle macchine, tra le personalità eminenti della critica della cultura, tra i pionieri della moderna pedagogia, e tra gli scienziati delle discipline antropologiche, sta crescendo l'attenzione per la grande significatività che il gioco riveste nello strutturarsi dell'esistenza umana” (Fink, 2008: 3).

Con il passare del tempo, l'impronta religiosa delle competizioni è andata a sfumarsi e quasi del tutto a perdersi in molte culture, lasciando spazio alla mera espressione umana. “Certo nella storia dell'uomo ci furono tempi che vennero vissuti nel segno del gioco più del nostro presente, tempi che furono più sereni, più liberi e giocosi, che conobbero maggiore tempo libero, e furono in intima comunione con le celesti Muse” (ibidem: 4). Fink riprende nella sua opera il concetto arcaico di gioco che si contrappone alla vita seria e frenetica che caratterizza l'essere umano, facendolo diventare un mezzo con cui è possibile raggiungere, per l'appunto, un'oasi di beatitudine e di pace, uno spazio dove coricarsi e svagarsi, staccando dal resto del mondo:

“Abitualmente il gioco è considerato come “riposo”, come “rilassamento”, come la forma più divertente di oziare, contrapposta all'attività seria e responsabile della vita [...] Nella nostra economia di vita alterniamo la “tensione” alla “distensione”, l'incombenza alla distrazione, pratichiamo la nota prescrizione delle “settimane amare” e

delle “feste gioiose”. Il gioco sembra così assumere un posto legittimo, anche se limitato, nel ritmo della condotta della vita umana” (ibidem: 8-9).

In questo estratto, si capisce come l’autore consideri il gioco come un modo per evadere dalla serietà e dalle responsabilità della vita. In questi termini, il gioco si contrappone a tutto ciò che è serio, e sembra che l’uomo senta il bisogno fisiologico di giocare:

“Il gioco non è un’apparizione marginale nel corso della vita dell’uomo, non è contingente. Esso appartiene essenzialmente alla costituzione d’essere dell’esistenza umana, è un fenomeno esistenziale fondamentale. Certo non è l’unico, ma sicuramente è un fenomeno proprio e autonomo, che non può essere derivato da altre manifestazioni della vita” (ibidem: 12).

Secondo il filosofo, i fenomeni fondamentali che hanno un impatto decisivo nella vita sono “reciprocamente implicati e intrecciati” (ibidem: 13). Questo significa che l’essere umano è il risultato di questi fenomeni che vanno a fondersi e a completarsi. Tra questi, si sottolineano la nostra mortalità, il lavoro, il dominio, l’amore e il gioco, che vanno a costituire “l’ambito tensionale elementare e la base dell’enigmatica e multivoca esistenza umana” (ibidem: 13-14). Il gioco fa parte dell’essere umano, che non può fare a meno di soddisfare il suo bisogno di giocare.

Fink sostiene che siano tre gli elementi descrittivi della struttura di un gioco:

1. Il piacere;
2. Il senso;
3. La comunità (ibidem: 20-24).

In quest'oasi, l'essere umano troverebbe un momento di pace e sollievo, di gioia e festa, dove poter ricaricare le energie e socializzare all'interno di un gruppo, condividendo le regole e gli obiettivi comuni del gioco con gli altri membri della comunità.

1.2. La ricerca psicologica sul gioco

1.2.1. Il gioco nello sviluppo secondo Vygotskij

Ci è particolarmente utile analizzare il fenomeno da un punto di vista psicologico, collegandoci in particolare al ramo della psicologia che interessa lo sviluppo; il gioco, infatti, ha un'influenza diretta sullo sviluppo e sulla crescita dell'individuo fin dalla tenera età. Una definizione di sviluppo si può trovare nel manuale di *Psicologia dello sviluppo* (2015) di Shaffer & Kipp. “Lo sviluppo è un processo cumulativo, olistico, soggetto a plasticità e caratterizzato dal contesto storico-culturale” (Shaffer & Kipp, 2015: 5-10).

Lo psicologo russo Lev Vygotskij, già all'epoca dell'Unione Sovietica, ha concepito il gioco come la risposta che il bambino elabora per soddisfare i propri bisogni, anche se limitandosi al mondo della fantasia, della sua immaginazione. Il gioco nascerebbe dalla tensione crescente del bambino nel confrontarsi con la realtà, iniziando dal primo stadio dello sviluppo piagetiano, quello senso-motorio⁶ quando egli comprende che non può soddisfare nell'immediato tutti i suoi desideri.

Vygotskij ha inoltre identificato nella normatività uno degli elementi essenziali dell'agire ludico, che si trasforma in desiderio nell'animo del giocatore: “[...] l'attributo essenziale nel gioco è una regola che è divenuta un desiderio. La nozione di Spinoza di “un'idea che è diventata un desiderio, un concetto che si è trasformato in una passione” trova il suo prototipo

⁶ Secondo Piaget, lo sviluppo cognitivo avviene in quattro fasi:

1. Stadio senso-motorio;
2. Stadio pre-operatorio;
3. Stadio operatorio-concreto;
4. Stadio operatorio-formale.

Per maggiori informazioni è possibile consultare il capitolo sei del manuale *Psicologia dello sviluppo* di Shaffer & Kipp (2015) riportato nella bibliografia di questa tesi, e anche *The origins of intelligence in children* di Piaget (1952).

nel gioco, che è il regno della spontaneità e della libertà. [...] Tale regola è una regola interna, una regola di autorepressione e autodeterminazione [...]” (Vygotskij, 1987: 146).

Un altro aspetto rilevante del gioco è la sua capacità di liberare gli oggetti dalla loro natura vincolante. In altre parole, nel gioco non sono gli oggetti a suggerire il comportamento del bambino, ma sono gli oggetti stessi ad acquistare nuovi simboli e significati:

“It is at preschool age that we first find a divergence between the fields of meaning and vision. It seems to me that we would do well to restate the notion of the investigator who said that in play activity thought is separated from objects, and action arises from ideas rather than from things. Thought is separated from objects because a piece of wood begins to be a doll and a stick becomes a horse” (Vygotskij, 1966: 12).

Così, il gioco diventa una parte dello sviluppo cognitivo dell'essere umano fin dalla tenera età, e lo accompagnerà per tutto il corso della sua esistenza; nello specifico, esso rappresenta una fase di transizione nell'acquisizione dei significanti, e del linguaggio in particolare, attraverso cui il bambino crea situazioni nuove da vivere ed esplorare.

Anche il celebre psicologo svizzero Piaget, suo predecessore, aveva compreso l'importanza del linguaggio e della discussione per veicolare l'apprendimento, e di conseguenza, determinare lo sviluppo. Vygotskij ha ripreso le sue teorie e ha notato che l'educazione non solo sviluppa il potenziale individuale, come, ad esempio, nell'apprendere una lingua, ma riflette anche lo sviluppo culturale umano. “La sola esposizione alla lingua, semplicemente, non basta; i bambini devono essere attivamente coinvolti nell'uso della lingua” (Locke, 1997, Shaffer & Kipp, 2015: 368).

I bambini interiorizzano comportamenti e conoscenze attraverso strumenti culturali, contribuendo così attivamente ai processi di pensiero. In quest'ottica, la scuola, la famiglia e altri contesti sociali agiscono così come laboratori culturali. Secondo la sua teoria, il punto in

cui lo sviluppo e l'apprendimento si incontrano è definito come la *Zone of proximal development* zona di sviluppo prossimo (Liverta Sempio, 1998: 61).

“This kind of subordination to rules is quite impossible in life, but in play it does become possible; thus, play also creates the zone of proximal development of the child. In play a child is always above his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself. As in the focus of a magnifying glass, play contains all developmental tendencies in a condensed form; in play it is as though the child were trying to jump above the level of his normal behavior” (Vygotskij, 1966: 16).

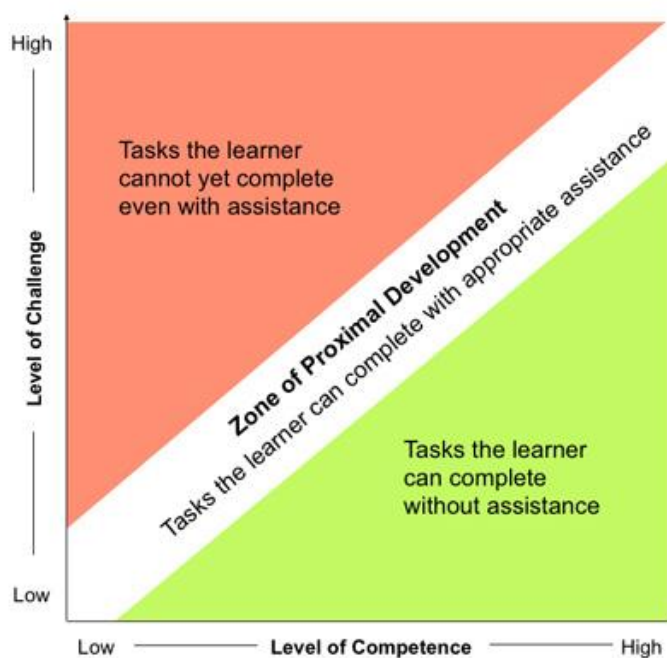


Figura 1. Diagramma della *Zone of Proximal Development* (ZPD) (Vygotskij 1987).

La zona di sviluppo prossimale individuata da Vygotskij è determinata dal *level of competence*, il livello di competenza del *learner*, e dal *level of challenge*, il livello di difficoltà del *task*, e costituisce ciò che è possibile apprendere con assistenza appropriata (Figura 1). Il compito da svolgere non deve eccedere le capacità del soggetto che sta imparando, e non deve nemmeno essere troppo semplice, tanto da essere svolto senza alcun

tipo di assistenza. In questo, il gioco si presta perfettamente come mezzo di apprendimento, diventando una risorsa importante per lo sviluppo:

“The play-development relationship can be compared to the instruction-development relationship, but play provides a background for changes in needs and in consciousness of a much wider nature. Play is the source of development and creates the zone of proximal development” (ibidem).

Si possono trarre molti spunti dal gioco in relazione allo sviluppo dell'individuo, che va a contribuire alla costruzione della propria conoscenza tassello dopo tassello.

“At school age play does not die away but permeates the attitude to reality. It has its own inner continuation in school instruction and work (compulsory activity based on rules). All examinations of the essence of play have shown that in play a new relationship is created between the semantic and visible fields - that is, between situations in thought and real situations” (Vygotskij, 1966: 17).

Così il gioco, diventato il mediatore tra le situazioni pensate e le situazioni reali, permane anche negli stadi dello sviluppo successivi. La tendenza a giocare non si perde, e il modo di giocare si evolve con la mente.

1.2.2. Il gioco come *flow* di Csikszentmihalyi

“Il carattere del gioco è l'azione spontanea, il fare attivo, l'impulso vitale; il gioco è per così dire l'esistenza che si muove da sé. Ma la motilità del gioco non si accorda con tutti gli altri modi di muoversi della vita dell'uomo. Ogni altro fare, sia si tratti di semplice prassi che ha il suo scopo in sé stessa, sia si tratti di *poiesis*, produzione, che ha il suo scopo in un prodotto esterno, in tutto ciò che di volta in volta viene

fatto, esso ha fondamentalmente il carattere di un rimando allo “scopo finale” dell’uomo, la felicità, cioè all’*eudaimonia*” (Fink, 2008: 15).

Lo scopo finale dell’uomo è avere un’esistenza felice, ma è molto difficile trovare un accordo su cosa sia effettivamente la felicità. Si potrebbe pensare che “alla fine se siamo felici è per sbaglio⁷”, ossia che la felicità sia uno stato d’animo che non possiamo in alcun modo determinare.

Secondo la teoria del *flow* dello psicologo ungherese Mihaly Csikszentmihalyi, la felicità si manifesta quando gli individui smettono di inseguirla e sono completamente immersi in un’attività, raggiungendo uno stato di *optimal experience* noto, appunto, come *flow*, o flusso. “It is by being fully involved with every detail of our lives, whether good or bad, that we find happiness, not by trying to look for it directly” (Csikszentmihalyi, 2011: 2).

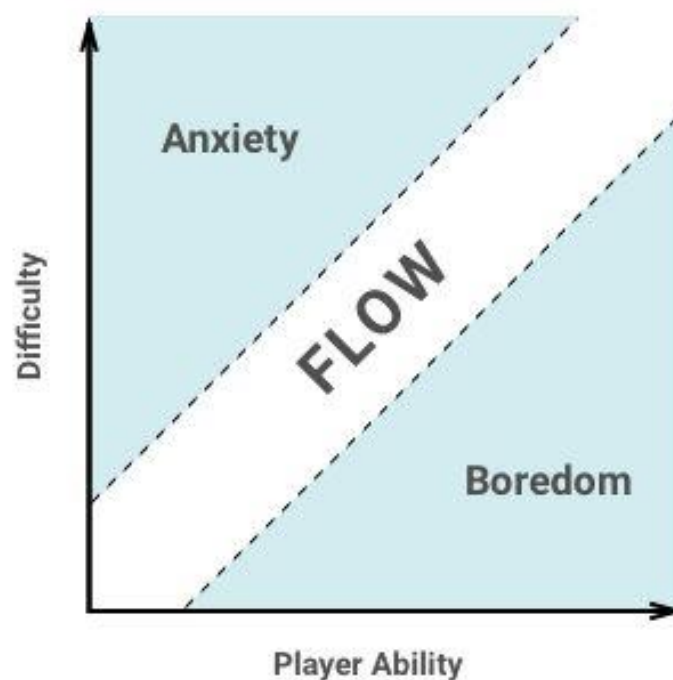


Figura 2. Diagramma dello stato di *flow* (Csikszentmihalyi 2011, p.74).

⁷ Dal testo della canzone di Fulminacci *Baciami baciami* (2023).

È possibile entrare nel *flow channel*, o canale di flusso, una volta raggiunto un buon equilibrio tra anxiety, l'ansia, e boredom, la noia (Figura 2). Ciò significa che l'individuo impegnato in una determinata attività non deve sperimentare né troppa ansia né troppa noia, poiché in entrambi i casi si otterrebbe un ridotto coinvolgimento con una conseguente bassa *performance*. In uno stato ottimale di *flow*, l'individuo perde la consapevolezza dei propri limiti e si immerge completamente nell'obiettivo o nella missione da compiere. È come se ci si immergesse in una realtà alternativa, come potrebbe essere la realtà virtuale creata dai *videogame*. Questo stato si colloca tra il controllo delle proprie facoltà e l'eccitazione per la situazione presente.

Le caratteristiche dello stato di flow includono:

- Obiettivi chiari: le aspettative e le modalità per raggiungere gli obiettivi sono definite e comprensibili.
- Concentrazione totale sul compito: l'individuo si concentra completamente sull'attività senza distrarsi con pensieri sul passato o sul futuro.
- Perdita dell'autoconsapevolezza: l'individuo è così coinvolto nell'attività da perdere la consapevolezza di sé, talvolta anche dei bisogni fisiologici.
- Distorsione del senso del tempo: la percezione del tempo viene alterata e l'individuo perde il senso del suo scorrere.
- Retroazione diretta e chiara: l'effetto delle azioni è immediatamente percepibile e chiaro per l'individuo.
- Bilanciamento tra sfida e capacità: l'attività è equilibrata in modo da essere stimolante ma non troppo difficile rispetto alle capacità dell'individuo.
- Senso di controllo: l'individuo percepisce di avere il controllo della situazione.
- Esperienza autotelica: l'attività stessa diventa il suo scopo principale, offrendo gratificazione intrinseca.

- Integrazione tra azione e consapevolezza: la concentrazione e l'impegno sono massimi, e l'azione appare naturale e fluente (ibidem: 53-70).

Per Csikszentmihalyi è possibile influenzare il nostro *status* di felicità raggiungendo il *flow*. Quindi, per quanto 'casuale' possa essere vista la felicità, si possono creare le migliori condizioni per sentirsi felici.

Oggi più che mai, siamo risucchiati in una realtà liquida e sfaccettata che cambia repentinamente, "siamo trascinati dall'impulso al compimento e alla realizzazione del nostro essere frammentario, viviamo anticipando il futuro, percepiamo il presente come preparazione, come stazione, come fase di passaggio" (Fink, 2008: 16). L'essere umano è immerso in uno stato di frenesia quasi costante poiché si focalizza sul suo futuro, trascurando spesso il suo presente. La preparazione menzionata da Fink è relativa ad un obiettivo da raggiungere, che non è situato nell'attualità. D'altronde, il nostro essere anche *homo ludens*, non implica avere una natura semplice e superficiale, anzi, al contrario: "[...] non siamo semplici ed immediati come piante e animali, ma ci preoccupiamo invece di un "senso" della nostra esistenza [...]" (ibidem). Risulta molto complesso per noi confrontarci con noi stessi per trovare lo scopo in ciò che facciamo, il motivo per cui siamo spinti verso una direzione piuttosto che un'altra, ed è molto facile cadere in contraddizione:

"[...] tra gli uomini troviamo una confusione linguistica senza risoluzione non appena si tratti di dire quale sia lo scopo finale, la destinazione, la vera felicità dell'esistenza umana. E perciò anche l'inquietudine, la frenesia, la tormentata incertezza sono tratti distintivi dello stile di vita proiettato verso il futuro dell'uomo" (ibidem: 17).

Pertanto, si tende a perdere di vista la felicità nel tentativo di raggiungerla, illudendoci che essa si trovi al di fuori di noi stessi, quando in verità la ricerca è più vicina, e l'occhio va spostato all'interno:

“Whether we are happy depends on inner harmony, not on the controls we are able to exert over the great forces of the universe. Certainly we should keep on learning how to master the external environment, because our physical survival may depend on it. But such mastery is not going to add one jot to how good we as individuals feel, or reduce the chaos of the world as we experience it. To do that we must learn to achieve mastery over conscious itself” (Csikszentmihalyi, 2011: 2).

Il controllo da esercitare non è sull'esterno, che sfugge dal nostro controllo poiché frutto del caos, ma è su noi stessi. Attraverso l'esercizio, l'immersione in un'attività stimolante e appagante è possibile sentirsi felici e, soprattutto, essere consapevoli di ciò che è possibile.

Fink considera il gioco come quella forma dell'agire che non si inserisce nel contemporaneo stile di vita frenetico, nel caos al di fuori di noi stessi, ovvero non trova alcun posto nell'architettura dello 'scopo finale', essendo 'fine a se stesso' come succitato.

“Il giocare, a differenza del corso della vita e della sua inquieta dinamica, del suo oscuro essere messo in questione e del suo essere incalzato verso il futuro, ha piuttosto il carattere di un “presente” tranquillo e di un senso autonomo – sembra un'oasi di felicità [...] Giocando [...] veniamo come trasportati su un altro pianeta, dove la vita sembra più facile, come sospesa, più felice” (Fink, 2008: 18).

Sono proprio gli elementi del gioco a fornire all'essere umano le condizioni necessarie per raggiungere il *flow channel* di Csikszentmihalyi, e così anche la *zone of proximal development* (ZPD) di Vygotsky trattata in precedenza a cui possiamo fare riferimento per tracciare in linea generale il massimo rendimento dell'apprendimento.

1.3. La ricerca sociologica sul gioco

1.3.1. *Homo ludens* di Huizinga

“Da molto tempo sono sempre più saldamente convinto che la civiltà umana sorge e si sviluppa nel gioco, come gioco” (Huizinga, 2002: prefazione). Ci siamo catapultati nell’essenza dei giochi da un punto di vista filosofico e psicologico, ma esso caratterizza l’essere umano anche e soprattutto da un punto di vista sociologico. D’altronde, è una caratteristica che accomuna tutti quanti indistintamente dall’inizio dei tempi. “Tutti i popoli giocano, e giocano anzi in modo curiosamente simile; ma non ne consegue affatto che tutte le lingue racchiudano l’idea di gioco in un’unica parola con tanta sicurezza, e anche con tanta larghezza come fanno le lingue moderne europee” (ibidem: 36).

Il gioco fa parte dell’esistenza umana fin dalle sue origini, e questo è uno dei motivi per cui risulta un’impresa assai ardua definire il concetto di gioco⁸, come evidenziato dagli studiosi menzionati in questo capitolo. Questo perché nella nostra realtà ci sono svariate tipologie di gioco e parecchi contesti in cui il termine viene usato per descrivere le più disparate situazioni. Si pensi alle espressioni ‘stare al gioco di qualcuno’, oppure ‘fare il gioco di qualcuno’, o ancora ‘mettersi in gioco’, ‘giocarsi qualcosa’, ‘il gioco non vale la candela’ e così via (Caillois, 2017: 5-15). Di conseguenza, diventa difficoltoso trovare gli elementi principali che accomunino tutto ciò che è conosciuto come gioco.

Nella sua opera *Homo Ludens* (2002), Johan Huizinga sottolinea che l’uomo non è semplicemente *homo sapiens* o *homo faber*, ma è anche *ludens*, ossia un giocatore; nello specifico, questa sua caratteristica non dovrebbe essere considerata come un’aggiunta successiva alle altre qualità umane, ma merita di essere riconosciuta come elemento fondamentale, al pari delle attività di costruzione, lavoro e impegno (Huizinga, 2002: prefazione-introduzione dell’autore). Un’altra terminologia latina utilizzata dallo studioso è

⁸ Treccani ci fornisce la seguente definizione di gioco:

“Esercizio singolo o collettivo a cui si dedicano bambini o adulti, per passatempo, svago, ricreazione, o con lo scopo di sviluppare l’ingegno o le forze fisiche. Anche, pratica consistente in una competizione fra due o più persone, regolata da norme convenzionali, e il cui esito, legato spesso a una vincita in denaro (*posta del gioco*), dipende in maggiore o minore misura dall’abilità dei contendenti e dalla fortuna” Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: <https://www.treccani.it/enciclopedia/gioco/>.

animal ridens, in rispetto al riso dell'uomo, che a sua volta, diventa un tratto distintivo che lo distingue dagli animali (ibidem: 9). In effetti, è proprio dell'essere umano quello di ricercare, oltre alla propria felicità, il divertimento. Ma le origini del gioco vanno ben oltre al mero bisogno di divertirsi, poiché ci è possibile attribuire almeno una caratteristica del gioco a qualsiasi ambito della vita, a partire proprio dal linguaggio:

“Le grandi attività originali della società umana sono tutte già intessute di gioco. Prendiamo il linguaggio, quel primo e supremo strumento che l'uomo si crea per poter comunicare, imparare e comandare. Il linguaggio col quale egli distingue, definisce, stabilisce, insomma nomina, cioè attira le cose nel mondo dello spirito. Lo spirito creatore della lingua, giocando, passa continuamente dal materiale allo spirituale” (ibidem: 7).

Una delle prime definizioni più complete del gioco ci arriva da Huizinga, che ha tentato di delinearlo in uno spazio e in un tempo finiti, associandolo ad un sistema di regole da rispettare, e descrivendolo con i concetti di libertà, di mistero, e di fittizio:

“Considerato per la forma si può dunque, riassumendo, chiamare il gioco un'azione libera, conscia di non essere presa “sul serio” e situata al di fuori della vita consueta, che nondimeno può impossessarsi totalmente del giocatore; azione a cui in sé non è congiunto un interesse materiale, da cui non proviene vantaggio, che si compie entro un tempo e uno spazio definiti di proposito, che si svolge con ordine secondo date regole, e suscita rapporti sociali che facilmente si circondano di mistero o accentuano mediante travestimento la loro diversità dal mondo solito” (ibidem: 17).

Caillois riprenderà questa definizione per approfondire la ricerca, interpretandone il tratto del mistero, che viene svelato a poco a poco e consumato durante il gioco stesso, e che sarebbe più corretto attribuire all'istituzione che venera il sacro. In quest'ottica il gioco si allontana dall'elemento divino a cui era stato associato in passato, avvicinandosi maggiormente all'uomo, la cui *curiositas* lo spinge spesso a voler consumare i misteri che lo circondano.

Prima di descrivere le categorie in cui è possibile suddividere i vari giochi, è utile tracciare gli elementi distintivi del gioco per discostarlo dalle altre attività. Ripartendo proprio dalle sue limitazioni temporali e spaziali, “il gioco s'isola dalla vita ordinaria in luogo e durata. [...] Si svolge entro certi limiti di tempo e di spazio. [...] Il gioco comincia e a un certo momento è finito. Mentre ha luogo c'è un movimento, un andare su e giù, un'alternativa, c'è il turno, l'intrigo e il dstringo” (ibidem 13).

Continuando, secondo lo storico olandese, ogni attività di tipo ludico è:

- Libera: il gioco è essenzialmente libero; non è necessario, ma viene praticato spontaneamente, rappresentando un 'addobbo' alla natura dell'uomo.
- Fittizia: il gioco non segue la via 'ordinaria' o 'vera', ma rappresenta un allontanamento temporaneo dalla vita reale per entrare in una sfera di attività con un carattere tutto proprio.
- Circostritta: il momento ludico è limitato nel tempo e nello spazio, contenendo in sé il proprio svolgimento e significato.
- Ordinata: in un mondo imperfetto e disordinato, il gioco realizza una perfezione temporanea e limitata, richiedendo un ordine assoluto e supremo.
- Tesa: l'attività ludica, pur con uno svolgimento incerto, ha una naturale tensione verso il risultato o il 'successo'.
- Comunitaria: il gioco tende a formare comunità, più o meno durature, attorno a sé. La sensazione di trovarsi 'a parte ma insieme' in una situazione eccezionale e di condividere qualcosa di importante estende il suo incantesimo oltre la durata del singolo gioco.

- Regolata: ogni gioco ha le sue regole, obbligatorie e inconfutabili, che determinano i comportamenti accettati o non accettati all'interno dell'illusione (*in-lusio*, 'nel-gioco') dell'atto ludico stesso.

Queste caratteristiche delineano il gioco come un'attività strutturata e significativa, che va oltre la mera distrazione, riconfermandosi nuovamente come elemento fondamentale della nostra esistenza. Esso presenta caratteristiche di evasione dalla realtà, dove è possibile abbandonarsi senza alcun timore di giudizio, dato che "il gioco in sé, benché attività dello spirito, non contiene una funzione morale, né virtù, né peccato" (ibidem: 9). Ed è proprio l'assenza di giudizio a 'giocare' un ruolo cruciale nella facilitazione dell'apprendimento, soprattutto linguistico come vedremo successivamente.

1.3.2. *L'Uomo e il gioco* di Caillois

Anche lo studioso Roger Caillois ha dedicato parte della sua ricerca al fenomeno del gioco, rielaborando gli studi del suo predecessore Huizinga ed estendendoli alla pluralità dei giochi.

A sua volta, enuncia nel suo testo *I giochi e gli uomini*:

"[Nel gioco] vi si può leggere il progredire stesso della civiltà nella misura in cui questa consiste nel passaggio da un universo caotico a un universo regolato che poggia su un sistema coerente ed equilibrato ora di diritti e di doveri, ora di privilegi e di responsabilità. Il gioco ispira o conferma questa bilancia" (Caillois, 2017: 11-12).

Da qui emerge uno spunto di riflessione importante sulla bilancia della vita, che tende ai due estremi, diametralmente opposti, che sono la serietà e lo svago.

"Nonostante la quasi infinita varietà e con costanza davvero notevole, la parola gioco richiama sempre i concetti di svago, di rischio o di destrezza. E, soprattutto, implica immancabilmente un'atmosfera di distensione o di divertimento. Il gioco riposa e diverte. Evoca

un'attività non soggetta a costrizioni, ma anche priva di conseguenze per la vita reale" (ibidem: 5).

La gratuità del gioco è un altro aspetto, che lo discredita, ma che al tempo stesso permette l'abbandonarsi con assoluta spensieratezza, distinguendosi così da tutte le altre attività di responsabilità e produttive come il lavoro.

Per Caillois è possibile definire 'formalmente' il gioco come "un'attività *libera, separata, incerta*⁹, *improduttiva, regolata e fittizia*" (Caillois, 2012: 26). Tuttavia, sarebbe limitante considerare le caratteristiche generali di un'attività ludica senza considerarne la tipologia. Dopo un'arguta esaminazione delle possibilità di classificazione dei vari giochi, Caillois ci propone quattro categorie principali a seconda che, nei giochi considerati, predomini il ruolo della competizione, del caso, del simulacro o della vertigine, ovvero *Agon, Alea, Mimicry, Ilinx*¹⁰:

1. *Agon*: è un tipo di gioco basato sulla competizione. Si focalizza sul competere e sul gareggiare, non solo contro gli altri ma anche contro noi stessi, e che spinge il giocatore a dare il meglio di sé e a primeggiare.
2. *Alea*: è il tipo di gioco che ci pone a confronto con il caso, l'opposto dell'*Agon*. Rientrano in questa categoria tutti quei giochi dove è la fortuna a condurre l'esito finale sul quale il giocatore non ha alcun controllo, come ad esempio il *gambling*¹¹, molto comune anche nel mondo digitale.
3. *Mimicry*: è la maschera e rappresenta tutte quelle attività che spingono a far finta di essere qualcosa di diverso da sé stessi. Alcuni esempi calzanti sono il carnevale, una rappresentazione teatrale o cinematografica, un gioco di ruolo analogico o digitale, eccetera. È anche la prima categoria in cui Caillois introduce non un gioco nel senso

⁹ A differenza di Huizinga, per Caillois sia lo svolgimento che il risultato non sono prevedibili, e, per questo, incerti.

¹⁰ Rispettivamente, 'competizione', 'fortuna', 'simulacro', 'vertigine'.

¹¹ Il gioco d'azzardo.

concreto del termine, ma piuttosto un atteggiamento in grado di dare senso ludico ad attività comuni, come ricorrenze o festività.

4. *Ilinx*: è la vertigine, l'ebbrezza che si prova soggetti a forze estranee delle quali non si possiede il controllo. Indica la follia che nel gioco si prova quando si è sottoposti a forze che sfidano la nostra percezione e il nostro senso di stabilità (ibidem: 28-45).

Risultava indispensabile individuare delle caratteristiche generali che distinguessero i singoli giochi in modo tale da non raggrupparli tutti nella medesima categoria, poiché “il gioco va dal gioco di bambole della bambina fino alla rappresentazione tragica” (Fink, 2008: 12) e “non ha senso contrapporre i giochi di carte ai giochi di destrezza, né i giochi di società ai giochi olimpici” (Caillois, 2012: 27).

1.4. La ricerca pedagogica sul gioco

1.4.1. Il gioco didattico secondo Visalberghi

Un'altra possibilità di definizione ci viene data da Aldo Visalberghi, che definisce il gioco libero con il termine di ‘attività ludica’, mentre, come approfondiremo nel sottocapitolo dedicato all'edulinguistica ludica, il gioco didattico con il termine ‘attività ludiforme’ (Caon, 2022: 55). Il gioco inteso come attività ludica, sotto la sua ottica, è un'attività ‘impegnativa’, ‘continuativa’, ‘progressiva’ ed ‘autotelica’, dunque non funzionale, cioè che ha scopo in sé stessa (ibidem: 56).

Abbiamo già precedentemente trattato il carattere autotelico dell'esperienza ludica, ed anche Caillois ha enunciato nella sua opera che ogni singolo momento del gioco ha il suo scopo in particolare, e che sommandoli tutti quanti, si va costituire lo scopo immanente del gioco, che è in sé, esattamente come espresso da Visalberghi.

“[...] il gioco poggia sicuramente sul piacere di vincere sull'ostacolo, ma un ostacolo arbitrario, quasi fittizio, istituito alla misura del giocatore e da lui accettato. La realtà non ha di queste delicatezze. In questo risiede il difetto principale del gioco. Ma fa parte

della sua natura e, senza questa caratteristica, il gioco sarebbe parimenti sprovvisto della sua fertilità” (Caillois, 2017: 15).

1.4.2. Il gioco e la fantasia secondo Rodari

Sono state citate una serie di condizioni per definire i giochi in tutte le loro sfaccettature, ma non tutti i giochi seguono regole prestabilite. Qui si apre un piccolo spazio dedicato a tutti quei giochi che prevedono la fantasia, che sono il frutto di una mente in grado di inventare storie e creare altri mondi. Questa tipologia di giochi si utilizza soprattutto in età infantile, nelle prime fasi dello sviluppo e nei primi anni di vita.

Oltre alla percezione delle figure e dello spazio tridimensionale e allo sviluppo dei cinque sensi, si può parlare di percezione transmodale, ovvero “l’abilità di usare una modalità sensoriale per identificare uno stimolo o un insieme di stimoli che è già familiare attraverso un’altra modalità sensoriale” (Shaffer & Kipp, 2015: 162). È grazie a quest’ultima che il neonato impara a riconoscere gli oggetti del mondo che lo circonda, tra cui anche i giocattoli, esplorandone a poco a poco la loro consistenza e fissandola nella memoria.

“Spesso, mentre gioca, il bambino monologa con se stesso, raccontandosi il gioco, animando i giocattoli, o distaccandosi da loro per seguire gli echi di una parola, di un ricordo improvviso” (Rodari, 2010: 105). Il celebre pedagogista Gianni Rodari, nella sua *Grammatica della fantasia* (2010), ci illustra come sia importante per il bambino monologare, oltre che a dialogare con gli altri, immergendosi nel suo mondo del gioco.

“A parte certe felicissime osservazioni fatte da Francesco De Bartolomeis sul “monologo collettivo” dei bambini che giocano insieme in una scuola per l’infanzia - insieme per modo di dire, perché ciascuno gioca per conto suo, e non “dialoga” con gli altri, ma tutti, per lo più, “monologano” ad alta voce – non mi risulta che il “monologo” del bambino che gioca sia stato studiato come meriterebbe. Penso che

uno studio del genere ci direbbe, sul rapporto tra il bambino e il giocattolo, molte cose che non sappiamo ancora, addirittura essenziali per una “grammatica della fantasia”. Sono sicuro che, a causa della nostra distrazione, centinaia di invenzioni vanno perdute senza rimedio” (ibidem).

A tal proposito, sarebbe opportuno secondo il pedagogo integrare uno studio più approfondito sul monologo. D'altronde il rapporto stesso tra il bambino e il giocattolo è un mistero, e le regole e le condizioni che determinano quest'azione ludica non sono così immediate come potevano essere quelle per l'adulto, dato che egli, come vedremo successivamente, porta il gioco ad un 'livello successivo', ad uno 'stadio avanzato'.

Arriviamo qui al rapporto tra il gioco e la fantasia, dato che quest'ultima rappresenta uno degli elementi chiave sia per i giochi che per la narrativa dell'infanzia.

“Le storie “aperte” – cioè incompiute, o con più finali a scelta – hanno la forma del problema fantastico: si dispone di certi dati, bisogna decidere sulla loro combinazione risolutiva. In questa decisione entrano calcoli di varia provenienza: fantastici, basati sul puro movimento delle immagini; morali, in riferimento ai contenuti; del sentimento, in riferimento all'esperienza; ideologici, se viene a galla un “messaggio” da chiarire. Può accadere che si cominci col discutere il finale della storia e si scopra invece, cammin facendo, un argomento di discussione che non riguarda più la storia per nulla. Secondo me bisogna sentirsi liberi, allora, di abbandonare la storia al suo destino e di accettare il suggerimento del caso” (ibidem: 151).

Una determinata storia, o situazione, non sempre finisce come ci si aspetta, bensì sfugge dalle proprie mani, dal proprio controllo, e diviene qualcos'altro, qualcosa di inaspettato. Debutta qui l'aspetto caratteristico della fantasia, ovvero l'immaginazione:

“La giovinetta psicologia ha cominciato a occuparsene solo da pochi decenni. Non c'è poi da meravigliarsi se l'immaginazione, nelle nostre scuole, sia ancora trattata da parente povera, a tutto vantaggio dell'attenzione e della memoria; se ascoltare pazientemente e ricordare scrupolosamente costituiscano tuttora le caratteristiche dello scolaro modello; che è poi il più comodo e malleabile” (ibidem: 162).

Già si iniziano ad intravedere alcuni pregiudizi di fronte all'immaginazione, oscurata dall'attenzione e dalla memoria, che vengono privilegiate durante la lezione in classe. Anche il gioco subirà questo trattamento e verrà discriminato. Risulta stimolante da parte di Rodari farci notare di quanto sia più malleabile e 'comodo' lo studente che segue alla lettera le indicazioni del docente.

“Ma dobbiamo a Hegel l'impianto definitivo della distinzione tra “immaginazione” e “fantasia”. Entrambe sono, per lui, determinazioni dell'intelligenza: ma l'intelligenza come immaginazione è semplicemente riproduttiva; come fantasia invece, è creatrice. Così nettamente separati e gerarchizzati, i due termini servirono egregiamente a sancire una tal quale differenza razziale, quasi fisiologica, tra il poeta (l'artista) capace di fantasia creatrice, e l'uomo comune, il vil meccanico, capace solo dell'immaginazione, che gli serve a scopi meramente pratici quali raffigurarsi il letto, quando è stanco, e la tavola, quando ha fame. La fantasia in serie A, l'immaginazione in serie B... [...] Oggi, né la filosofia né la psicologia riescono a vedere differenze radicali tra immaginazione e fantasia.

Usare i due termini come sinonimi non è più un peccato mortale”

(ibidem).

Col passare del tempo, grazie all’attenzione verso l’argomento da parte di filosofi e psicologi come il già citato Vygotskij, non vi è più stata una severa distinzione tra fantasia e immaginazione. Quindi per quanto riguarda l’immaginazione, non si tratta di uno degli aspetti della fantasia, ma di qualcosa che va a braccetto con essa.

“Un libretto tutto d’oro e d’argento, invece, è Immaginazione e creatività nell’età infantile, di L.S. Vygotskij (Editori Riuniti, Roma 1972) che ai miei occhi, per quanto vecchiotto, ha due grandi pregi: primo, descrive con chiarezza e semplicità l’immaginazione come modo di operare della mente umana; secondo, riconosce a tutti gli uomini – e non a pochi privilegiati (gli artisti) o a pochi selezionati (a mezzo test, dietro finanziamento di qualche Foundation) - una comune attitudine alla creatività, rispetto alla quale le differenze si rivelano per lo più un prodotto di fattori sociali e culturali (ibidem: 163).

Il gioco fantastico, pertanto, è alla portata di tutti, e ognuno di noi può operare con le proprie attitudini e le proprie inclinazioni verso la creazione di un’altra realtà immersiva dove intrecciare personaggi e situazioni inventati. Se ne può concludere che anche la fantasia, e con essa anche l’immaginazione, possono essere una condizione del gioco, in particolare, del gioco fantastico.

1.5. Il gioco nell’apprendimento

1.5.1. I fattori determinanti nell’apprendimento

L’apprendimento è influenzato in primis dai fattori interni, che riguardano direttamente lo studente, e dai fattori esterni, ovvero dall’insegnante e dall’ambiente in cui si cresce e ci si relaziona, quindi anche quello familiare oltre che scolastico.

I fattori interni sono i seguenti:

- La motivazione: “la configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo” (Cornoldi De Beni & Moè, 2000: 37). Si analizza per intensità e persistenza, e si distingue in sottocategorie, ovvero la motivazione intrinseca, che si autoalimenta, ed estrinseca, ovvero vincolata da rinforzi esterni, come gratificazioni o ricompense.
- La personalità: le tendenze generali e stabili che influenzano l’approccio e la gestione del compito scolastico. Per quanto riguarda l’utilizzo dei giochi nell’insegnamento, si possono generare diversi atteggiamenti, di rifiuto, di partecipazione e di predilezione di una certa tipologia di giochi, come quelli a squadre o in gruppi o individuali.
- L’età¹²: abbiamo precedentemente accennato di quei periodi dove l’individuo apprende più efficacemente e facilmente grazie ad una maggiore plasticità celebrale. Tenere in conto la maturazione dell’individuo apporta una scelta più consapevole delle abilità da potenziare.
- L’attitudine: il talento specifico per un tipo di apprendimento, quella capacità propria dell’individuo non insegnabile. Le sue componenti rispetto all’apprendimento linguistico sono l’abilità di codificazione fonetica, di analisi linguistica e la memoria, e sono tutte collegate tra loro attraverso l’input, la sua analisi e la sua elaborazione, per richiamare successivamente il materiale.
- I tipi di intelligenza: ci si riferisce alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner, secondo il quale ci sono otto tipi di intelligenza, quella linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporea o cinestesica, intrapersonale, interpersonale e naturalistica. Vi si può aggiungere anche un nono tipo di intelligenza detto essenziale. In Caon si riporta un problema già affrontato da Torresan, ovvero che non tutte le intelligenze sono valorizzate durante il percorso scolastico.

¹² Per quanto riguarda il fattore dell’età, ci sono delle finestre temporali chiamate *critical period*, periodo critico, che rappresentano il picco di massima plasticità celebrale e di conseguenza il massimo potenziale di apprendimento, di cui parleremo più avanti.

- Gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento: ci sono due categorie, lo stile cognitivo, ovvero quella tendenza costante e stabile nel tempo a usare una determinata classe di strategie (Cornoldi De Beni, 1993: 17) e lo stile di apprendimento, che invece è la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare (Cadamuro, 2004: 71).
- Le strategie di apprendimento: tutte quelle scelte che facilitano l'apprendimento da parte dello studente, rendendolo, oltre che più facile, veloce e piacevole.

Invece, per quanto riguarda i fattori esterni, si menzionano:

- L'input linguistico: si parla della sua comprensibilità nella *Second Language Acquisition Theory* di Krashen introdotta precedentemente. Inoltre, entrano in gioco la quantità, la complessità e la frequenza di esposizione da parte dell'individuo.
- L'interazione: nella teoria socio-costruttivista, si costruisce la conoscenza tramite il dialogo e la comunicazione con gli altri individui, che porta allo sviluppo di competenze intrapersonali e interpersonali.
- Lo stile di insegnamento: il compito di un buon docente è proprio quello di adattare il suo stile di insegnamento in base alle esigenze della classe e dei singoli studenti.
- I condizionamenti familiari e sociali: da un punto di vista pedagogico, il contesto familiare di appartenenza determina l'atteggiamento in termini di sapere, abilità e di competenze ma anche verso una determinata lingua e verso le attività che possono essere percepite in malo modo, infantili, inutili, perditempo come il gioco, già giudicato aspramente dal nostro sistema (Caon, 2022: 15-25).

1.5.2. I pregiudizi verso il gioco nella didattica

“Gli intellettuali dei nostri tempi vedono nel gioco un variegato fenomeno sociale, con molti tratti: positivi e negativi” (Fink, 2008: 47). Prima di portare alla luce i lati positivi e le potenzialità dei giochi sull'apprendimento, rivelandone così la loro funzione pedagogica, è

indispensabile dedicare un po' di spazio a tutti quei pregiudizi e giudizi negativi del loro impiego come strumento didattico nel panorama della scuola italiana.

“Siccome è ancora fortemente radicata l’equivoca opposizione tra gioco (inteso riduttivamente come svago) e studio-lavoro (caratterizzante dell’ambiente scolastico), si attribuisce al gioco soltanto una funzione ‘riempitiva’: esso rappresenta un intervallo tra un’attività e l’altra, utile per consentire un recupero di energie e di motivazione prima di tornare all’impegno dello studio che è tanto più ‘serio’ quanto più è legato al concetto, appunto, di fatica, di costrizione” (Caon, 2022: 55).

Secondo il professor Fabio Caon, non c’è ancora stata nel nostro paese un’apertura tale verso la glottodidattica ludica nella scuola da consentirne la sua adozione da parte dei docenti. Questo perché, fondamentalmente, si percepisce il gioco come l’opposto dello studio e del lavoro, come abbiamo visto e rivisto in precedenza. “Abitualmente il gioco si determina per contrasto con la serietà della vita, con il comportamento morale obbligatorio, il lavoro, il sobrio senso di realtà in generale” (Fink, 2008: 9). Huizinga ha a suo tempo criticato questa opposizione, specialmente per la sua imprecisione, dato che “il valore di una parola nel linguaggio è determinato dalla parola che esprime il contrario. Di fronte al gioco noi poniamo la “serietà”, e in senso più particolare il “lavoro”, mentre di fronte a serietà si possono anche porre “scherzo” o “capriccio” (Huizinga, 2002: 53). Non tutte le culture e le lingue distinguono nettamente il gioco contrapponendolo ad un altro sostantivo come sinonimo, anzi, spesso si usano addirittura degli aggettivi. Per questo motivo, l’astrazione del concetto di gioco “non è portata completamente a termine” (ibidem). Ne deriva che il gioco, nonostante venga spesso considerato come l’opposto del lavoro e dello studio, possa considerarsi semplicemente

un'attività diversa, talvolta in grado di apportare gli stessi effetti dei due se non maggiori sia sull'apprendimento che sul rendimento¹³.

Oltre a rivolgersi al gioco come l'opposto dello studio e del lavoro, è proprio della nostra cultura scolastica pensare che sia un'attività costretta alla sfera dell'infanzia. Avevamo già menzionato quest'atteggiamento diffidente e pregiudicante nei sottocapitoli precedenti. Seguendo questo ragionamento, soltanto i bambini possono avere il loro intervallo da dedicare allo svago. Senza dubbio l'essere umano adulto è diverso e agisce diversamente rispetto ai più giovani, ma questa visione comporta una grande limitazione verso uno strumento dalle molteplici potenzialità. Per nostra fortuna, essa non rispecchia la realtà dei fatti, poiché già secondo Vygotskij ed altri antropologi, sociologi, pedagogisti e psicologi dell'età evolutiva, "il gioco non è una caratteristica temporanea dell'infanzia, bensì un aspetto presente in tutto l'arco dell'esistenza umana, pur assumendo diverse funzioni dopo l'infanzia stessa" (Caon, 2022: 55).

"As figuratively expressed by one investigator, play for a child under three is a serious game, just as it is for an adolescent, although, of course, in a different sense of the word; serious play for a very young child means that he plays without separating the imaginary situation from the real one" (Vygotskij, 1966: 17).

Nonostante nelle prime fasi dello sviluppo risulti impossibile per l'infante scindere l'immaginazione dalla realtà, il gioco è considerato un'attività seria, e resta tale anche per le fasi successive, come l'adolescenza.

"At school age play does not die away but permeates the attitude to reality. It has its own inner continuation in school instruction and work

¹³ Saremo esaustivi su questo nel prossimo capitolo di questa tesi, trattando il fenomeno della gamification sia nell'ambiente lavorativo che scolastico.

(compulsory activity based on rules) [...] in play a new relationship is created between the semantic and visible fields - that is, between situations in thought and real situations” (ibidem).

Con la crescita e l’avanzamento dell’età, si aggiungono le regole del gioco e i significati, legando il mondo del pensiero, dell’immaginazione, alle forme della realtà, creando le prime relazioni importanti che determineranno la scelta delle nostre azioni.

“Gli adulti di buona volontà non faranno fatica a imparare dal bambino i principi essenziali della “drammatizzazione”: e saranno poi loro a portare questa drammatizzazione a un livello più alto e stimolante di quanto non possa fare, con le sue forze che restano deboli e limitate, il piccolo inventore” (Rodari, 2010: 107).

Rodari qui fa riferimento al gioco anche inteso come “drammatizzazione”, quando il giocattolo dell’infante diventa il protagonista di una storia. L’atto di giocare si evolve insieme all’individuo, alla sua maturazione, e l’adulto è perfettamente in grado di perfezionare tutte le rappresentazioni e le attività ludiche dei bambini. “Dato che pensatori e poeti ci rimandano in modo così umanamente profondo al potente significato del gioco, dovremmo ricordarci ancora di quelle parole secondo le quali non possiamo entrare nel regno dei cieli se prima non diventiamo come i bambini” (Fink, 2008: 42). Anche secondo Fink, svilupparsi non significa dimenticare di come si era quando si è stati bambini, anzi, tutt’altro. È utile tornare bambini per comprendere la natura umana e spirituale, abbandonandoci al piacere di giocare. Uno dei lati positivi del gioco è proprio la sua adattabilità a tutte le età dello sviluppo umano.

“Germi di immaginazione creativa, incalza il Vygotskij, si manifestano nei giochi degli animali: tanto più essi si manifestano nella vita infantile. Il gioco non è un semplice ricordo di impressioni vissute, ma una rielaborazione creatrice di quelle, un processo attraverso il quale il

bambino combina tra loro i dati dell'esperienza per costruire una nuova realtà, rispondente alle sue curiosità e ai suoi bisogni. Ma appunto perché l'immaginazione costruisce solo con materiali presi dalle realtà (e perciò nell'adulto può costruire più in grande) bisogna che il bambino, per nutrire la sua immaginazione e applicarla a compiti adeguati, che ne rafforzino le strutture e ne allarghino gli orizzonti, possa crescere in un ambiente ricco di impulsi e di stimoli, in ogni direzione” (Rodari, 2010: 163-164).

È fondamentale avere un'immaginazione ed una creatività feconde ed applicarle a compiti adeguati, in modo da introdurre e rafforzare ogni tipo di struttura, idea o pensiero, come nel caso delle strutture sintattiche o fonetiche per quanto riguarda l'acquisizione linguistica.

1.5.3. Il gioco come 'apprendimento significativo'

“L'apprendimento è un processo caratterizzato da tre aggettivi, che costituiscono il contesto primario per l'intervento di facilitazione: attivo, costruttivo e interattivo” (Caon, 2022: 14). Secondo lo psicologo Antonio Godino, la stessa memorizzazione è un processo attivo, oltre che costruttivo e ricostruttivo:

“(…) la registrazione in memoria non è di tipo passivo o speculare rispetto all'informazione che entra nel sistema, ma di tipo attivo o logico. Le informazioni sono registrate secondo una codificazione logica, sulla base delle qualità strutturali e delle relazioni inter-informative, ed il loro recupero è una ricostruzione a partire da regole od induzioni di tipo logico. La memorizzazione umana è quindi un processo di tipo attivo, costruttivo e ricostruttivo” (Godino, 1987: 259-263).

Possiamo dunque adottare l'ottica socio-costruttivista anche per l'apprendimento, che si sviluppa attraverso l'interazione, il dialogo e la comunicazione, nonché dalla qualità delle relazioni instaurate con gli altri, e non dalla mera ripetizione meccanica di un concetto. A questo punto, possiamo definire l'apprendimento significativo:

“L'apprendimento significativo è quel tipo di apprendimento che consente di dare un senso alle conoscenze, permettendo l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti, sviluppando la capacità di *problem solving*, di pensiero critico, di metariflessione e trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze” (Bonaiuti, 2013: 291).

Secondo il professor Giovanni Bonaiuti, questo tipo di apprendimento può considerarsi a tutti gli effetti un processo costruttivo, dato che “nasce all'interno del paradigma costruttivista della conoscenza e si sviluppa in molteplici correnti teoretiche, tra cui il costruttivismo socio-culturale” (ibidem). In questo modo, l'individuo si costruisce la propria conoscenza attivamente, tassello dopo tassello, allo stesso modo di come si costruiscono le strutture con i mattoncini lego.

Il celebre linguista Stephen Krashen ha adottato questo approccio socio-costruttivista fondando la sua intera *Second Language Acquisition Theory*, dove l'input viene *intaken* dal soggetto, che lo valuta per la sua acquisizione, in caso sia ritenuto potenzialmente significativo, e così va a costruirsi la propria conoscenza. Al momento dell'acquisizione di nuove informazioni, la mente si riordina. Tutto ciò è facilitato dall'assenza di ansie e di timore, che andrà a incentivare lo stato di *flow* e il raggiungimento della *zone of proximal development*. Tenendo in considerazione la teoria di Krashen, Von Humboldt ha affermato che le lingue non si possono insegnare davvero, bensì si possono solo creare le condizioni di apprendimento (Caon, 2022: 51). “L'apprendimento significativo è un processo caratterizzato da cinque

diversi attributi: è attivo, costruttivo, cooperativo, autentico, intenzionale” (Jonassen et Al., 2007, Bonaiuti, 2013: 294).

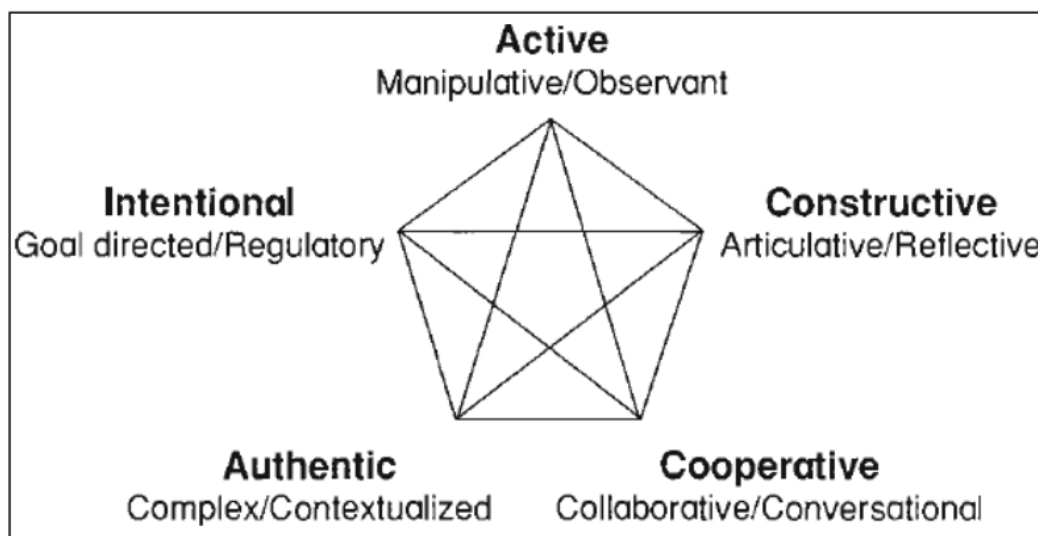


Figura 3. Modello di apprendimento significativo (Bonaiuti, 2013: 294).

Secondo il professor Caon, è possibile stimolare lo studente ad apprendere significativamente attraverso il gioco e la lucidità, mentre per Bonaiuti, è possibile farlo anche attraverso la tecnologia:

“Per rendere le tecnologie educative strumenti per l’apprendimento significativo è necessario operare un cambio di paradigma: non più macchine da cui apprendere (*learn from*), ma tecnologie con cui apprendere (*learn with*). Gli studenti imparano, come abbiamo visto, quando sono “sfidati” da una attività che non è solo interessante, ma anche capace di farli pensare autonomamente o in gruppo. Le tecnologie non facilitano l’apprendimento solo perché offrono un ricco insieme di effetti speciali multimediali, piuttosto se diventano partner nei processi di apprendimento attivo. Jonassen (2007) suggerisce cinque diverse dimensioni su cui le “tecnologie per apprendere”

possono diventare strumenti efficaci: causale, analogica, espressiva, esperienziale e di *problem solving* (Bonaiuti, 2013: 299).

1.5.4. L'approccio dialogico, umanistico e la metodologia ludica

“Accettare dal punto di vista educativo l'idea della natura sociale dell'attività cognitiva e dello sviluppo intellettuale e psicologico implica la necessità, da parte degli insegnanti, di predisporre contesti in cui si possa favorire la co-costruzione di conoscenza; la necessità di progettare ambienti educativi, quindi, che siano ricchi di stimoli, in cui gli studenti possano apprendere dalle relazioni e dal confronto con gli altri attraverso la continua negoziazione dei significati” (Caon, 2022: 51).

La creazione di un contesto di apprendimento e, soprattutto, di acquisizione linguistica come vedremo successivamente, ricco, vario e stimolante è in grado di facilitare lo studente nel suo percorso. Così, si individuano alcuni benefici e vantaggi del gioco, della sua funzione pedagogica, poiché quest'ultimo si presta piuttosto bene come occasione di facilitazione per ampliare la propria conoscenza. “Il richiamo al gioco come dimensione strategica per la facilitazione dell'apprendimento linguistico trova la sua ragione nella natura globale ed olistica dell'esperienza ludica” (Freddi, 1990, Caon, 2022: 53).

Chiaramente, come succitato, lo studente stesso può avere dei pregiudizi verso il gioco e non accettarne la sua validità. In questi casi, il docente ha il compito di creare un'attività mirata, e ridimensionarla ogni volta, dopo averla proposta e svolta con gli alunni. In questo modo, anche grazie al loro *feedback*, si potrà perfezionare il gioco di volta in volta, aggiungendo variazioni in base alle esigenze della classe. Per far vivere un'esperienza totalizzante, si considereranno tutti i fattori influenzanti dell'apprendimento presentati in precedenza, tra cui l'età in rispetto al periodo critico, le abilità da potenziare eccetera (Caon, 2022: 57-58).

D'altronde, ogni interazione umana nasce dall'incontro di persone uniche e differenti tra loro, non tutte allo stesso livello. Per questo motivo, è fondamentale adottare un approccio dialogico, basato sul dialogo, nei confronti dell'apprendimento, ed umanistico nei confronti degli individui. Non si tratta quindi di un approccio ludico, come vedremo. D'altronde, è proprio lo studente a porsi al centro del processo insegnamento/apprendimento secondo il *humanistic language teaching*, che verte sulla concezione di *human*, l'individuo che apprende dotato di cervello e mente, che ricevono input, li categorizzano e li classificano nella loro memoria creando esperienza, e *humane*, ovvero la metodologia orientata verso la costruzione di una relazione significativa ed efficace (ibidem: 8-10).

“Se l'interazione si pone come un momento importantissimo per lo sviluppo di competenze linguistiche, all'interno di un discorso di facilitazione tenteremo di analizzare che tipo di interazione privilegiare in classe e di individuare quali metodologie didattiche possano favorire le dinamiche dialogiche tra i diversi 'attori' del rapporto linguistico-educativo” (ibidem: 24).

Abbiamo visto che il miglior approccio da adottare non è di tipo ludico, ma di tipo comunicativo per quanto riguarda la lingua, ed umanistico rispetto allo studente. È essenziale fare una distinzione tra approccio, metodo e metodologia, facendo riferimento alle definizioni ampiamente citate in Caon: l'approccio si riferisce alla filosofia di base dell'idea di educazione, mentre il metodo riguarda le idee e le linee teoriche dell'approccio, nonché le modalità pratiche di azione, come la definizione degli obiettivi da raggiungere, dei contenuti da presentare (come il syllabus, suddiviso nei sei livelli del Quadro di riferimento del Consiglio d'Europa indicati con le rispettive sigle A1-2, B1-2, C1-2), dei materiali del corso e della loro distribuzione in unità di apprendimento, dell'uso delle tecnologie didattiche linguistiche, della natura e organizzazione degli scambi virtuali e reali con scuole di altre nazioni, nonché dei parametri e dei processi di verifica, valutazione e certificazione linguistica. Infine, le metodologie per

realizzare l'educazione linguistica in contesti reali, con obiettivi e caratteristiche specifiche per ognuno, completano questa comprensione. In sostanza, si può parlare di un approccio di tipo comunicativo-umanistico e di una metodologia ludica, dove l'idea fondamentale è quella di lucidità e apertura al gioco (“*play*”) anziché al mero divertimento (“*game*”), il quale, invece, rientra tra le tecniche per creare piacere e generare uno stress positivo, o eustress (ibidem: 48-49).

Qui, si apre il sipario su tre fattori determinanti per l'acquisizione linguistica: la *motivazione*, l'*emozione* e i *processi cognitivi* coinvolti che presiedono al ragionamento, alla manipolazione e all'organizzazione dell'informazione (Cardona, 2001: 25).

Ripartendo dalla terminologia di Visalberghi, nell'apprendimento è possibile utilizzare sia attività ludiche che attività ludiformi. Queste ultime presentano le medesime caratteristiche delle attività ludiche, con l'unica differenza che non sono autoteliche, ovvero non trovano il loro scopo in se stesse: “[...] nel gioco didattico si persegue consapevolmente una finalità che si trova al di fuori del gioco stesso, cioè l'apprendimento linguistico” (Caon, 2022: 48-49). Pertanto, attraverso la creazione di attività ludiformi, che sono giochi in tutto e per tutto con l'unica sfumatura della finalità, da uno scopo esterno, è possibile “raccordare e contestualizzare gli obiettivi glottodidattici ed educativi” (ibidem: 57).

Caon ci riporta nel capitolo sulla glottodidattica ludica di cui stiamo trattando l'esempio di un ragazzo appassionato di ciclomotori, che si impegna a smontare e a rimontare alcuni pezzi di uno scooter. Ma qui l'individuo non sta giocando in senso stretto, bensì sta cercando di capire il suo funzionamento. In questo senso, “il coinvolgimento è totale; egli è immerso pienamente in tale lavoro impegnativo ma non stressante né ansiogeno perché piacevole, sfidante, finalizzato ad uno scopo per lui significativo” (ibidem).

“Il docente, dunque, dovrebbe proporre attività ludiformi, cioè *games*, in un contesto che sia anch'esso ludico, *play*, mirando allo sviluppo di

un atteggiamento ludico da parte dell'allievo, quello stesso atteggiamento che pervade in modo naturale e spontaneo ogni bambino e che, ripetiamolo, non scompare con la fine dell'infanzia" (ibidem).

Tuttavia, rimangono dei problemi organizzativi e di valutazione finale, che scoraggiano molti docenti nell'adottare una didattica ludica delle lingue straniere. Ma queste difficoltà possono essere arginate variando le proposte e aggiustandole di volta in volta come avevamo accennato precedentemente.

“È possibile in realtà ‘ludicizzare’ molte delle tipiche attività valutative che si svolgono in classe: ad esempio, si può rendere giocosa un’interrogazione inserendola in un contesto sfidante e fornendo una motivazione implicita a tutti per partecipare attivamente ad un lavoro: un gruppo espone i contenuti, un altro gruppo interroga e valuta; l’insegnante osserva semplicemente (annotando conoscenze, competenze, eventuali difficoltà o progressi, ma anche aspetti caratteriali dei singoli o dinamiche di gruppo che emergono dallo svolgimento dell’attività). L’implicito che accomuna tutte queste attività è che i giocatori devono conoscere l’argomento (e quindi prepararsi) sia per poter esporre che per poter interrogare gli ‘avversari’ e valutarli” (ibidem: 78).

Il professore ha utilizzato il termine ‘ludicizzare’ riferendosi alle consuete attività valutative svolte in classe. Queste attività, tuttavia, non dovrebbero in alcun modo sostituire quelle tradizionali, ma piuttosto integrarsi ad esse di tanto in tanto, arricchendo l’esperienza didattica di insegnanti e studenti.

1.6. La glottodidattica ludica

1.6.1. L’apprendimento e l’acquisizione linguistica

In questo lavoro di tesi sono stati citati sia l'acquisizione che l'apprendimento linguistici, ma questi due termini non sono da confondersi, dato che non rappresentano la stessa cosa; nello specifico, l'acquisizione si riferisce ad un processo inconsapevole, un tipo di apprendimento che possiamo definire naturalistico¹⁴, dove si ricevono una serie di informazioni e a seconda della loro importanza vengono impresse nella memoria, aggiungendosi e relazionandosi con il bagaglio già presente. L'acquisizione può avere una durata limitata nel tempo o perdurare. Invece, l'apprendimento è un processo consapevole e volontario, dove lo studente si impegna ad imparare una determinata informazione per ricordarsela in un futuro anche lontano.

1.6.2. Definizione di glottodidattica ludica

Facendo un passo indietro verso l'esempio del ragazzo appassionato di ciclomotori citato dal professor Caon, per lui sarà più semplice e stimolante acquisire conoscenza linguistica nell'ambito di suo interesse. Ponendogli dei *task* in lingua straniera che riguardano le componenti del motore o delle sue prestazioni sul campo, il ragazzo si sentirà a suo agio nel processo d'apprendimento.

“Nella proposta di una didattica ludica, a nostro avviso, possono rientrare a pieno titolo tutte quelle attività sostenute da motivazione intrinseca che, pur non avendo caratteristiche palesemente ludiche, assorbono completamente gli studenti, permettendo un apprendimento mirato e contemporaneamente incidentale della lingua poiché stimolano curiosità, interesse, desiderio di conoscere e concentrazione mentale” (Cardona, 2001: 25).

¹⁴ Per apprendimento naturalistico si intende “l'acquisizione di una seconda lingua in un contesto naturale, in cui nessuno la insegna” (Pallotti, 2006: 14), ovvero che avviene “through communication that takes place in naturally occurring social situations” (Ellis, 1994: 12). Invece, per quanto riguarda l'apprendimento mediante istruzione si intende “l'acquisizione di una seconda lingua in un contesto di istruzione” (Pallotti, 2006: ibidem), ovvero “with the help of ‘guidance’ from reference books or classroom instruction” (Ellis, 1994: ibidem).

A seconda della tipologia di gioco, si trova una diversa prevalenza delle componenti cognitive, linguistiche, affettive, sociali, motorie e psicomotorie, emotive, culturali e transculturali. Così, il gioco “risulta essere esperienza complessa e coinvolgente ma non solo perché - come abbiamo detto – attiva la persona globalmente; esso permette alla persona anche di apprendere attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo costantemente le proprie conoscenze e competenze” (Caon, 2022: 53-54). Si tratta di ingegnarsi, impegnandosi a 360 gradi e trovando ispirazione, al fine di applicare quanto appreso nella vita quotidiana, al di fuori del contesto di gioco.

Vi è dunque un doppio coinvolgimento del soggetto nell’attività ludica sia a livello sincronico, ovvero durante lo svolgimento del gioco, che diacronico, nel suo ripetersi nel tempo, che porta al rinnovo della motivazione da parte di chi apprende (ibidem: 54). Anche il linguista francese Ferdinand De Saussure aveva individuato queste caratteristiche del gioco, tanto da paragonare il gioco di scacchi alla lingua stessa: “a state of the set of chessmen corresponds closely to a state of language [...]” (Saussure, 1959: 88-89). Nel gioco di scacchi, ogni posizione della scacchiera corrisponde ad uno stato della lingua e il valore dei pezzi dipende dalla loro posizione, come il valore dei termini linguistici dipende dalle loro relazioni. Il sistema linguistico è momentaneo e varia da una posizione all’altra, simile allo sviluppo temporale di una partita. Con questo paragone, Saussure ci illustra magistralmente che la lingua è governata da regole fisse, esattamente come il gioco di scacchi.

Possiamo estrarre la definizione di glottodidattica ludica direttamente dall’*Edulinguistica ludica* di Caon abbondantemente citata in questo primo capitolo. Nello specifico:

- Si individua nella lucidità il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell’allievo.
- Si utilizza il gioco come modalità strategica per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche, andando a creare le perfette condizioni per un continuum dinamico che

vede l'allievo intrinsecamente motivato e protagonista del suo percorso formativo (Caon, 2022: 59).

Vengono subito riportate le parole chiavi di Freddi in riferimento ad una glottodidattica ludica *tout court*:

- a. Sensorialità: per la sollecitazione dei canali sensoriali.
- b. Motricità: insieme alla sensorialità, si cerca di integrare i linguaggi verbali e non verbali.
- c. Semioticità: l'apprendimento della lingua si deve inserire all'interno di un quadro comunicativo in cui sia presente la pluralità dei linguaggi che definiscono la complessa dimensione della comunicazione. La parola va armonizzata con suoni, gesti, ambienti e oggetti dello scenario comunicativo.
- d. Relazionalità: la lingua viene appresa con gli altri e dagli altri in uno scambio dialogico, grazie al quale diventa possibile interiorizzare le regole sociali che governano tale scambio.
- e. Pragmaticità: la lingua è azione sociale e, in un contesto ludico, viene utilizzata per giocare e influenzare le azioni degli altri.
- f. Espressività: giocare implica anche l'immaginazione, la creazione fantastica, il fingere e l'espressione di sogni ed emozioni; tutte esperienze che trovano la loro espressione e veicolo attraverso il linguaggio. Il gioco, pertanto, consente agli studenti di riscoprire una dimensione emotiva e di coinvolgimento affettivo, facilitando così il processo di apprendimento. È importante chiarire che ci riferiamo al gioco in senso generale, piuttosto che alla vittoria di chi partecipa.
- g. Autenticità: il contesto ludico conferisce una dimensione psicologicamente autentica a qualsiasi situazione (si pensi ai giochi di simulazione praticati dai bambini), promuovendo così un'immersione profonda in ciò che si sta svolgendo. Questa immersione facilita il principio della *rule of forgetting* di Krashen, che costituisce un altro elemento fondamentale della glottodidattica ludica.

- h. Biculturalismo e comunicazione interculturale: apprendere una lingua, come affermava il linguista Martinet già citato, non significa semplicemente applicare nuove etichette a oggetti già noti; implica anche l'acquisizione della cultura in cui tali oggetti sono vissuti e utilizzati. Questo comporta la comprensione di diverse modalità di comportamento sociale e di come comunicare valori simili in modi distinti. A livelli avanzati di studio linguistico, così come nei corsi di formazione per professionisti in aziende e organizzazioni internazionali, l'attività ludica facilita l'integrazione tra l'esercizio linguistico e le strategie comunicative interculturali (per approfondire, si rimanda a Caon e Battaglia, 2022).
- i. Naturalità: il processo di acquisizione della lingua madre (L1) avviene all'interno di un contesto globale di maturazione neurologica, emotiva, affettiva e sociale. La competenza comunicativa in L1 si sviluppa insieme al bambino, il quale, interagendo con l'ambiente, si concentra più sul significato dei messaggi che sulla forma che essi assumono. Dal contesto circostante, il bambino riceve un *feedback* immediato riguardo alla comprensibilità e correttezza delle sue produzioni; tale *feedback* gli consente, nel tempo, di avviare processi di autocorrezione. La sfida per la glottodidattica consiste nel creare ambienti di apprendimento per la lingua straniera o seconda che, avvicinandosi all'universo dell'acquisizione della lingua madre, favoriscano un processo inconscio di acquisizione stabile e profonda, piuttosto che il mero 'apprendimento', secondo la *Second Language Acquisition Theory* di Krashen. Il contesto ludico si presenta come l'ideale per ricreare situazioni di naturalità, stimolando motivazione e coinvolgimento cognitivo ed emotivo, elementi che permettono l'attivazione di processi di acquisizione linguistica simili, almeno in parte, a quelli della lingua madre. Le parole chiave menzionate riassumono il lavoro di Giovanni Freddi sull'acquisizione del linguaggio; come già accennato, le abbiamo adottate (riattualizzandole in alcuni casi) poiché descrivono perfettamente gli elementi costitutivi della metodologia ludica nell'insegnamento delle lingue non native (Caon 2022: 59-61).

Secondo il professor Caon, adottare la metodologia ludica significa:

- a. Creare un contesto in cui imparare la lingua sia un atto motivante, significativo, autentico:

“Il gioco può rendere credibile l’uso di una lingua straniera tra persone che abitualmente ne condividono un’altra per comunicare. Nella finzione ludica, infatti, una ‘regola del gioco’ può esser quella di parlare la lingua straniera ed è questo aspetto a rendere autentica ed accettabile dal punto di vista pragmatico l’uso di una lingua estranea ai parlanti. Lo studente, mentre gioca, usa la lingua per raggiungere i suoi scopi e portare a termine il gioco; questo suo concentrarsi sull’aspetto operativo dell’esecuzione del gioco consente che la sua attenzione si sposti sul significato veicolato della lingua e non sulla forma linguistica” (ibidem: 63).

- b. Far vivere all’allievo un’esperienza totalizzante.
- c. Far partecipare attivamente gli studenti.
- d. Apprendere facendo.
- e. Apprendere attraverso il *problem-solving*.
- f. Apprendere competenze linguistiche e sociali.
- g. Sfidare se stessi e gli altri.
- h. Maturare consapevolezza delle strategie di apprendimento e delle conoscenze acquisite.
- i. Riflettere sulla propria cultura e comprendere le culture altrui:

“Il gioco, come la lingua, è espressione della cultura che l’ha creato. I giochi tradizionali sono un’occasione per un uso autentico della lingua e per un’analisi interculturale. Il gioco può diventare strumento di scoperta della varietà di differenze tra i popoli ma anche dei loro bisogni e ‘piaceri’ comuni; esso può condurre alla riflessione, guidata dall’insegnante, sull’arricchimento culturale derivante dallo scambio tra i popoli e contribuire, così, allo sviluppo di un atteggiamento non solo di rispetto, ma anche di disponibilità, di curiosità e di interesse verso l’altro” (Caon et al., 2020).

Inoltre, ci sono due elementi fondamentali per stimolare e motivare gli individui nel bel mezzo di una competizione, o di un gioco: attraverso la cooperazione e la competizione. L'insegnante in questi casi ha il compito indispensabile di creare un ambiente di confronto tra gli individui, magari suddividendoli in squadre in modo da non far sentire alcuna disparità. Così facendo, si ha la possibilità di imparare gli uni dagli altri.

“Grazie a queste esperienze, gli studenti possono passare dal *play* al *fair play* e ad allenarsi a gestire serenamente la sconfitta e a vincere mantenendo sempre il rispetto dell'avversario (e qui la metodologia ludica non è più solo una linea glottodidattica ma diventa uno strumento educativo *tout court*)” (Caon, 2022: 68).

Dal punto di vista sociale, lo studente ha l'opportunità di imparare a rispettare l'avversario, a prescindere dalle sue competenze e dal suo livello. La vera vittoria diventa così aver imparato a gestire le proprie emozioni, sia in caso di vincita che di perdita, in rispetto dei propri compagni di gioco, ovvero i propri compagni di classe, che sono anche potenziali amici e compagni di vita.

1.6.3. La classificazione e le tipologie dei giochi

Nel manuale *Edulinguistica Ludica* trattato fino ad ora in questo lavoro di tesi, i giochi che possiamo utilizzare nella glottodidattica ludica sono organizzati in tre categorie:

1. I giochi di esercizio (funzionali): sono direttamente collegati all'intelligenza senso-motoria, e si manifestano fin dai primi mesi di vita. Il bambino esplora ed esperimenta la realtà che lo circonda, e assume il controllo su di essa. In questo caso, non c'è distinzione tra gioco ed esercizio perché la motivazione, l'interesse ed il piacere che sostengono l'allievo sono le stesse del gioco libero.
2. I giochi simbolici: si manifestano successivamente, verso il secondo anno di vita. Sono giochi legati all'intelligenza rappresentativa. Piaget definisce in relazione a questo tipo di

giochi la funzione semiotica, ovvero la capacità di rappresentare qualcosa attraverso tutti i mezzi di espressività disponibili. Appartengono a questa tipologia esercizi didattici di libero reimpiego e creativi.

3. I giochi di regole: Si legano all'intelligenza riflessiva e delle relazioni sociali, e si manifesta verso il settimo anno di vita. Possono essere giochi sportivi, di gruppo, dove è richiesta la collaborazione. Questa tipologia è destinata a durare tutta l'esistenza (Caon, 2022: 70-71).

Avevamo già accennato al fatto che l'essere umano non perde il proprio istinto di giocare con il passare del tempo, poiché il modo di giocare evolve in parallelo alle diverse fasi dello sviluppo. I giochi basati su regole si prestano perfettamente a scopi didattici, stimolando anche la dimensione senso-motoria. Inoltre, offrono un'ottima opportunità per favorire la collaborazione tra compagni e lo spirito di squadra.

1.6.4. Il gioco e la didattica interculturale

Nella realtà contemporanea, l'apprendimento e l'acquisizione delle lingue straniere sono diventati argomenti di grande rilevanza. Esistono molteplici modalità e opportunità di sviluppo in questo ambito, a partire dal contesto in cui le lingue straniere possono essere apprese ed utilizzate. Comunicare in altre lingue non solo facilita l'interazione con individui provenienti da contesti diversi, ma aiuta anche a superare le barriere culturali, linguistiche e sociali e costruire ponti di comprensione reciproca. Per questo motivo, nel mondo internazionalizzato di oggi, è sempre più necessario imparare a adottare una comunicazione interculturale efficace con persone provenienti da ogni angolo del globo. "*Intercultural communication training* refers to formal efforts designed to prepare people for more effective interpersonal relations when they interact with individuals from cultures other than their own" (Carbaugh, 1991; Paige, 1992).

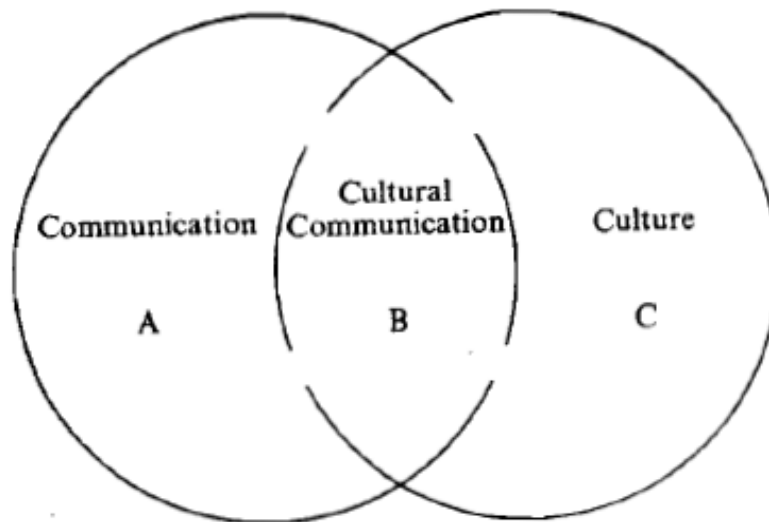


Figura 4. Communication, Culture, and Cultural Communication model (Carbaugh, 1991: 22).

Nel testo *Cultural Communication and Intercultural Contact* (1991) di Donal Carbaugh, un ricercatore nell'ambito della comunicazione, si comprende come la comunicazione interculturale sia un incrocio tra la comunicazione e la cultura (Figura 4).

“What version of social life is being creatively evoked as persons speak, and how can it be understood? My response to this question suggests looking at three structural elements in cultural communication systems, especially personhood, communication, and emotion, as they demonstrate indigenous forms and their meanings” (Carbaugh, 1991: 24).

L'autore ha cercato di comprendere quali siano le versioni di vita sociali evocate durante il dialogo e come esse possono essere comprese per garantirne la massima efficacia. L'errore culturale, infatti, è più grave di quello grammaticale. Le sue riflessioni possono estendersi all'apprendimento linguistico di una seconda lingua (L2); infatti, non è raro trovarsi al giorno d'oggi in una classe interculturale, dove si incrociano culture diverse fin dalla prima infanzia. Una delle finalità della scuola è proprio l'educazione interculturale, che va oltre al mero atteggiamento di tolleranza; nello specifico, si cerca di stimolare gli alunni ad avvicinarsi e ad interessarsi alle altre culture.

“L’educazione interculturale vuole contribuire ad un mondo più equo e solidale, a relazioni più serene tra le persone – e tutto ciò, ripetiamo, è fondamentale per la *polis* sempre più multiculturale in cui viviamo, in cui si intrecciano popolazioni [...] Tale lunga introduzione e tale insistita distinzione tra educazione e comunicazione interculturale sono necessarie perché il gioco è forse una delle poche tecniche didattiche in cui le due dimensioni possono integrarsi, e la lucidità è uno dei pochi contesti in cui l’interazione con il diverso avviene in un contesto delimitato da regole arbitrarie (le ‘regole del gioco’), per cui l’impatto emozionale negativo legato alle differenze di lingue e culture (ad esempio) è ridotto” (Caon, 2022: 74-75).

Per il professor Caon, il gioco è l’ideale per avvicinare gli alunni tra loro a prescindere dal loro retroterra culturale. Questo perché il gioco è allo stesso tempo transculturale (nel senso di condivisione dei suoi aspetti universali come le regole, la ritualità, la logica e la varietà di abilità da utilizzare, la struttura) e culturalmente determinato (il gioco è prego di tutti quei valori della società nella quale si sviluppa, che riflette attraverso elementi simbolici) (ibidem: 75-76).

1.6.5. Esempi di facilitazione nella glottodidattica ludica

Nel manuale di *Edulinguistica ludica* già ampiamente citato sono riportate nella parte finale una serie di metodologie affini alla didattica ludica, e che possono essere facilmente integrate con tecniche ludiche. Nello specifico, si menzionano:

- La *Total Physical Response* (TPR) di Asher: questa metodologia coinvolge l’uso del movimento fisico per facilitare l’apprendimento della lingua. Gli studenti rispondono a istruzioni verbali compiendo azioni fisiche corrispondenti. Si rivela essere particolarmente

efficace soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico, e nei casi di timidezza o di introversione, essendo un'imitazione 'muta' dei processi di apprendimento naturale.

- La *Silent Way* di Gattegno: Questa metodologia si è diffusa negli anni Settanta, in concomitanza con l'affermarsi della psicologia e della psico-didattica. In questo caso l'insegnante è come se scomparisse, adottando il silenzio quasi assoluto. Questo metodo crea un ambiente di finzione totale, di puro gioco, per mettere gli studenti a proprio agio. L'enfasi è sull'autonomia dello studente nel processo di apprendimento, dato che l'insegnante fornisce istruzioni limitate e utilizza principalmente il feedback visivo e gestuale per guidare gli studenti nell'acquisizione della lingua. Si concentra sull'uso di materiali manipolativi e sull'auto-correzione degli studenti. In questo caso si parla di logica induttiva, spersonalizzazione di chi deve parlare, sostituita con un feticcio materiale, focus sull'apprendimento e non sull'insegnamento e sull'accettazione come percorso normale quello per tentativi, che porta al riconoscimento degli errori e alla loro analisi per il perfezionamento della strategia.
- La Suggestopedia di Lozanov: questa metodologia sfrutta l'idea che lo stato mentale rilassato e non critico degli studenti può facilitare l'apprendimento. Si utilizzano tecniche come la musica di sottofondo e la visualizzazione per creare un ambiente rilassante durante le lezioni. Gli insegnanti utilizzano nomi d'arte e ruoli immaginari per creare un'atmosfera di gioco e divertimento. Anche in questo caso l'utilizzo orale della lingua non è preteso fin da subito, in modo da mettere tutti a proprio agio.
- Lo Scenario di Di Pietro e il Glottodrama: queste metodologie si basano sull'uso del teatro e della recitazione per l'apprendimento linguistico. Dopo aver scelto un tema da rappresentare, gli studenti partecipano a scenari e situazioni simulate in cui utilizzano attivamente la lingua. In questo modo, ci si concentra sull'esperienza diretta e sull'interazione sociale con i propri compagni, fornendo agli studenti l'opportunità di

utilizzare la lingua in contesti realistici e significativi. Anche con lo Scenario, la struttura del *play* viene rispettata (ibidem: 83-90).

L'integrazione della dimensione ludica nell'apprendimento linguistico può avvenire anche attraverso l'uso di tecnologie moderne, come la videoregistrazione. Questa pratica può essere facilmente eseguita utilizzando dispositivi elettronici comuni come lo *smartphone*, il computer dotato di *webcam*, le videocamere e altro ancora. La registrazione video può essere un prezioso strumento per aiutare gli studenti a valutare e migliorare le proprie abilità linguistiche, sia in termini di *accuracy* che di *fluency* (ibidem: 91). Il percorso inizia con la registrazione di una situazione, che può essere anche una delle situazioni descritte precedentemente come lo Scenario, una simulazione o una rappresentazione teatrale che coinvolge gli studenti in un *role-play*. Nella fase successiva, quella della visione del materiale registrato, gli studenti hanno l'opportunità di valutare la propria *performance*, consentendo loro di riflettere e di identificare le *room for improvements*. In conclusione, l'uso di contesti ludici può rivelarsi fondamentale per una didattica efficace, coinvolgente e serena.

2. Edulinguistica ludica attraverso i *videogame*

In questo secondo capitolo si descrivono i *videogame* in tutti i loro aspetti principali, facendo cenni alla loro storia, le loro origini, le loro caratteristiche generali, incluse le tipologie e le piattaforme utilizzabili, il loro essere opere d'arte e la loro estetica. Successivamente, considereremo i pregiudizi e ai pro e contro del loro uso, per poi esplorare le basi della *gamification*, di come sia possibile gamificare tutti gli aspetti della nostra realtà, incluso l'insegnamento, soprattutto quello linguistico, i *serious games* e il *game-based learning*. Infine, tratteremo l'impiego di questi ultimi nell'edulinguistica; nello specifico, sposteremo la nostra riflessione su una serie di esperimenti che riguardano l'apprendimento linguistico attraverso i *videogame*.

È arrivato il momento di addentrarci in quegli spazi digitali che la ricercatrice Anna Antoniazzi chiama labirinti elettronici. Nella sua opera omonima *Labirinti elettronici* (2007), l'autrice trasporta il lettore in un altro mondo, quello dei videogiochi. Affronteremo la metamorfosi dei 'giochi tradizionali' che diventano 'giochi digitali', e che possono rivelarsi un potente mezzo di apprendimento e di acquisizione linguistica. E, come vedremo alla fine di questo capitolo, potrebbe essere fruttifero integrare il loro utilizzo didattico nell'ambiente scolastico italiano.

2.1. Introduzione ai videogiochi

2.1.1. Cenni storici sui giochi digitali

I *videogame* sono il frutto dell'innovazione tecnologica moderna e contemporanea. Le loro origini seguono una linea temporale che parte dal ventesimo secolo fino ai giorni nostri. Per la nostra analisi storica, possiamo fare riferimento al manuale *Game Changers* (2023), scritto da Simon Parkin e India Block. Nelle prime pagine di quest'opera, che precedono le schede descrittive dei *videogame* più famosi, gli autori portano all'attenzione dei lettori la creazione dei primi giochi digitali e i loro sviluppi. "Video games were inevitable. When humankind

invented glass screens through which beams of narrow light could convey images and other information, it was certain that designers would turn this pioneering technology to playful ends” (Parkin & Block, 2023: 6). Per seguire le parole di Parkin, l’avvento dei videogiochi era inevitabile per l’essere umano. I primi *videogame* hanno visto la loro luce in America, grazie all’ingegno di alcuni pionieri nell’ambito scientifico, che hanno tentato di utilizzare le nuove avanguardie tecnologiche per creare qualcosa che fosse divertente, e che potesse diventare un passatempo:

“In the 1950s and 1960s, the world’s brightest scientists – some, like American physicist William Higinbotham (1910-1994), veterans of wartime atomic bomb projects – began to test the limits of emerging technologies with rudimentary video games based on simple sets of familiar rules, such as noughts and crosses (see p.223) and tennis (see p.236)” (ibidem).

La loro storia parte dagli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta. A quei tempi, i *videogame* erano ‘rudimentali’, in fase di sperimentazione, e non erano per tutti, dato che coloro che potevano giocarci erano per lo più gli stessi programmatori.

“In time the reduced cost of components shrunk the technology found in the roomsize mainframes to fit inside plywood arcade cabinets. Video games emerged into the world, assuming residence in cacophonous halls that reeked of cigarettes and truancy. Now anyone with a fistful of pocket change could join in, whisked to another place, and there made to blast through a hail of meteor showers (*Asteroids*, see p.35), or leap over barrels hurled by a giant ape (*Donkey Kong*, see p.96), or battle rivals in bloody thirty-second duels (*Street Fighter*, see p.275). It was in these smoke-filled arcades that young designers like Shigeru Miyamoto – who would later go on to shape and define the

industry with *Super Mario Bros.* (see p.278) and *The Legend of Zelda* (see p.292) – established the medium’s first guiding principles” (ibidem).

Non appena le componenti elettroniche, ovvero i costituenti dell’hardware¹⁵, sono state commercializzate sempre più su scala mondiale, i giochi digitali sono divenuti alla portata di tutti coloro che potevano permettersi un gettone; infatti, le persone si ritrovavano nelle sale giochi dove attraverso l’acquisto e l’utilizzo di gettoni era possibile avviare una console e poter giocare. Questa è conosciuta come l’età dell’oro dei videogiochi arcade¹⁶, e si colloca generalmente tra la fine degli anni ‘70 e l’inizio degli anni ‘80 del XX secolo, un periodo in cui questi giochi raggiunsero il loro massimo splendore in termini di qualità e popolarità. Molti titoli di quest’epoca, come *Space Invaders*¹⁷, *Pac-Man*¹⁸ e il succitato *Mario Bros.*¹⁹, sono entrati nell’immaginario collettivo e diventati iconici su scala mondiale.

Purtroppo, il passare del tempo e l’affinarsi delle console, ha stravolto il mondo dell’arcade, facendogli perdere il suo vigore negli anni successivi; nello specifico, le sale giochi hanno iniziato a chiudere, rimpiazzate da macchine giocabili in solitaria nella propria camera:

“Sono stati i ragazzi chiusi nelle loro camere, davanti allo schermo del loro computer, ad aver dato al mondo il suo volto di oggi. [...] Negli anni Ottanta e Novanta queste strategie quotidiane erano per “i ragazzi con gli occhiali” delle vere e proprie *fughe* dalla “realtà”. Gli schermi

¹⁵ Parleremo successivamente delle caratteristiche *hardware* e *software*.

¹⁶ Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: https://it.wikipedia.org/wiki/Et%C3%A0_dell%27oro_dei_videogiochi_arcade.

¹⁷ *Space Invaders* (スペースインベーダー, *Supēsu Inbēdā*) è un videogioco arcade sparattutto a schermata fissa del 1978, a tema invasione aliena, sviluppato da Tomohiro Nishikado e pubblicato dalla Taito Corporation. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: https://it.wikipedia.org/wiki/Space_Invaders.

¹⁸ *Pac-Man* (パックマン, *Pakkuman*), originariamente noto come *Puck-Man* in Giappone, è un videogioco ideato da Tōru Iwatani e prodotto dalla Namco nel 1980 nel formato arcade da sala. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: <https://it.wikipedia.org/wiki/Pac-Man>.

¹⁹ *Mario Bros.* (マリオブラザーズ, *Mario Burazāzu*, lett. “Fratelli Mario”) è un videogioco arcade a piattaforme prodotto da Nintendo, pubblicato nel 1983 nelle sale giochi e successivamente per molte console e home computer. Fu il primo titolo della serie di *Mario* a supportare il multigiocatore. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: https://it.wikipedia.org/wiki/Mario_Bros.

del computer permettevano di essere tutto quello che non si era in grado di essere [...]” (Ariemma, 2023: 65).

Ma la rivoluzione dei giochi digitali non si ferma qui, dato che i nuovi dispositivi come i cellulari di ultima generazione danno la possibilità ad ognuno di noi di connettersi a quel mondo virtuale. Oggi si può scegliere quando e dove giocare, se in single player o in multiplayer, in modalità online e offline:

“At a time when many of us own cell phones that contain equivalent computational power to that which put a man on the moon, video games are everywhere. They occupy the space beneath our televisions and assume residence in our daily thoughts and routines. A quoted 2.2 billion people enjoy video games in some form or another, be it a snatched game of colormatching during the daily commute (*Candy Crush*²⁰, see p.67), or a complicated fantasy quest played with friends deep into the night (*World of Warcraft*²¹, see p.328). And while video games have long been the most profitable entertainment medium in the world, their value as a designed objects runs much deeper than mere sales figures” (Parkin & Block, 2023: ibidem).

2.1.2. Definizione di videogioco

Nel primo capitolo di questa tesi, abbiamo tentato di definire il gioco in tutti i suoi aspetti principali. Ma, come abbiamo visto, si è rivelata un’impresa tutt’altro che semplice. Come hanno fatto Huizinga, Caillois, Fink e molti altri studiosi in diversi ambiti dello spettro umano,

²⁰ *Candy Crush Saga* è un videogioco per smartphone e Facebook, sviluppato dalla King e lanciato nel 2012. Si tratta di una variante del gioco *Candy Crush*, originariamente creato per browser, che ha rapidamente guadagnato popolarità grazie al suo coinvolgente *gameplay* e ai colorati design dei livelli. Nel 2016, la King è stata acquisita dalla Activision Blizzard, ampliando ulteriormente l’impatto del gioco nel settore dei videogiochi. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: https://it.wikipedia.org/wiki/Candy_Crush_Saga.

²¹ *World of Warcraft*, spesso indicato con l’acronimo WoW, è un videogioco MMORPG sviluppato da Blizzard Entertainment e pubblicato nel 2004 da Vivendi Universal per Windows e macOS; il titolo è giocabile esclusivamente con il pagamento di un canone e con l’utilizzo di una rete internet. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: https://it.wikipedia.org/wiki/World_of_Warcraft e <https://worldofwarcraft.blizzard.com/it-it/>.

altri esperti stanno provando a descrivere i videogiochi nella loro essenza. Gli stessi Parkin e Block hanno ammesso nella loro opera succitata: “video games have become such a broad church that it can be difficult to pin down a precise definition” (Parkin & Block 2023, p.9). La risposta alla domanda “*what is a videogame?*” non nasconde la sua complessità:

“That is both an easy and difficult question to answer. If you take the superficial explanation, it’s a form of media, but to be more specific, it’s a form of entertainment media. It’s just like films, TV shows, or even the physical rollercoaster standing tall in an amusement park. It bears no difference in terms of its core function, which is to entertain us. But there is something more to video games. Each video game has its most “dedicated” fans. When you are browsing YouTube, scrolling through the gaming channel and their video history, it will be shocking to see how YouTuber made thousands of pieces of footage, fathered millions of subscribers, and even more views just around one game for years. This is something fans of movies or a specific TV show can hardly imagine. But why?” (Tianshi 2020, p.18).

Hao Tianshi, nella sua opera *Play to learn* (2020) ha riportato la sua esperienza di videogiocatore in relazione allo studio delle lingue straniere, sottolineando in primis la vastezza e la complessità di questo mondo elettronico. Alla fine, possiamo affermare che il *videogame* è un tipo di *entertainment media*²².

Secondo Carlo Fabricatore, citato da Tianshi come parte della risposta su quale sia la definizione più appropriata, ci sono due caratteristiche che accomunano tutti i *videogame*:

1. I videogiochi contengono un *virtual playing environment*²³;

²² Media di intrattenimento.

²³ Ambiente di gioco virtuale.

2. I giocatori affrontano un nemico o una prova di abilità²⁴ (Fabricatore 2020).

Tianshi, cita anche l'esperto Marc Prensky, che ha individuato sei tratti fondamentali caratteristici di un videogioco:

1. Insegnamento al giocatore (*Learning*): i videogiochi spesso offrono la possibilità di apprendere nuove competenze o informazioni attraverso il gameplay.
2. Riscontro (*Feedback*): forniscono un riscontro immediato e costante, che permette ai giocatori di sapere come stanno procedendo e come possono migliorare.
3. Obiettivi e scopo (*Goals and Objectives*): i videogiochi sono caratterizzati da obiettivi chiari e definiti che i giocatori devono raggiungere.
4. Sfida (*Challenge*): offrono una serie di sfide che richiedono al giocatore di utilizzare diverse strategie e abilità per superarle.
5. Interazione (*Interaction*): coinvolgono il giocatore attraverso un'interazione attiva con il mondo del gioco, spesso permettendo la manipolazione di personaggi o ambienti.
6. Rappresentazione o storia (*Representation or Story*): molti videogiochi includono una storia o una narrazione che aggiunge contesto e significato alle azioni del giocatore²⁵ (Prensky 2001, pp.5-31).

Un'altra definizione efficace di *videogame* potrebbe essere la seguente:

“A game is an immersive, voluntary and enjoyable activity in which a challenging goal is pursued according to agreed-upon rules. The game provides a safe environment for taking chances and the opportunity to develop the knowledge and refine the skills required to succeed”
(Kinzie & Joseph 2010, p.644).

²⁴ Queste caratteristiche sono state tradotte dall'autrice di questo lavoro di tesi dalla lingua inglese all'italiano.

²⁵ Queste caratteristiche sono state tradotte dall'autrice di questo lavoro di tesi dalla lingua inglese all'italiano.

Per quanto concerne la lingua italiana, una valida definizione la troviamo direttamente sull'enciclopedia online di Treccani:

“I videogiochi – in inglese *videogames* – sono dispositivi elettronici che consentono di giocare interagendo con le immagini di uno schermo; più genericamente, sono i giochi stessi che possiamo praticare in questo modo. Dapprima fenomeno di nicchia, i videogiochi si sono diffusi in misura crescente e sono diventati sempre più sofisticati con l'avanzare della tecnologia. Coinvolgenti e stimolanti, i videogiochi si presentano oggi con una varietà di tipologie in grado di soddisfare i gusti più diversi e sono diventati uno dei passatempi preferiti non solo dei ragazzi, ma anche degli adulti²⁶”.

Dopo aver considerato il *videogame* come *media entertainment*, contenente un *virtual playing environment* e costituito da regole e caratteristiche ben precise in cui i giocatori sono impegnati in *task* specifici, come l'abbattimento di un boss di livello, vanno riportate le due componenti principali che accomunano tutti i videogiochi a livello strutturale:

1. *Hardware*: il corpo della macchina. Si riferisce alle componenti fisiche e tangibili di un computer, come il processore, la memoria, il disco rigido, il monitor e la tastiera. In altre parole, tutto ciò che può essere toccato è considerato hardware.
2. *Software*: la componente invisibile, la “mente” della macchina. Si riferisce ai programmi e alle applicazioni che istruiscono l'*hardware* su cosa fare. Include il sistema operativo, i programmi applicativi (come word processor o giochi) e i *driver* necessari per far funzionare correttamente l'*hardware*²⁷.

2.1.3. Tipologie di videogiochi

²⁶ Definizione tratta da: [https://www.treccani.it/enciclopedia/videogiochi_\(Enciclopedia-dei-ragazzi\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/videogiochi_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/).

²⁷ Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: <https://online.scuola.zanichelli.it/alt/materiali/quattro/Patente-p10-11.pdf>.

I videogiochi possono essere distinti in base alla piattaforma *hardware*, al *software* e al genere. Per quanto riguarda le piattaforme, ovvero i dispositivi tecnologici con cui giocare, troviamo le seguenti opzioni:

- PlayStation, Xbox, Nintendo Switch;
- PC: alcuni esempi di giochi per computer sono *The Sims*²⁸ o *World of Warcraft*;
- Webpage/Browser: alcuni esempi di giochi online sono *Agar.io* o *Slither.io*;
- Dispositivi mobili: alcuni esempi di giochi per smartphone e tablet sono *Candy Crush* o *Clash of Clans*;
- Realtà virtuale²⁹: giochi per Oculus Rift, HTC Vive, PlayStation VR;
- Piattaforme online e di streaming: servizi come Steam, Epic Games Store, Google Stadia;
- Console portatili: Nintendo 3DS, PlayStation Vita;
- Arcade: per giocare classici come *Pac-Man*, *Street Fighter*, *Dance Dance Revolution*;
- Stream³⁰ (DeMaria & Wilson, 2003; Hao, 2020: 22-30).

Invece, per quanto riguarda il genere, possiamo considerare i seguenti:

- Giochi sportivi;
- Simulazioni;
- Giochi di avventura;
- Giochi di puzzle;
- Giochi di strategia;
- Giochi di ruolo;

²⁸ *The Sims* è un videogioco di simulazione ideato da Will Wright e distribuito per la prima volta nel 2000 dalla Electronic Arts Games (EA). Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: https://it.wikipedia.org/wiki/The_Sims.

²⁹ La locuzione *realtà virtuale* traduce l'espressione corrispondente *virtual reality* (VR), inventata dall'informatico statunitense J. Lanier per indicare l'insieme dei fenomeni percettivi indotti da un'apparecchiatura cibernetica a più componenti che viene applicata a un soggetto umano ([https://www.treccani.it/enciclopedia/realtà-virtuale_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/realtà-virtuale_(Enciclopedia-Italiana)/)).

³⁰ Questa è una categoria speciale citata in Hao 2020, e si riferisce alle odierne *livestreams*, come ad esempio quelle su Twitch o YouTube. Da qui deriva il termine *streamer*.

- Giochi d'azione;
- Giochi di combattimento (Hao, 2020: 31).

È possibile classificare il genere anche considerando la meccanica di gioco, o *gameplay* in questo modo:

- Gioco asimmetrico;
- Gioco cooperativo;
- *Deathmatch* (scontro all'ultimo sangue);
- Gioco emergente;
- *Hack and slash*;
- Gioco a livelli;
- *Micromanagement* (gestione dettagliata);
- Gioco non lineare;
- Gioco passivo;
- Gioco *twitch* (basato su riflessi e reazioni veloci) (Paduano, 2015: 86-92).

2.2. La ricerca artistica sul videogioco

2.2.1. Il nuovo Rinascimento digitale

Tommaso Ariemma, docente di estetica e di sociologia dell'arte, nel suo libro *Filosofia del gaming* (2023), in particolare nel capitolo 6, ha messo in relazione la storica Scuola di Atene con la cultura videoludica contemporanea. In sostanza, l'autore ha fatto un confronto diretto della rivoluzione videoludica avvenuta nell'ultimo secolo con l'arte rinascimentale.

“Così, quando i filosofi del Rinascimento si faranno portatori di un ritorno della cultura antica, soprattutto greca, questa *ritornerà attraverso le immagini e, soprattutto, come teoria della creazione di immagini* [...] Il Rinascimento, tuttavia, non sarebbe stato tale senza

anche una ripresa dello spirito *ludico* dell'antichità e soprattutto di quel *gioco serio* promosso da Platone” (Ariemma, 2023: 46-47).

Come avvenne per il Rinascimento, nella rivoluzione digitale dei giorni nostri si riprende lo spirito ludico antico, il gioco serio promosso da Platone, idea che si è trasmessa ai suoi successori di generazione in generazione.

A farci percepire il gioco come arte non è soltanto il suo concretizzarsi attraverso le immagini, quanto il suo ‘rapirci’ e trasportarci all’interno della sua dimensione:

“Il “rapimento” è dovuto al fatto che videogioando – ma d’altra parte anche leggendo, guardando un film, a teatro, di fronte a un’opera d’arte ecc. – la persona nella sua completezza è coinvolta nell’azione e un osservatore esterno può trovare bizzarro, sconveniente o, addirittura, pericoloso quello che sta accadendo” (Antonazzi, 2007: 33).

Come ci si può lasciare coinvolgere da un libro, un film o uno spettacolo teatrale, allo stesso modo è possibile essere catturati dai videogiochi e dal loro fascino digitale.

2.2.2. L’ibrido tra arte e scienza

I videogiochi sono una realtà dalle mille sfaccettature. Hao Tianshi, nell’opera citata, ha affermato che è soprattutto l’*aesthetic design* di un *videogame* a colpire il pubblico e attrarre potenziali giocatori: “[...] the popularity of video games can also be attributed to the aesthetic design of the video game. Before we dig in deeper, perhaps we should take readers down a devious path of explaining the existing art form” (Tianshi, 2020: 20).

L’autore ha riportato nel suo lavoro le otto forme del videogame individuate dal critico cinematografico francese Claude Beylie negli anni Sessanta, che sarebbero:

1. Architettura;
2. Scultura;

3. Pittura;
4. Musica;
5. Danza;
6. Poesia;
7. Film;
8. Televisione³¹. (ibidem)

In aggiunta a queste otto forme del *videogame*, è stata individuata da altri studiosi una nona forma, ovvero i *comics* (Panzner 2008).

Lo scrittore Chris Melissinos ha scritto anni fa l'articolo *Video Games Are One of the Most Important Art Forms in History* (2015) per la rivista *Time*³², affermando:

“Technology has expanded the canvas upon which artists are able to paint and tell their stories. As an art form that has only existed in the digital space, video games are truly a collision of art and science. They include many forms of traditional artistic expression – sculpture in the form of 3D modeling, illustration, narrative arcs, and dynamic music – that combine to create something that transcends any one type” (Melissinos, 2015).

Inoltre, l'autore si è soffermato su quanto sia cruciale il fatto che un giocatore possa spesso personalizzare il suo personaggio, dandogli carattere e rendendolo più simile a sé.

“Video games are also the only form of media that allows for personalizing the artistic experience while still retaining the authority of the artist. In video games we find three distinct voices: the creator, the game, and the player. Those who play a game are following the

³¹ L'autrice di questo lavoro di tesi ha personalmente tradotto le otto forme del *videogame* dalla fonte scelta.

³² Per maggiori approfondimenti è possibile riferirsi a: <https://time.com/collection-post/4038820/chris-melissinos-are-video-games-art/>.

story of the author and are bound by the constructs of the rules – but based on the choices they make, the experience can be completely personal. If you can observe the work of another and find in it personal connection, then art has been achieved” (ibidem).

In sostanza, il videogame si rivela essere un artefatto magico, un connubio di immagini e programmazione, l’ibrido ‘perfetto’ di arte e scienza.

“Video games are multidisciplinary. They typically require the eye of an artist, the ear of a musician, the pen of a writer, the purpose of a designer, and the logic of a programmer. A video game can be as compact as a crossword puzzle (*Tetris*, see p.283) or as extravagant as a universe (*Elite*, see p.110), but, whatever its form, it is here in the crucible of digital play that arts and the sciences mingle and synthesize. Video games draw elements from older, more established mediums: the principles of character and plot from literature; the techniques of lighting and direction from film and television; the drama-matching soundtracks of opera and silent movies; the architectural inventiveness of town planning” (Parkin & Block, 2023: 6-7).

Possiamo affiancare il videogioco alla letteratura, al cinema e al teatro, ma anche alla musica, poiché la sua natura multidisciplinare gli consente di occupare un ruolo centrale, situandosi in un preciso e ben definito spazio ibrido.

“If videogames, like literature, would transform consciousness and enthrall both critical and popular audiences, its creators must be artists as well as artisans, trained in the craft of writing, as well as the use of the complex tools necessary to tell stories in this new medium” (Brown, 2008: 19).

Da questo spicchio possiamo dedurre che, affinché i videogiochi possano trasformare la coscienza e catturare l'attenzione sia del pubblico critico che di quello popolare, è necessario che i loro creatori siano non solo artigiani esperti nella tecnica, ma anche veri e propri artisti. Devono essere formati sia nell'arte della scrittura, sia nell'uso degli strumenti complessi necessari per raccontare storie attraverso questo nuovo mezzo. Il talento creativo e l'abilità narrativa permettono di elevare i videogiochi al livello di tutte le altre forme artistiche esistenti.

2.2.3. Elementi di *art design*

Ivan Paduano, architetto e ricercatore in Arti, design e nuove tecnologie, nella sua guida compatta *Elementi di Art Direction per Videogame e Opere Multimediali* (2015), ammette che:

“[...] come nella pittura, nelle arti figurative e nel cinema ogni art director deve saper trovare se stesso ed in se stesso per capire quali sono le quantità, i rapporti, i dialoghi tra le varie anime dell'ideazione, dello sviluppo ed infine della produzione. [...] Gli art director giapponesi ci hanno raccontato negli anni che per loro è lo stesso, le idee così come la creatività sono figlie del mondo e nel mondo vanno cercate, anche se stiamo progettando un puzzle game” (Paduano, 2015: 93).

Giustamente, l'occhio vuole la sua parte in tutto ciò. L'architetto Ivan Paduano ha riportato nel suo libro *Elementi di Art Direction per Videogame e Opere Multimediali* (2015) una serie di osservazioni che riguardano le scelte strategiche per rendere un videogioco appetibile a livello globale.

“È importante, per un buon risultato [di vendita], che la fase creativa non sia sbilanciata tutta da una parte. Può capitare infatti che meravigliose sceneggiature vengano distrutte da character con poca

personalità o che troppo palesemente sono imitazione di altri. Allo stesso modo un gameplay estremamente accattivante può passare inosservato se la grafica è sotto il livello di sufficienza. Esistono molti falsi miti e battute di spirito su come un prodotto multimediale (non per forza un videogame) debba essere composto. Soprattutto queste fantasie mettono al centro l'idea, in realtà, come ha ben dimostrato l'esperienza grandi idee realizzate male portano a fiaschi identici a quelle di brutte idee sviluppate bene. Quello su cui valga la pena puntare può cambiare giorno dopo giorno soprattutto se si pensa all'immaginario figurativo che una volta era abbastanza compatto sull'intera utenza e che oggi è diversificato in target quasi annuali, esiste infatti la generazione che ha avuto come mito di infanzia Pokémon³³, quella che ha avuto Dragonball³⁴, quella che ha visto il passaggio del ruolo femminile prima e dopo Lara Croft³⁵ (Paduano, 2015: 17-18).

Le preferenze sono soggettive, ma la scelta artistica di realizzare un'opera videoludica accomuna tutti i generi, e deve mirare all'equilibrio degli elementi. “Costruire una solida base di disegno su cui poi ragionare è fondamentale, soprattutto per i titoli 3d che comprendono una vasta esplorazione del mondo in cui la storia si svolge³⁶” (ibidem: 68).

2.2.4. Il Modding

³³ **Pokémon** (ポケモン) è un videogioco giapponese della *The Pokémon Company*, creato nel 1996 da Satoshi Tajiri. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: [https://it.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon_\(serie_di_videogiochi\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon_(serie_di_videogiochi)).

³⁴ **Dragonball** (ドラゴンボール) è un manga iniziato da Akira Toriyama nel 1984, riadattato come anime successivamente. L'autore si è ispirato ad un classico della letteratura cinese, *Il viaggio in occidente*, appartenente ai quattro grandi romanzi classici. Per maggiori informazioni riguardo al romanzo è possibile riferirsi a questo link: <https://www.tuttocina.it/il-viaggio-in-occidente/>.

³⁵ Lara Croft è la protagonista della serie di videogiochi **Tomb Rider**, pubblicati per la prima volta nel 1996 da Eidos Interactive.

³⁶ I così detti *open world*.

Ci sono alcuni programmatori che usano la loro vena creativa per sviluppare delle varianti del gioco, conosciute da tutti come mod³⁷. Tra i giovani si è esteso il gergo ‘moddare’, che è stato translitterato dal verbo inglese *to mod*. Solitamente, un *software* deve essere *open source*, ovvero avere una licenza libera, per far accedere senza problemi naviganti del web al codice. “Because mods cannot be created or used without the original game software, re-creations of old games increase the demand and shelf life of the original product by dramatically enhancing its replayability” (Brown, 2008: 159).

‘Moddare’ un gioco esistente, rappresenta una grande opportunità di condivisione e di arricchimento per il gioco stesso, in quanto nuove modalità possono scaturire un nuovo interesse o alimentare quello già presente nei giocatori.

“In talking about mods, media critics and game developers tend to draw comparisons to established art forms. Steven Levy declares, “You can create art and beauty on a computer,” and John Carmack released Doom’s source code to hackers so that videogames might become a “new canvas” for users. Cook says that a mod is “living product,” but more ideally, we might call modding a living art” (Brown, 2008: 168).

D'altronde, non è la prima volta che l'uomo prende un'opera fatta da altri e ne modifica alcuni elementi, permettendo ai fruitori di guardarla con una nuova luce, il tratto dell'autore che ci ha messo mano per ultimo.

“If games themselves have their precedent in the early cinema, as Jenkins suggests, then perhaps modding has its own precedent in another art form that emerged in the modernist era: the ready-made creations of the Dadaists and their heirs, the Surrealists and the Pop

³⁷ Abbreviazione di *modding*, ovvero modifica. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: <https://www.gamingitalia.it/che-cosa-significa-mod/>.

Artists, who appropriated, deconstructed, recombined, and subverted commercial images and objects. (...) As a collaboration between commercial media and idiosyncratic self-expression, modding is unprecedented. It grants code-illiterate gamers the power to subvert culture like the first generation of modders, to disseminate culture like the developers at LGI and the Education Arcade, or to withdraw from culture altogether into our own narcissistic fantasies. The point is not that gamers should or should not do these things, but that they can” (Brown, 2008: 169-170).

Il fenomeno del *modding* trova un precedente storico nell’arte modernista, come le creazioni *ready-made* dei Dadaisti, Surrealisti e Pop Artists, che manipolavano immagini e oggetti commerciali. Il *modding* rappresenta una collaborazione inedita tra media commerciali ed espressione individuale, consentendo anche a chi non conosce il codice informatico di sovvertire la cultura, diffonderla o persino isolarsi da essa. L’importante non è ciò che i giocatori fanno, ma il fatto che possano farlo. Questa è soltanto l’ennesima dimostrazione che i videogiochi sono a tutti gli effetti un’opera d’arte.

2.3. La ricerca filosofica sul videogioco

2.3.1. La *Filosofia del gaming* di Tommaso Ariemma

Nel primo capitolo di questa tesi, abbiamo analizzato il gioco dal punto di vista filosofico di Schiller, il quale lo considera una caratteristica innata dell’essere umano, affermando che solo quando gioca si sé stessi, umani in quanto tali; nello specifico, abbiamo fatto riferimento all’*impulso al gioco* esplicito in alcune delle sue lettere che compongono la sua opera *L’educazione estetica dell’uomo* (1795). Tuttavia, come riportato da Tommaso Ariemma nella sua *Filosofia del gaming* (2023) citata in precedenza, molti altri filosofi di quel tempo si erano interessati a questo aspetto dell’uomo, tra cui Fichte, Schelling e Hegel:

“La Rivoluzione francese e il pensiero di Kant avevano infiammato le loro menti con un’idea di libertà senza precedenti e che albergava nel cuore di ogni individuo. In particolare, abbiamo visto come “quella di Schiller era stata folgorata dal “libero gioco” dell’immaginazione di cui ogni essere umano è capace, descritta da Kant nella sua terza Critica, la *Critica del giudizio* (1790)” (Ariemma, 2023: 60).

Secondo il docente italiano, Schiller avrebbe ripreso i concetti estetici kantiani, lasciandosi ispirare in particolar modo dal terzo elemento, che aveva il compito di riunire la natura e la ragione.

“La libertà umana di immaginare sembra indicare una strada e Schiller fa propria l’indicazione di Kant: il “libero gioco” kantiano diventa così l’impulso al gioco di Schiller. Un impulso capace di conciliare, secondo il filosofo, l’impulso della ragione e l’impulso della sensibilità” (ibidem: 60-61).

E il libero gioco kantiano, ormai diventato il terzo impulso schilleriano, persiste anche nell’uso dei giochi digitali, dato che:

“Sottraendosi a ogni separazione messa in atto dalla nostra cultura, i *videogame* sono stati i migliori alleati di questo comune sentire e se oggi ogni cosa, ogni esperienza – dalle elezioni politiche al raggiungimento di un obiettivo lavorativo, dall’apprendimento all’appuntamento romantico – ha assunto la forma di un *videogame*, lo si deve alla rivoluzione silenziosa di ragazzini timidi, che hanno seguito fino in fondo quell’impulso al gioco insito nell’essere umano di cui parlava Schiller” (ibidem).

L'essere umano si evolve insieme alla sua innata tendenza a giocare e competere, che tramandiamo di generazione in generazione. Lo avevano avvertito anche nei due secoli scorsi che le macchine si sarebbero fuse all'uomo, facendo sempre più parte della vita quotidiana.

“I videogame sono *macchine nietzscheane*: strumenti attraverso i quali facciamo un esperimento con noi stessi. Nietzsche sarebbe d'accordo. È stato, del resto, il primo filosofo ad utilizzare una macchina da scrivere e, al tempo stesso, il primo a considerare il contributo degli strumenti di scrittura sulla formazione dei nostri pensieri. Per Nietzsche, inoltre, lo *Übermensch* è essenzialmente un *Giocatore*: i dispositivi che cambiano il nostro modo di giocare contribuiscono, pertanto a trasformare il nostro modo di essere” (ibidem: 77).

In fin dei conti, “un gioco è tale perché ognuno vi mette *tutto se stesso*” (ibidem). Ogni *videogame* ha le sue meccaniche, e ognuno di questi mondi virtuali può influenzare il nostro immaginario. Chiaramente, saranno le caratteristiche della storia ed i nostri gusti personali a fare la differenza ed influenzare l'esperienza, insomma *de gustibus non est disputandum*³⁸! Non a caso, “non si sottolinea mai abbastanza come l'essenza stessa del gaming debba essere ricercata non in un gioco in particolare, ma nell'intreccio tra gioco, parola, immagine, macchina, esperienza estetica che la cultura occidentale ha messo in moto attraverso la filosofia, fin dalle sue origini” (ibidem: 79).

Ci tornerà utile più avanti tenere a mente che durante il *gameplay* di qualsiasi videogioco si vengono a creare delle condizioni per cui la mente si estranea, facendo immergere il giocatore in quel mondo fittizio fatto di *frames* in costante movimento.

“I *videogame* – se osservati nella loro evoluzione – hanno potenziato questo essere costantemente altrove. All'inizio della loro comparsa – e

³⁸ Frase latina dalle origini incerte, comunemente attribuita a Giulio Cesare.

ancora oggi – attirano soprattutto coloro che si sentono fuori posto. Questi ultimi, a volte, non comprendono che i *videogame* non ci offrono una nuova realtà in cui vivere, semplicemente perché la realtà non è che un continuo andare e venire da un luogo all'altro. Nessuno può dimorare per sempre in un luogo e la nostra vita termina con un interrogativo senza risposta su *dove siamo davvero*" (ibidem: 79-80).

2.4. La ricerca educativa sul videogioco

2.4.1. I pregiudizi verso il videogioco nella didattica

I pregiudizi verso i videogiochi sono dovuti principalmente da questi due fattori:

1. Il pregiudizio verso la tecnologia ed il mondo digitale;
2. La percezione del videogioco come l'opposto dello studio e del lavoro.

Per quanto riguarda il primo pregiudizio, la tecnologia sta guadagnando sempre più spazio e sta assumendo un ruolo sempre più determinante nelle scelte quotidiane dell'essere umano. Tuttavia, permane, soprattutto nelle vecchie generazioni, una sfiducia verso le macchine e tutto ciò che sono in grado di fare.

“Negli anni Ottanta e Novanta nessuno avrebbe scommesso su questo modo di vivere: lo stile di vita ricercato era ancora quello che poteva regalare sensazioni intense, puro godimento. Tutto quello che poteva apparire ripetitivo e meccanico veniva visto con sospetto, soprattutto se ottenuto davanti a un computer. La realtà era qualcosa di diverso dalla sua controparte digitale che si stava lentamente formando e arricchendo” (Ariemma 2023: 65).

Questa sfiducia è stata fortunatamente superata dalle nuove generazioni, composte da individui che sono praticamente cresciuti con i dispositivi tecnologici fin dall'infanzia. Come suggerito dal Professor Gaetano Ronsivalle nel suo libro *La nuova intelligenza digitale* (2021):

“Siamo all’inizio di una nuova era. L’era della pace tra uomini e automi intelligenti. Una pace dettata dalla consapevolezza che non è più possibile fare affidamento solamente su noi stessi. La sfida con la complessità si vince (e non potrebbe essere altrimenti) solo ed esclusivamente con l’aiuto strategico delle macchine” (Ronsivalle, 2023: 77).

Le nuove generazioni hanno il compito di stabilire una sorta di pace con le macchine e il compito di imparare ad usarle nel modo più appropriato e vantaggioso. Ciò che potrebbe spaventare è l’alienazione, l’immersione nel mondo digitale e il distacco dalla realtà. “Ma quello spazio virtuale, lungi all’essere alternativo alla realtà, è complementare e il videogiatore consapevole impara presto a passare da uno all’altro senza traumi e senza rimpianti” (Antoniazzi, 2007: 33). Sono l’esercizio, la consapevolezza e la lucidità a influenzare positivamente il passaggio dal mondo reale a quello digitale e viceversa.

“È evidentemente più comodo e meno compromettente pensare al mondo informatico come a qualcosa di talmente distante e inconciliabile con la realtà da non aver implicazioni di nessun genere sull’esistenza umana, oppure, più utopicamente, ma altrettanto ingenuamente, come un universo parallelo nel quale riversare aspettative e sogni. Troppo presto, però, si dimentica che ciò che accade in quella che definiamo “realtà” è, da sempre, frutto della mescolanza, della contaminazione, dell’ibridazione con ciò che chiamiamo “finzione”, o meglio, “finzione mediatica” (ibidem: 142).

Per quanto riguarda il secondo pregiudizio, lo stesso gioco veniva spesso considerato come un’attività non seria, e per questo il suo utilizzo nella scuola è tutt’oggi argomento di discussione, tanto da considerarlo valido solo in certe circostanze, nei momenti ricreativi, come una sorta di eccezione.

“Il mondo alla fine del secolo scorso sembrava letteralmente spaccarsi in due dimensioni. Sappiamo come è andata a finire: una delle due ha preso il sopravvento sull'altra, creando una strana sintesi: la ricerca di sensazioni oggi passa attraverso gli schermi. La “realtà” corrisponde sempre di più a ciò verso cui i nerd correvano: un mondo fatto soprattutto di immagini su uno schermo. Ha vinto l'impulso al gioco di cui parlava Schiller: è stato proprio questo impulso – sono stati proprio i videogame, le interfacce pensate come dei videogame – a far sì che le due dimensioni si unissero sempre di più” (ibidem: 66).

Il videogioco si è inculcato nella vita di tutti noi, specialmente dei *teenager*, dei *nerd*, e il suo utilizzo non è da combattere, bensì da impiegare al meglio.

2.4.2. Pro e contro dei videogiochi

Al di là dei pregiudizi che comportano una diffidenza in principio da parte di alcuni individui, i videogiochi hanno dei pro e dei contro che è bene tenere a mente. Tianshi Hao, uno degli autori che abbiamo già citato per definire e descrivere le loro caratteristiche generali, si è interessato anche ai loro effetti positivi, a partire dall'impatto motivazionale sull'individuo:

“I found video games can address some of the issues which affect the learner like the learner's confidence. During my travels, I notice countless cases where most people are not usually confident using their non-native languages to speak. This explains how a learner may have high motivation but also have a low language practice or investment, and this is also impacted by how the learner views themselves in terms of their nationality, race, or language skills. These influences serve as an impediment and often result in resistance behavior in language learning activity. Players speak to each other during a round of online video games without seeing each other; there will not be any judgement

against you. Everyone is just trying to have fun. Nonetheless, I have to admit the internet is not a fairyland. My best advice is to ignore those people who are trying to antagonize you” (Tianshi, 2020: 15-16).

Questi lati positivi sul rinforzo motivazionale sono stati individuati anche da altri autori inclusi in questo lavoro di tesi.

L'autore ha poi portato alla luce i principali lati negativi e gli effetti collaterali nel terzo capitolo della sua opera *Play to learn* (2020), che ha intitolato *Violence and addiction*. Questo perché, secondo l'autore, ci sono stati casi di *players* che hanno dovuto iniziare un percorso di terapia per ristabilirsi, dopo essere stati esposti in modo prolungato ad una certa tipologia di giochi.

“I videogame sono la tecnica più potente di mostrare delle immagini, al punto tale da farci interagire con esse. Pittura, fotografia e film hanno potenziato certamente la qualità della visione delle immagini ma, rispetto a un discorso che si rivolge a noi, rispetto a un dialogo in cui siamo coinvolti, il loro potenziale “interattivo” è decisamente carente. Nella loro evoluzione, i videogame hanno messo insieme i due poli (qualità della visione, interattività) in una forma eguagliata solo dai social media. Per questo motivo, quando hanno fatto il loro ingresso nella cultura di massa, i videogame sono stati visti come qualcosa di più pericoloso dei sofisti” (Ariemma, 2023: 27).

Anche Ariemma ha spiegato il potenziale distruttivo dei videogiochi, che è da sempre stato individuato in un genere specifico:

“Soprattutto a partire dagli anni Novanta, i videogame sono stati spesso associati a comportamenti violenti e criminali. Nel 1999, gli studenti Harris e Kebold, autori del massacro della Columbine High

School, erano fan del celebre videogioco *Doom*³⁹ (1993), uno sparatutto in soggettiva. Harris ne aveva addirittura sviluppato dei livelli aggiuntivi. *Doom* finisce subito nel mirino e viene individuato come il nemico simbolico per eccellenza. Già prima del massacro, la violenza presente nel videogame aveva generato numerose critiche” (ibidem).

Sono tanti i videogiochi malvisti dalla gente. “Le critiche non si fermeranno ovviamente a *Doom*, dato che la dimensione della violenza sarà una dimensione che i videogame successivi, come *Grand Theft Auto*, continueranno ad esplorare” (ibidem: 28).

Ma, nonostante si stia cercando di dimostrare all’atto pratico la connessione tra episodi di violenza e l’influenza di videogiochi, i due sembrano non avere alcuna correlazione:

“Ancora oggi il dibattito sulla violenza dei videogame è acceso (...). Nel 2018, in seguito alla sparatoria avvenuta a Parkland, l’allora presidente Trump tenne un incontro con i maggiori rappresentanti della game industry americana, risoltosi con un nulla di fatto, anche per l’incapacità di dimostrare un rapporto di causa-effetto tra videogame e atti violenti” (ibidem: 29).

Non si può attribuire un’aggressione del genere al solo uso di videogiochi violenti, poiché la psiche di ogni individuo gioca un ruolo fondamentale nel determinare il proprio comportamento. Gli studi non hanno dimostrato una chiara relazione di causa-effetto tra videogiochi violenti e atti di violenza reale. È quindi essenziale considerare vari fattori, come la predisposizione psicologica e l’ambiente sociale di ogni persona, prima di trarre conclusioni affrettate. In aggiunta a ciò:

³⁹ *Doom* è un videogioco creato da id Software e pubblicato nel 1993 per PC, e successivamente per diverse console. Insieme a *Wolfenstein 3D*, è ritenuto uno degli esempi più influenti del genere sparatutto in prima persona. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: [https://it.wikipedia.org/wiki/Doom_\(serie\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Doom_(serie)).

“Se i videogame sono degli “attivatori”, allora andrebbero presi in considerazione come dei veri e propri “farmaci”, con controindicazioni per determinati soggetti, a seconda della loro età o in presenza di determinati disturbi del comportamento. I soggetti che, infatti, sviluppano una forma di dipendenza patologica verso i videogame possiedono spesso delle personalità già poco equilibrate, frutto di relazioni familiari disfunzionali o di fobie sociali” (ibidem).

Si evince che le persone che sviluppano una dipendenza patologica dai videogiochi sono fragili, e tendono spesso ad avere personalità squilibrate, originate da relazioni familiari disfunzionali o da fobie sociali.

“Il gaming diventa, in questo caso, eccessivo e pericoloso e l’Organizzazione mondiale della sanità, dal 2015, ha individuato un vero e proprio gaming disorder, una modalità di gioco compulsiva che ha suscitato sempre più allarme e che arriva a somigliare in modo preoccupante alla dipendenza da droghe e al gioco d’azzardo patologico” (ibidem: 30).

Il videogioco può diventare una vera dipendenza per queste persone ed è opportuno intervenire prima che possano peggiorare.

Un curioso caso di studio che poi ha portato alla diffusione di folk horror stories e creepypasta⁴⁰, è la Lavender Syndrome⁴¹. Lavender, tradotta come Lavandonia in italiano, è

⁴⁰ “Creepypastas are horror-related legends spread on the Internet from anonymous or identified sources” (Manzinali, 2021: 217).

⁴¹ Sindrome di Lavandonia.

una delle città della regione di Kanto, presente nei giochi Pokémon Fire Red e Pokémon Green Leaf42.

“The “Lavender Town Syndrome” (often abbreviated “LTS”) is a popular belief amongst the Pokémon players of the first versions of Pokémon Green and Red video games, released in Japan in 1996. It is said to have triggered severe neurological, psychological, and physical symptoms, and led hundreds of children to suicide. This belief is supported by a series of creepypastas, which appeared in 2010” (New Age Retro Hippie and Tibbets, 2010).

Per approfondire questo tema si consiglia la lettura di *Lavender Town Syndrome Creepypasta: A Rational Narration of the Supernatura* (2021) di Eymeric Manzinali.

“Tuttavia, se il videogame è, a tutti gli effetti, un “farmaco” (la classificazione PEGI su ogni prodotto sta lì a sottolinearlo, con il suo riferimento all’età giusta per giocare), va considerato anche per i suoi potenziali effetti benefici e non solo per gli effetti collaterali. Proprio la creazione di un ambiente fortemente regolato e virtuale permette, in alcuni casi, di realizzare veri e propri interventi terapeutici attraverso i videogame, per alleviare lo stress, ad esempio, ma anche per aumentare la concentrazione o intervenire sui disturbi dell’attenzione, per superare fobie, traumi o addirittura ludopatie” (ibidem: 31).

I videogiochi, classificati con il sistema PEGI che indica l’età adeguata per giocare, dovrebbero essere valutati anche per i loro potenziali effetti positivi, oltre che per gli effetti collaterali. La creazione di ambienti virtuali regolati può consentire l’uso terapeutico dei

⁴² *Pokémon Rosso Fuoco* e *Verde Foglia* sono due videogiochi della serie principale *Pokémon* di terza generazione. Per maggiori informazioni, è possibile riferirsi a: https://wiki.pokemoncentral.it/Pok%C3%A9mon_Rosso_Fuoco_e_Verde_Foglia.

videogame, contribuendo a ridurre lo stress, migliorare la concentrazione, affrontare disturbi dell'attenzione e superare fobie, traumi o dipendenze. Quindi, bisognerebbe incitare le persone, a prescindere dalla loro fragilità, ad usare i videogiochi consapevolmente, senza esagerazioni e senza limitazioni causate dai pregiudizi.

2.4.3. *Serious games: edutainment, gamification e simulations*

Possiamo spendere qualche parola su quelli che vengono chiamati *serious games*, usati per lo più in ambiente educativo. Ancora una volta terremo in considerazione il lavoro di Tianshi (2020):

“When we are talking about using video games to learn a language or other subjects, there is one video game genre that must be discussed: education games. Serious games refer to kinds of games that “do not have entertainment, enjoyment or fun as their primary purpose,” such as games made with the sole purpose of educating (David & Chen 2011). “Serious” as it sounds, it still has “game” in it” (Tianshi, 2020: 101-102).

La descrizione riportata dall'autore potrebbe collegarsi alle attività ludiformi proposte da Visalberghi, dove il fine ultimo diventa l'apprendimento.

Per Tianshi, esistono tre sottocategorie relative ai *serious games*:

1. *Edutainment*: l'unione tra le parole *education* e *entertainment*, ovvero quando un gioco ha funzioni educative, ovvero mostra un intreccio tra gli elementi del *gaming* e dell'educazione. Questo termine è stato utilizzato per la prima volta da Walt Disney nel 1954 per descrivere la serie *True-Life Adventure* (Anderson 2020, p.21);

2. *Gamification*: il tentativo di rendere un *real-life task* un gioco. Un esempio fornito dall'autore è Duolingo⁴³, una *language-learning platform* dal design semplice e carino con un suo “carattere”. Il gufetto verde, mascotte della *app*, è programmato per essere accattivante e, una volta lasciato attivo, appare come *pop-up* nella schermata delle notifiche raccomandandosi di praticare giornalmente la lingua che si è scelto (altrimenti, l'animaletto diventa ‘furioso’ o si ‘intristisce’);
3. *Simulations*: questo termine è spesso associato all'*entertainment*, ed è descritto dall'autore come la strada più ortodossa per imparare (ibidem).

2.4.4. *Gamification* nell'educazione

Delle tre sottocategorie dei *serious games*, ci è utile approfondire il concetto di *gamification*. Per quanto possa sembrare incredibile, è possibile “gamificare” ogni aspetto della nostra realtà, senza alcuna apparente limitazione. Ma cos'è la *gamification*⁴⁴?

“It is a deep exploration into what makes a game engaging and how to apply those engaging elements into real-life productive activities. It is about how you can use gamification and scientifically proven methods to improve your company, your life, and the lives of those around you”
(Yu-kai, 2015: introduction).

La citazione è tratta dall'introduzione del libro *Actionable Gamification* (2015), scritto dall'imprenditore taiwanese Yu-kai Chou. L'autore è uno dei pionieri della *gamification* applicata a molti ambiti della vita. “Effective gamification is a combination of game design, game dynamics, behavioral economics, motivational psychology, UX/UI (User Experience and User Interface), neurobiology, technology platforms, as well as ROI-driving business implementations” (ibidem). Rendere uno specifico *task* giocabile, e quindi *gamified*, implica renderlo più efficace da un punto di vista di crescita personale, poiché:

⁴³ Per maggiori informazioni riferirsi a: <https://it.duolingo.com/>.

⁴⁴ Per approfondire il tema di come è nato il termine *gamification* è possibile riferirsi al testo *The (Short) Prehistory of “Gamification”* di Nick Pelling (2012).

“If I were my own role-playing game character, I would never just stay in town, be idle and do nothing – the real life equivalent of watching TV, “hanging out” and leaving dreams unfulfilled. Of course not! I would go out into the wilderness, defeat monsters, gain experience, learn new skills, accumulate resources, ally myself with those who have complementary skills, learn from those who were of a higher level than I, and seek to conquer exciting quests. The only problem is, unlike most games with a computer interface, life does not have clear objectives, visual cues to tell me what to do, or feedback mechanics to show me how I have advanced in it. I had to design my own game along with clear goals, meaningful quests, and creative feedback systems. Effectively, I had to transform life into an entire adventure where I, the player, could advance and grow in it” (ibidem: 5-6).

L'essere umano ha sempre cercato di *gamificare* inconsciamente molti aspetti della sua realtà, per renderli più interessanti e piacevoli. “Gamification, or the act of making something game-like, is certainly not something new. Throughout history, humans have tried to make existing tasks more intriguing, motivating, and even “fun” (ibidem). E tra tutti gli aspetti della realtà che è possibile gamificare, andremo a focalizzarci sulla didattica scolastica: “by incorporating gamification elements into lesson plans, educators can harness the power of play to increase student motivation, participation, and retention, transforming the learning process into an engaging and immersive experience” (Asuni LadyZeal).

Secondo Andrea Benassi, di cui torneremo a discutere anche successivamente, è possibile *gamificare* l'educazione introducendo degli elementi di *gaming* nelle varie attività e utilizzando proprio i dispositivi elettronici per giocare ai *videogame*. Risulta semplice fornirsi di un videogioco studiato appositamente per un certo tipo di apprendimento, perché è possibile

fissare degli obiettivi da raggiungere che danno un certo punteggio e che, dunque, implicano una sorta di ricompensa.

“Ecco un aspetto nel quale le “copie della realtà” superano l’originale: le ricompense! Beninteso: non che il mondo reale sia privo di ricompense, così come non mancano certo i problemi da risolvere... Piuttosto, nella vita di tutti i giorni, è il congegno a risultare difettoso, quantomeno a confronto con i videogiochi, dove per ogni compito da svolgere è ben chiara la ricompensa e ogni ricompensa è commisurata allo sforzo richiesto. Il segreto dei videogiochi sta tutto qui. Non è un caso che negli ultimi anni si parli sempre più di gamification, cioè dell’adozione di principi ed elementi di game design (punti, livelli, premi e così via) in contesti diversi dal gioco, come il commercio, il wellness o i processi aziendali. Ed è dimostrato come, oltre a riuscire a orientare l’interesse delle persone, la gamification sia particolarmente efficace nello stimolare comportamenti attivi. Resta da chiarire se tutto questo ben di dio possa essere messo a servizio degli apprendimenti scolastici, e in che modo” (Benassi, 2021: 58).

Chiaramente, è fondamentale andare oltre a tutti quei pregiudizi verso le tecnologie, per poi andare a studiare a fondo il tipo di attività e di progetto da proporre alla propria classe; infatti, come ha sottolineato Antonazzi:

“Molto raramente, però, chi osteggia i prodotti multimediali riflette sulla vera portata rivoluzionaria rappresentata dall’interattività: un sistema integrato che permette di attivare simultaneamente abilità di tipo sensomotorio, rappresentativo, narrativo, strategico, simulativo” (Antonazzi, 2007: 33).

Il coinvolgimento da parte degli studenti può essere totale, e per questo, i risultati dell'apprendimento linguistico possono essere massimizzati.

“Valendosi del momento ludico come tramite privilegiato, poi, i bambini sono stimolati e incoraggiati a costruirsi, attraverso la fantasticazione, un mondo a propria misura; “un micromondo necessario per sottrarsi alla frustrazione continua imposta da un mondo esterno troppo grande e troppo complicato” (Infante 2000, p.34). Questa modalità, a ben guardare, si rivela di importanza fondamentale perché consente al bambino di fantasticare, inventando alternative a ciò che accade nel quotidiano, gli permette non solo di operare, - da prestissimo – la distinzione tra reale e immaginario, ma di esplorare sempre nuove situazioni e di aprire la propria mente alla dimensione del possibile” (Antoniazzi, 2007: 23).

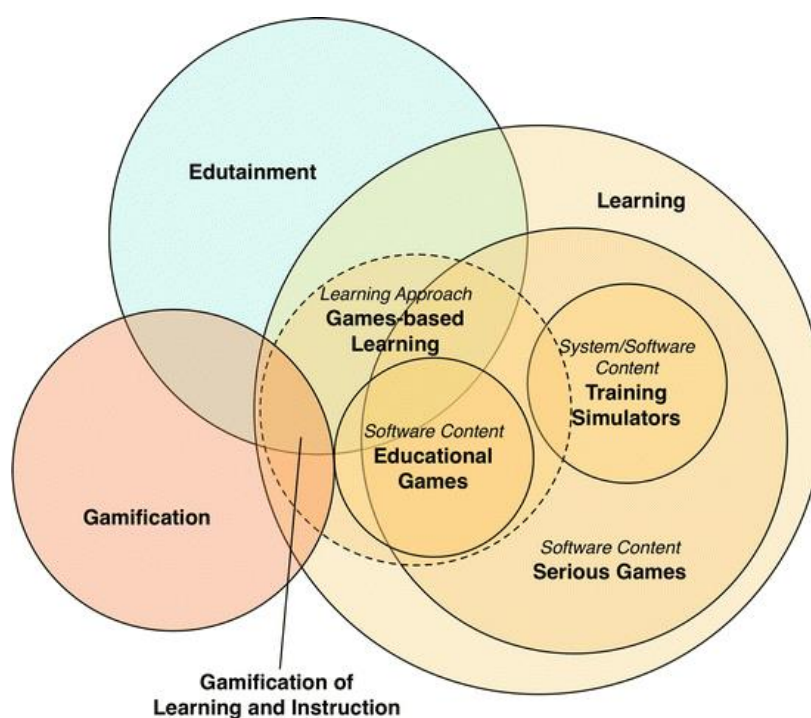


Figura 5. Relazione tra *Gamification*, *Learning* ed *Edutainment* (Tang et al., 2009: 7).

La gamification nell'apprendimento si colloca al centro dello schema, un incrocio tra *gamification*, *edutainment* e *learning* in senso generale dei termini (Figura 5). Questo nuovo

modo di percepire l'insegnamento ci dà l'opportunità di sensibilizzare le nuove generazioni di studenti all'utilizzo consapevole della tecnologia, e trarne tutti i benefici possibili.

“(...) using video games gave me the edge traditional textbooks never could. Video games are fun; they provide learner language environment, motivation to learn, and means to practice new skills with its different objectives. It is possible to learn a new language using video games as a tool (...)” (Tianshi, 2020: 12).

Possiamo anche e soprattutto sensibilizzare le nuove generazioni di studenti all'utilizzo consapevole della tecnologia, e trarne tutti i benefici possibili. “The gaming industry is becoming more significant each year, and it draws the attention of researchers and gaming companies alike to explore the educational potential of video games (ibidem: 13). Così, con le giuste accortezze e stabilendo le regole, ogni studente può diventare il protagonista di un'avventura in grado di coinvolgerlo totalmente. Non a caso, come dice Francesco Antinucci, direttore di ricerca all'istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR: “il computer è un simulatore per eccellenza. Intervengo su un mondo studiato apposta per farmi intervenire, non pericoloso, graduato. Però imparo facendo” (Benini, 2014).

2.4.5. Principi di glottodidattica videoludica

Nel primo capitolo abbiamo esplorato la glottodidattica ludica, descrivendo l'approccio dialogico, umanistico e la metodologia ludica. Ci aspetteremmo che, arrivati a questo punto, si possa parlare di glottodidattica videoludica. Ma non è del tutto corretto. In senso generale, possiamo riferirci ad un tipo di didattica linguistica che verte sull'utilizzo dei videogiochi come strumento di apprendimento. Ma il videogioco si limita ad essere lo strumento. Pertanto, è più appropriato parlare di una glottodidattica ludica mediante o attraverso i videogiochi. “[...] il video game, in un serio progetto di glottodidattica a sfondo ludico, non può essere altro che uno strumento, uno dei tanti a disposizione di un docente, che concorre, in collaborazione con

altri mezzi e tecniche, a realizzare quell'approccio integrato [...]” (Lombardi, 2013: capitolo 3).

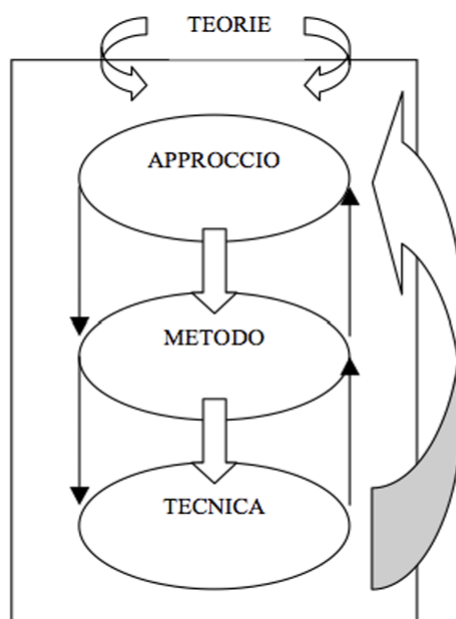


Figura 6. L'universo epistemologico della glottodidattica (Bosisio, 2005a; Lombardi, 2013: ibidem).

Il videogioco è uno strumento che fa parte della sfera della tecnica, subordinata al metodo, all'approccio e alle teorie. Pertanto, tutte le caratteristiche della glottodidattica ludica considerate nel primo capitolo potranno essere tranquillamente adottate anche nel caso in cui gli studenti apprendono significativamente attraverso un videogioco (Figura 6).

“Si può intuire, quindi, che la presentazione di un progetto di glottodidattica “videoludica” non vuole soffocare la metodologia proposta entro i confini sia reali sia virtuali del video game, bensì esporre un'attività o serie di attività che, seguenti le linee guida già presentate (v. sez. 2.2), possano portare l'esperienza glottodidattica a sempre maggiori livelli di acquisizione e apprendimento, grazie a quel connaturato carattere ludico che è potenzialmente in grado di produrre «risultati che nessun manuale, per quanto strutturato in modo

ipertestuale e arricchito di immagini, riuscirebbe a ottenere” (Mazzotta, 2007: 202).

Grazie all’impiego dei videogiochi, si possono creare maggiori livelli di acquisizione e di apprendimento linguistici, senza alcun limite da manuale, stimolando ancora di più gli studenti.

2.5. Educazione linguistica con *Minecraft*

2.5.1. *Minecraft: Kotoba Miners* di James York

Il primo dei nostri tre esempi di edulinguistica attraverso i videogiochi riguarda la storia di James York, un professore di lingua inglese alla Tokyo Denki University in Giappone, che ha creato un mondo virtuale su *Minecraft*⁴⁵, un *sandbox game*, per far imparare una lingua straniera. Questo progetto viene chiamato *Kotoba Miners* (abbreviato in KM).

“*Sandbox* è un genere di videogiochi nei quali il giocatore può esplorare liberamente il “mondo” del gioco ed intervenire per modificarlo, scegliendo i propri obiettivi. Del genere *sandbox* fanno parte anche videogiochi non necessariamente incentrati sulla costruzione, per esempio *The Sims* o *Grand Theft Auto*, nei quali le modifiche al mondo del gioco sono da intendersi in senso sociale piuttosto che “paesaggistico”” (Benassi, 2021: 3).

Inizialmente, il KM era pensato per insegnare il livello base della lingua inglese agli studenti giapponesi, ma nel corso del tempo, si è trasformato in un mondo dove apprendere il livello base della lingua giapponese, ovvero l’N5 nel quadro linguistico.

Ma perché proprio *Minecraft* e non un altro gioco? Secondo York:

“*Minecraft* is simple. From controls to aesthetics and even gameplay.

This means that you spend less time learning how to navigate the game

⁴⁵ *Minecraft* è un videogioco *sandbox* di avventura creato dallo svedese Markus Persson (noto anche con lo pseudonimo Notch) e sviluppato da Mojang Studios. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: <https://it.wikipedia.org/wiki/Minecraft>.

and more time learning and focusing on language. Additionally, it gives teachers and learners 100 percent control over content – content that is easy to create and use. All in all, it is a very appealing canvas for the creation of language learning activities and of locations for language practice” (Gallagher, 2014: 181).

La sua idea nasce nel 2005, dopo aver iniziato a giocare con un amico a *World of Warcraft*⁴⁶ (WoW). Relazionandosi con gli altri giocatori online esclusivamente in inglese, l’insegnante viene colto dall’ispirazione. Tuttavia, non è convinto di utilizzare WoW come strumento didattico. Così, dopo aver considerato l’utilizzo di altri giochi MMOs (*massively multiplayer online games*) e altri giochi, ha scelto *Minecraft* come gioco da proporre ai suoi studenti di lingua, per la sua semplicità e per le possibilità di controllo e di creazione che il gioco offre.

Tutto il materiale di supporto è stato creato direttamente nel mondo virtuale in modo da facilitare gli studenti e non sovraccaricarli di file o di documenti da aprire durante il *gameplay*, in modo da renderlo più *smooth*. Così, i *textbook* e le regole sono diventati parte del *gameplay* stesso nei blocchi che costituiscono le pareti e gli edifici di ogni livello.

⁴⁶ “[...] l’esempio più famoso, che vanta, nel maggio del 2011, circa 11,4 milioni di utenti giocanti in tutti il mondo 74, è *World of Warcraft* (Blizzard 2004), il GdR presenta, così come l’avventure, una forte componente narrativa, a dispetto di una più scarsa interazione sul piano ludico: l’intervento dell’utente è solitamente più incentrato sulla ricerca, sull’indagine, sul combattimento “a turni”, più raramente simultaneo), in un contesto di fruizione a metà strada tra simulazione e arcade [...] titoli come *Doom* (id Software 1993), e soprattutto la saga di *Warcraft* (Blizzard 1994) e *Diablo* (Blizzard 1996) trovano grande apprezzamento, specialmente per le possibilità di espansione del gioco e interazione sociale tramite Internet” (Lombardi 2013: capitolo 3).



Figura 7. Edifici contenenti gli *item* linguistici di KM (Gallagher, 2014: 189)

Il progetto è stato modificato e migliorato di volta in volta anche grazie al *feedback* degli stessi studenti. Dai risultati ottenuti nel corso del tempo, si può dire che gli alunni si adattano perfettamente all'ambientazione virtuale creata dall'insegnante riuscendo ad imparare una buona quantità *vocabulary* e di *kanji*⁴⁷, i nomi ed i verbi del livello di giapponese base N5.

Secondo l'insegnante, questo modello di insegnamento può essere adattato a qualsiasi lingua purché si trovino i modi più adatti per rappresentare e spiegare le strutture grammaticali:

“Finally, I think the KM model is transferable for other languages. There is of course a need for language-specific buildings (such as those to explain the use of *le*, *la*, and *l'* in French, pluralization rules in English, and more), but most activities are very much transferable” (ibidem: 195).

⁴⁷ I *Kanji* sono ideogrammi giapponesi ereditati dalla cultura cinese e rappresentano parole o concetti. Gli altri due alfabeti giapponesi sono *Hiragana* e *Katakana*. *Hiragana* è usato per parole native giapponesi e per la grammatica, mentre *Katakana* è usato principalmente per parole straniere, nomi scientifici, e onomatopoeie. Per maggiori approfondimenti è possibile riferirsi a: <https://it.wikipedia.org/wiki/Kanji>.

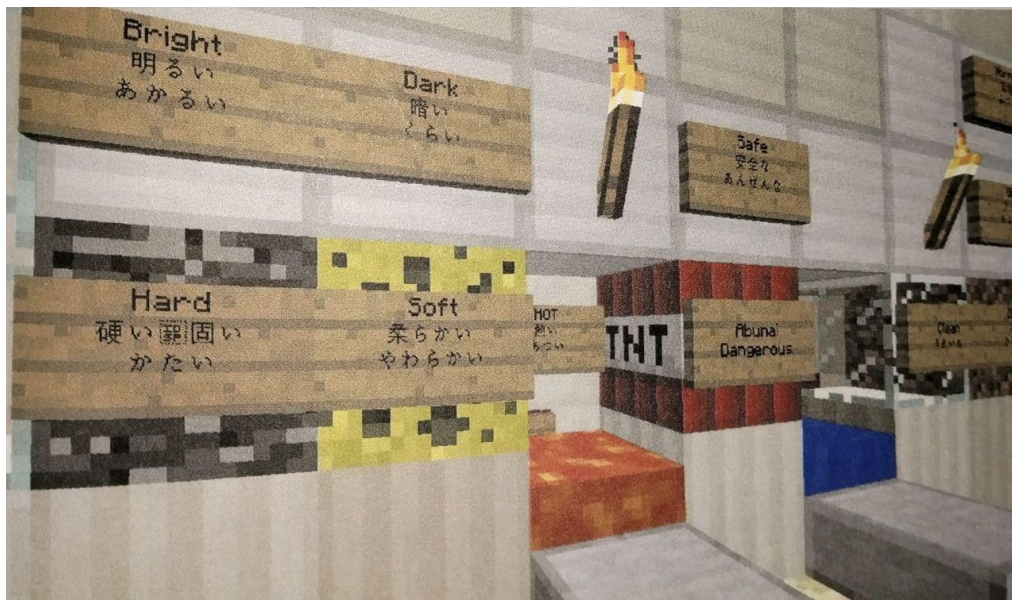


Figura 8. Nuove parole da apprendere in KM (ibidem: 189)

Per maggiori approfondimenti si consiglia la lettura del manuale di Colin Gallagher *Minecraft in the Classroom, ideas, inspiration, and student projects for teachers* (2014), che include il progetto KM di York.

Questa iniziativa è considerabile un'apripista per quanto riguarda la ricerca sul campo dell'effetto dei videogame sull'insegnamento di una LS, e la loro successiva inclusione nel programma scolastico.

2.5.2. *Minecraft: Vocabulary Mastery*

Gli studiosi Imam Sudarmaji e Danu Yusuf hanno ripreso la letteratura di altri ricercatori (Davis et al., 2018; Šajben et al., 2021) realizzando un esperimento per testare la *vocabulary retention*⁴⁸ definita dalla professoressa Susanne Rott come “the ability to retain acquired vocabulary over a long period of time, influenced by factors such as teaching effectiveness, learners' interest, and relevance” (Rott, 1999: 589-619).

Gli autori hanno deciso di focalizzarsi sul *vocabulary* dato che:

“By having sufficient vocabulary, one can be able to produce language either spoken or written. Sufficient vocabulary is needed since the

⁴⁸ Il mantenimento del vocabolario.

vocabulary is the main aspect of the language, like bricks, which can be build either houses, offices, or anything else. Therefore, we can conclude that without sufficient vocabulary, we cannot learn other parts of the language such as grammar” (Sudarmaji & Yusuf, 2021: 30).

Questo esperimento è stato condotto per verificare se si riscontra una migliore *vocabulary retention* giocando ai videogiochi piuttosto che imparando in maniera tradizionale. Anche questa volta, il gioco che è stato scelto è *Minecraft*, poiché:

“Minecraft is highly popular around the world. According to Warren (2020) Minecraft is thye most played video game with 126 millions of players monthly as its copies has been sold for more than 200 million. [...] The writer chose this video game because it has extremely high content of vocabulary from different topics and its popularity” (ibidem: 31).

L’esperimento è stato sottoposto a 63 studenti di quinta elementare separati in due gruppi, l’*experimental group*⁴⁹ di 31 persone, che hanno giocato a *Minecraft* per imparare nuovi termini, e il *control group*⁵⁰ di 32 che sarebbe stato seguito da un insegnante. Dalle analisi è risultata una performance più alta da parte degli studenti sperimentali, ovvero l’*experimental group*, con potenziale *speed-up*⁵¹ del *vocabulary mastery*.

I due autori hanno successivamente distribuito una *survey* tra i loro studenti per analizzare la loro percezione verso i *videogame* per imparare nuove parole inglesi. Dal sondaggio risultano maggiori sia la *response*, che l’*enthusiasm*, che la *participation* negli studenti dell’*experimental group*, dando vittoria al metodo *videogame*; infatti, il metodo tradizionale è stato considerato più noioso.

⁴⁹ Gruppo sperimentale.

⁵⁰ Gruppo di controllo.

⁵¹ Riferito alla velocità dell’apprendimento dei vocaboli.

“The aspects observed consisted of three types of behaviors namely response, enthusiasm, and participation. Each indicator’s score ranged from 1-5 categorized as very bad, bad, enough, good, excellent respectively. Experimental group students’ behavior were averagely scored 4, which categorized as good. Meanwhile, the control group was averagely scored 3, which categorized as enough” (ibidem: 35).

Da ciò, si può concludere che “using Minecraft could be a helpful method in learning English especially vocabulary” (ibidem).

2.5.3. *Minecraft: Education Edition*

Per quanto il *videogame Minecraft* possa stimolare la creatività del giocatore, dandogli la possibilità di esplorare liberamente la mappa e di costruire qualsiasi oggetto senza alcun vincolo, non è stato immediato pensarlo come strumento didattico. Tuttavia, è stata in seguito creata la *Minecraft Education Edition* per dare l’opportunità a questo gioco di essere usato dagli insegnanti e, in caso di esito positivo, essere incluso nelle scuole.

“Oltre a fornire all’insegnante una serie di strumenti per la gestione della classe, la *Education Edition* dispone di una serie di funzionalità aggiuntive, alcune delle quali studiate per integrarsi in alcune discipline, dalla chimica al *coding* allo *storytelling*” (Benassi, 2021: 25).



Figura 9. Immagine tratta da *Minecraft: Education Edition*⁵².

Nel manuale di Andrea Benassi *A scuola con Minecraft: progettare un mondo a cubetti* (2021) appena citato, si spiega come questa versione sia già ampiamente diffusa nella didattica scolastica. Essa presenta le seguenti caratteristiche:

- Licenze di MEE possono essere acquistate solamente da scuole o insegnanti. Può essere incluso in alcuni pacchetti *Microsoft 365 Education* (versioni “a3” e “a5”);
- MEE mette a disposizione dell’insegnante una serie di strumenti per aiutarlo a controllare gli studenti nel mondo di gioco: per esempio l’applicazione *Classroom Mode*, una sorta di “sala di controllo” per l’insegnante;
- In MEE si trova la cosiddetta Biblioteca: un archivio di lezioni, proposte di attività, sfide per gli studenti e mondi di gioco già pronti all’uso;
- Sono disponibili alcuni moduli aggiuntivi dedicati ad ambiti didattici specifici. A oggi sono presenti il coding e la chimica;
- Gli studenti possono giocare in uno stesso mondo di gioco condiviso in rete locale;
- Si possono creare i cosiddetti Personaggi Non Giocanti (PNG), vale a dire personaggi autonomi, che non corrispondono direttamente a un giocatore (ibidem: 26).

Nel manuale di Benassi, si fa riferimento agli esperimenti sull’utilizzo di *Minecraft Education Edition* condotti in oltre 300 classi e con altrettanti insegnanti, sia per le materie umanistiche che scientifiche.

Riguardo all’edulinguistica, “si capisce come in Minecraft non sia facile tenere le materie ben distinte da loro. Dopotutto, se Minecraft è una “copia della realtà”, sappiamo bene che nella realtà le discipline non sono a compartimenti stagni come a scuola e spesso si compenetrano tra loro” (ibidem: 61).

⁵² Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: www.the74million.org/article/minecraft-education-edition-using-in-game-virtual-worlds-to-teach-sel-skills-expand-girls-ms-students-interest-in-stem-during-pandemic/.

Come esempio linguistico, è stato riportato un PNG usato per articolare una narrazione inglese attorno ad un luogo particolare.

Nel primo capitolo abbiamo sottolineato quanto sia importante adottare un approccio dialogico, umanistico ed una metodologia ludica. In tal senso:

“[...] non è che senza Minecraft tutto questo non si possa fare; certamente esistono altri strumenti – alcuni dei quali già in uso nelle scuole – adatti a supportare una didattica attiva centrata sullo studente. Ma sta di fatto che, in questo ambito, Minecraft ha dimostrato di essere un campo da gioco ideale. Questo perché Minecraft è il loro campo da gioco. Loro, gli studenti, lo stanno già usando (a casa) per sviluppare idee, confrontarle, selezionarle, metterle alla prova, correggerle, migliorarle e così via” (ibidem: 62).

Qualunque storia l’insegnante dietro le quinte vada a progettare, dovranno essere seguite cinque costanti:

1. L’attività sarà orientata alla costruzione, da parte di studenti, di uno o più artefatti in Minecraft. Saranno gli studenti a costruire (non l’insegnante) sulla base di un obiettivo che verrà consegnato dallo stesso (ad esempio, “riprodurre nel gioco la propria scuola”);
2. La fase di costruzione deve essere sempre preceduta da fasi in cui gli studenti produrranno un progetto su carta quando dovranno costruire, che servirà da cornice e da linee guida, per garantire il controllo dell’attività;
3. È necessario lasciare agli studenti un buon grado di autonomia, andando a creare il giusto equilibrio tra vincoli e gradi di libertà;
4. È previsto che gli studenti lavorino in gruppo, e che quindi cooperino tra loro (in piccoli gruppi, di massimo cinque studenti). In questo caso sarà necessario assegnare ad ogni membro del gruppo un ruolo da svolgere, una determinata costruzione;

5. Fissare i limiti di tempo e rendere gli studenti consapevoli di dover completare un determinato compito entro una certa soglia (ibidem: 66-67).

Successivamente, l'autore cita i sette momenti che guideranno la narrazione del progetto:

1. La descrizione della lezione iniziale (circa un'oretta), dove si introducono gli obiettivi dell'attività, si decidono i vari gruppi di lavoro e un calendario di massima per i vari passi progettuali e realizzativi;
2. La descrizione del momento di definizione (circa 2 ore), dove si ottengono le informazioni sul progetto da realizzare, (ad esempio, studiarsi il background storico di un monumento specifico da riprodurre);
3. La descrizione del momento di ideazione (1 o 2 ore) nella quale ogni team decide di immaginare (ad esempio, facendo degli schizzi a mano libera) vari approcci per affrontare il progetto;
4. Il momento della progettazione (1 o più ore), dove i gruppi sviluppano la loro idea disegnando il progetto (per esempio, su carta quadrettata);
5. Il momento della realizzazione (qua le ore variano), quello dove bisogna costruire su *Minecraft* la replica del progetto su carta.
6. La descrizione del momento di valutazione (una o due ore), volta a verificare la qualità di quanto realizzato e la fedeltà agli obiettivi inizialmente posti dall'insegnante;
7. Il racconto si conclude con la descrizione del momento di restituzione (1 o 2 ore), nel quale ogni gruppo presenterà il prodotto del proprio lavoro agli altri, e cosa hanno imparato (ibidem, pp.67-68).

Nel caso linguistico, è stato ideato il progetto *Smart Vocabulary*, dove gli studenti hanno dovuto costruire un ambiente a tema che interessi un determinato campo lessicale (ibidem: 89).

Alcune insegnanti hanno proposto questo progetto specifico ai loro studenti di scuola primaria e secondaria e hanno condiviso il loro *feedback* sulla loro esperienza:

“Essendo la mia un’attività CLIL, prima di entrare nel mondo di Minecraft, abbiamo dovuto lavorare sulla lingua con una serie di giochi ed esercitazioni in classe per sviluppare il linguaggio che poi gli studenti avrebbero dovuto usare in Minecraft. Con Minecraft anche i più reticenti si sono messi in gioco con la lingua. Sei ore di inglese supplementare...” (ibidem: 90, intervento di Paola Macchi, scuola secondaria di secondo grado).

E ancora:

“Gli alunni hanno proposto di usare le uova per inserire animali, di utilizzare i blocchi per ricreare la fattoria degli animali, la casa dei contadini, la stalla, l’orto e poi alcuni personaggi o oggetti quali lo spaventapasseri, il trattore, il silos e animali non già presenti in Minecraft” (ibidem, intervento di Angelomaria Navatta, scuola primaria).

2.5.4. *Minecraft: Adventures in English* di Cambridge

Un ultimo esempio di impiego di *Minecraft* nella didattica delle lingue ci è dato direttamente dalla Cambridge con la sua versione di *Education Edition*.

“Dal 2016, Minecraft è disponibile anche nella sua Education Edition, una piattaforma collaborativa che offre agli studenti un ambiente sicuro e accessibile gratuitamente anche da casa, dove possono interagire, salvare i contenuti del gioco e condividerli fra loro. Il tutto è completamente controllabile ed estremamente versatile dal punto di vista degli insegnanti, che possono assegnare diverse attività a seconda dell’età dei propri alunni e degli obiettivi didattici prefissati. È proprio in questo contesto che nasce il mondo di Adventures in English with Cambridge, pensato per permettere agli studenti di livello A1-A2 di

sviluppare abilità di reading, writing e listening, ma anche di migliorare la pronuncia, l'ortografia, la capacità di chiedere indicazioni, di rispondere a domande, di descrivere persone o cose, e skill trasversali come pensiero critico e problem-solving⁵³.”

Minecraft: Adventures in English è stato rilasciato durante la pandemia per permettere agli studenti di imparare l'inglese direttamente da casa. Si tratta di un'esperienza unica di apprendimento della lingua articolata in tre capitoli, creata da *Cambridge Assessment English* in collaborazione con la *Minecraft: Education Edition* appena descritta. Il linguaggio che gli studenti hanno modo di espedire è inserito in un mondo immersivo, popolato da una varietà di personaggi coinvolgenti. Il loro obiettivo è quello di comunicare con questi personaggi, seguire le loro istruzioni e aiutare a risolvere i loro problemi.

Sono stati messi a disposizione direttamente dalla Cambridge per ogni capitolo:

- Il manuale informativo per l'insegnante;
- Il *Teacher Pack*, contenente lesson plan, schede e molto altro;
- L'*Explorer Guidebook*, ovvero schede che lo studente può completare mentre gioca, per rendere ancora più di valore l'esperienza ludodidattica;
- La guida per i genitori, che mostra e descrive tutte le parti del gioco, in modo che possano supportare i figli mentre giocano. Può essere utile anche per l'insegnante;
- Il *file* di installazione del mondo English Adventures (N.B. per aprirlo è necessario avere attivo un account *Minecraft: Education Edition*)⁵⁴.

2.6. Altri esempi di videogiochi e piattaforme utilizzabili nella didattica delle LS

2.6.1. Game-based language learning con *Warcraft*

⁵³ Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/games-social/adventures-in-english/> e <https://www.cambridgeitaly.it/blog/alla-scoperta-dell-inglese-con-minecraft/>.

⁵⁴ Riferirsi al link succitato.

Il ricercatore Mohsen Ebrahimzadeh ha promosso l'utilizzo dei *digital video games* (abbreviati dallo stesso con la sigla DVG) nell'apprendimento della lingua inglese come LS, conducendo un esperimento sul campo; nello specifico, ha selezionato appositamente un campione di 241 studenti iraniani delle superiori, con età compresa tra i 12 e i 18 anni. I suoi risultati sono contenuti nel suo libro *Digital Video Games and Second Language Acquisition: Promoting Vocabulary Learning and Motivation of EFL Students* (2016). Si tratta del *Game Based Language Learning* (GBLL), un ramo del *Game Based Learning* (GBL) che si focalizza sugli effetti e l'efficacia dei *videogame* nell'educazione e comparandola agli strumenti di educazione tradizionale (Li & Tsai, 2013; Johnson & Mayer, 2010; Ebrahimzadeh, 2016: 6-7). “(...) any initiative that combines or mixes video games and education can be considered as game-based learning” (Tsai & Fan, 2013: 115).

L'obiettivo della ricerca è stato quello di esaminare l'impatto di un DVG specifico sulla motivazione degli studenti nell'apprendimento della lingua inglese, e quale delle *e-learning enjoyment dimensions* può predire la *vocabulary retention*. L'*e-learning enjoyment* si può misurare utilizzando la scala *EGameFlow*, distribuendola tra i partecipanti sotto forma di questionario alla fine del corso; come si evince dal nome, questa scala si basa sulla *Flow theory* di Csikszentmihalyi che abbiamo analizzato nel primo capitolo.

L'autore ha ingegnosamente diviso gli studenti in tre gruppi:

1. *Readers*: questo gruppo è costituito dai soli “lettori”, nel senso letterale della parola, dato che gli studenti sono stati sottoposti alla sola lettura del testo;
2. *Players*: questo gruppo è formato dai giocatori, ovvero dai *gamers*, che hanno modo di espedire la storia attraverso una console;
3. *Watchers*: coloro che guardano i players senza intervenire, che “guardano soltanto”.

L'autore ha deciso di utilizzare nel suo esperimento una lista selezionata di *vocabulary items*:

“Twenty one simple and compound noun phrases (see Appendix C) were extracted from the DVG Warcraft III: The Frozen Throne (Blizzard, 2003). The words were taken from a map known as Defense of the Ancients (DotA, v. 6.78c AI 1.4s) released by IceFrog (2015). [...] These words existed in both the DVG and the reading passages developed based on the game’s plot. Furthermore, they were mainly unknown to most of the participants since they were not among high-frequency words and they did not exist in their textbooks. Pretesting the list also supported this assumption” (Ebrahimzadeh, 2016: 97).

L’utilizzo di Warcraft, che è un videogioco *Real time strategy*⁵⁵ (RTS) è una scelta azzeccata per quanto riguarda l’assoluta libertà di scegliere la propria mossa in qualsiasi momento ed esplorare il territorio della mappa. L’autore si è inoltre assicurato che nessuno dei suoi studenti avesse mai giocato quel gioco.

Dai risultati ottenuti è emersa una differenza significativa tra i *players/watchers* e i *readers*, facendo emergere i lati positivi dell’apprendimento dell’inglese attraverso il *gameplay*.

“Based on the results, GBLI implementation should be a complement to the course book rather than a replacement. If students are left on their own, may would only be immersed in the gaming environment and only enjoy themselves. Therefore, other than in-game features that would enhance learning, out-of-game strategies (e.g., administering tests) are also needed” (ibidem: 175).

L'autore ha dedicato alcune delle ultime pagine del suo libro alle difficoltà e alle limitazioni del suo studio. Al di là di alcuni problemi statistici menzionati, una delle limitazioni dello

⁵⁵ Un videogioco strategico in tempo reale (detto anche RTS, dall'inglese Real Time Strategy) è un videogioco di strategia in cui, a differenza dei videogiochi a turni, l'azione fluisce in modo continuo, lasciando ai giocatori la possibilità di agire in qualsiasi istante. Per maggiori informazioni è possibile riferirsi a: https://it.wikipedia.org/wiki/Videogioco_strategico_in_tempo_reale.

studio di Ebrahimzadeh potrebbe essere l'aver escluso dall'esperimento il sesso femminile, non rivolgendosi a studentesse. Inoltre, anche il livello linguistico e il *background* di partenza di ogni singolo studente potrebbe essere un dato interessante da tenere in considerazione per giustificare alcuni valori della scala *EGameFlow*.

2.6.2. *Virtual Reality* nella scuola italiana

Non era possibile non includere in questo capitolo il fenomeno della *Virtual Reality*, comunemente conosciuta come VR, precedentemente riportata tra le piattaforme utilizzate. Questo tool sta sempre più spopolando in tutti i settori, dall'ambiente aziendale alla didattica nelle scuole; infatti, questo gioiello tecnologico offre molteplici soluzioni per creare un ambiente virtuale in grado di far vivere un'esperienza immersiva a 360°.

Eliza Alexander nel suo libro *Breaking Language Barriers with Virtual Reality: Accelerate Language Learning* (2023), ha sottolineato come questo apparecchio risulti essere un efficace mezzo di apprendimento linguistico:

“One of VR’s significant advantages in education is its interactivity. Language learning, in particular, can benefit greatly from this. For instance, VR application like MondlyVR allow users to interact with virtual characters, practicing conversations and receiving immediate feedback. The instant feedback, based on the user’s language proficiency, promotes self-correction and speeding up the learning process” (Alexander, 2023: 4).

L'autrice si è riferita alle *customizable learning expeditions*⁵⁶, dato che secondo lei “everyone’s language learning journey is highly personal” (ibidem: 10). Questo perché la *virtual reality* offre un'infinità di mondi ideati e creati da artisti e programmatori professionisti.

⁵⁶ Spedizioni di apprendimento personalizzabili.

Alla fiera Didacta⁵⁷ 2023, svoltasi alla Fortezza da Basso (FI), un evento dedicato alla didattica, è stato presentato EduPortal⁵⁸, un metaverso ultra immersivo progettato e sviluppato esclusivamente per il mondo dell'istruzione, traducibile con l'applicazione della VR nelle scuole italiane. Durante l'evento presentato alla fiera, sono stati mostrati una serie di esempi di lezione immersiva in storia dell'arte e di astronomia; nella lezione di storia dell'arte, una voce narrante guidava gli studenti attraverso la vita di celebri pittori. Nel caso dell'impressionista Monet, si è stati trasportati in un primo momento in una stanza virtuale piena di quadri e poi in uno stagno con le ninfee, la pianta che ha ispirato una delle sue serie di dipinti più conosciute. Era possibile immergersi in un ambiente virtuale anche per apprendere la vita di altri celebri artisti come Van Gogh. La lezione di astronomia, invece, permetteva agli studenti di esplorare il sistema solare, viaggiando tra le stelle e analizzando i pianeti principali uno per uno. Attraverso la VR gli studenti sono totalmente coinvolti nella materia:

“Subjects like history, geography, and science can be transformed from lines of text in a book to dynamic, immersive experiences. Imagine, rather than reading about the Great Pyramids of Giza, students can navigate through each chamber or view the colossal structures from the perspective of the builders. Instead of memorizing the periodic table, they can manipulate atoms and molecules in a digital laboratory, aiding intuitive learning and reinforcing complex concepts” (Alexander, 2023: 24-25).

Per quanto concerne l'applicazione di Eduportal e di questo *tool* innovativo e strabiliante nell'ambito dell'apprendimento linguistico, l'autrice fa riferimento all'*intuitive learning*⁵⁹. Questo perché si è in grado di immagazzinare una certa informazione attraverso il coinvolgimento di più sensi. Un esempio di apprendimento intuitivo può essere

⁵⁷ <https://fieradidacta.indire.it/it/>.

⁵⁸ <https://www.eduportal.it>.

⁵⁹ Apprendimento intuitivo.

l'apprendimento della lingua madre da parte dei bambini, che avviene principalmente attraverso l'ascolto e l'interazione, piuttosto che tramite l'insegnamento formale delle regole grammaticali. "The benefits are evident: interactivity and immersion help keep students engaged and focused, information retention rates are higher, and the learning experience is enhanced overall. VM in education taps into experiential learning – the notion that people learn best by doing" (ibidem).

Senza ombra di dubbio, queste realtà virtuali hanno i loro lati negativi e difficoltà. La sfida principale per i creatori sta nel programmare buoni *environment* e *content*, e l'insegnante a sua volta metterà a proprio agio tutti gli studenti e li guiderà in tutte le fasi dell'apprendimento virtuale.

"On the emotional comfort side, VR experiences can sometimes be overwhelming. The combination of imagery, sounds, and interactivity can overload the senses, especially for novice users. Ensuring that VR learning experiences are manageable and tailored to the individual's readiness to engage is a vital aspect of design" (ibidem: 30-31).

Un'altra sfida prettamente pedagogica è indovinare quando e come integrare il VR nel programma scolastico. Inoltre, risulta complesso anche tenere traccia dei progressi linguistici di ogni studente, e pertanto, non sarà semplice valutarli (ibidem). In sostanza, ammesso e concesso che si riesca a programmare il gioco ideale ed essere in grado di riprodurlo creando un ambiente fittizio virtuale, dove gli studenti hanno la possibilità di agire in solitaria o anche in gruppi, interagendo tra loro, si potrebbero creare delle occasioni per stimolare l'apprendimento significativo e intuitivo.

3. Learning English with *Minecraft*

3.1. Abstract

In this third and final chapter of this master's thesis, an experiment conducted by the author herself will be presented and analyzed. The experiment involves the use of a videogame designed to teach English to elementary school children. However, this experiment has been proposed to a corpus of middle and high school students in Tuscany, Italy. The goal of this study is to determine whether there is vocabulary acquisition for previously unknown words encountered during the playtime. Additionally, a questionnaire was administered to assess the gaming experience, the background of each player and their personal thoughts about introducing videogames in schools to learn new languages such as English.

Keywords: language education, English as foreign language, game-based language learning, vocabulary acquisition, *Minecraft*

3.2. Introduction

As we have seen previously, there are many opportunities for language learning through videogames. The videogame we have mentioned the most, and which is also the main subject of this experiment, is *Minecraft*. Today, more than ever, there are many modes and versions of that game that have been developed with the aim of learning a foreign language, such as English⁶⁰.

This test was designed to evaluate the impact of the Cambridge version of *Minecraft Education Edition* on English language learners EFL or EL2. *English Adventures* with Cambridge is a unique three-chapter language learning experience created by Cambridge Assessment English in collaboration with *Minecraft: Education Edition*. The author selected the second chapter of the trilogy, *Gormi's Winter Wonderland*, for this study. This is a short-

⁶⁰ For more information, please refer to: <https://www.minecraft.net/en-us/article/learning-languages-through-play>.

story *videogame* and offers a single-player experience that can be played individually, without cooperation with other students. Although the game can be ideal for beginners (A1-A2 level of the CEFR), the author decided to extend the study to include intermediate level B1 after a careful evaluation of the gameplay script. Even creators reckon the game to be “suitable for learners at this level (A1) but the environment is language rich, so it is suitable for higher-level language levels and ages too” (see the book guide of the game⁶¹).



Picture 10. *Minecraft Adventures in English: Gormi's Winter Wonderland* official cover.

The objective of the game is to help the protagonist, a small monster named Gormi, prepare for a Winter party. Students must follow Gormi's instructions, answering questions, exploring the map, collecting items and returning specific objects to Gormi. The Winter-themed vocabulary focuses on snowy scenes, the winter season, festive activities, as well as Winter clothing and beverages (e.g., freezing, igloo, Winter party, fireworks, hat, coat, boots, hot cocoa). Although the setting's theme, references to other seasons can be found in Gormi's four diaries scattered around his giant igloo (e.g., red and orange leaves, the fall, fireplace, rain, jump in a puddle). Those diaries correspond to the four levels to complete in order to finish the game. The words encountered by students during the gameplay are categorized into adjectives,

⁶¹ It is possible to download the guide by clicking this link:
<https://assets.cambridgeenglish.org/minecraft/overview-of-english-adventures-with-cambridge-for-teachers.pdf>.

idioms, nouns, phrasal verbs and verbs. The scheme below lists all the vocabulary acquired and recalled by students during the playtime:

Adjectives	Idioms	Nouns	Phrasal Verbs	Verbs
Frosty	Make yourself at home	Boots	Keep out	Collect
Rainy		Clothes		Jump
Snowy		Coal		Wear
		Coat		
		Hat		
		Hot cocoa		
		Icepick		
		Fireplace		
		Fireworks		
		Frost		
		Furnace		
		Pickaxe		
		Pond		
		Puddle		
		Shed		
		Weather		

List 1. New adjectives, idioms, nouns, phrasal verbs and verbs acquired and recalled during the playtime.

The aim of this study is to assess whether students can recall certain objects, actions, and expressions in English and remember words they did not know during gameplay. This will enable students to progress smoothly until the end of the game. Thus, we can determine if the game can serve as an effective tool for ‘vocabulary acquisition’. From this point forward, all

vocabulary categories of this study previously addressed (adjectives, idioms, nouns, phrasal verbs, verbs) will be referred to as ‘new items acquired’.

3.3. Methods

For this experiment, a snowball sampling method was adopted. The author involved her cousins, who were middle and high school students aged between 11 and 16 years old at that time, and they were asked to contact their friends and classmates of the same age. The experiment was conducted in Tuscany, within a geographical area between Prato (PO) and Florence (FI). From an initial sample of 40 participants, 32 subjects, 19 males and 13 females, were selected with a language proficiency level ranging between A1 and B1 of the CEFR. The excluded subjects (8) were omitted from the analysis because their language level was too high (B2+), and/or they did not follow the game rules (e.g., they played the game without reading the dialogues). The test was divided into 3 parts, each created using a separate Google Form.

The first part aimed to establish each participant’s general English proficiency level using the same criteria, through a 20-question test on the official Cambridge website⁶².

The second part included the game’s trailer, the game’s description, how to play it, and the general rules to follow to participate. Among the rules of the game, it was crucial to pay full attention to the dialogues without skipping any text, read everything displayed during the story, time their playthrough (the author emphasized that this was not a ‘race’, but rather data to record), and try to rely solely on their knowledge of the English language without using external aids. However, any type of help (physical/online dictionaries, YouTube gameplay, author’s help etc.) was allowed if absolutely necessary to progress. Most importantly, to have fun! After acknowledging the rules and confirming the second module, the author provided access to the game through her own *Minecraft Bedrock Edition* account.

⁶² It is possible to check the general English test by clicking this link: <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/>.

The third part, the last one, consisting of questionnaires and interviews about the gaming experience and background, was only given after the game was completed by the player. Each player underwent every phase of the experiment at different times over the course of an entire month (July 2024).

After collecting the data and organizing it into a CSV file, a descriptive analysis was conducted using the JASP software, version 0.18.3.0. Values in the analysis need to be rounded to decimals and should not be interpreted as thousandths (e.g., 1.615 corresponds to 1.6).

3.4. Results

The number of acquired adjectives, idioms, nouns, phrasal verbs, and verbs were grouped in a separate column titled ‘new items acquired’. This data were compared with gender (M/F), age (11-16), language level (A1-B1), gameplay duration (being ‘high-speed players’ less than thirty minutes, ‘normal speed players’ between thirty minutes and an hour, and ‘low speed players’ more than an hour), perceived gameplay difficulty (easy, normal, difficult), the player's basic knowledge (whether they knew the vocabulary and expressions in the game), if the player asked for any help (if the player was assisted by someone, used dictionaries, or played entirely on their own), the school attended (middle school or high school and the specific type of school), whether the player would play other chapters of this *Minecraft Education Edition* series (indicating if they enjoyed the gameplay for learning English), and if the player would like to see these types of games introduced in class to facilitate language learning.

	F	M
Valid	13	19
Missing	0	0
Mean	1.615	2.053
Std. Deviation	1.044	1.224
Minimum	0.000	1.000

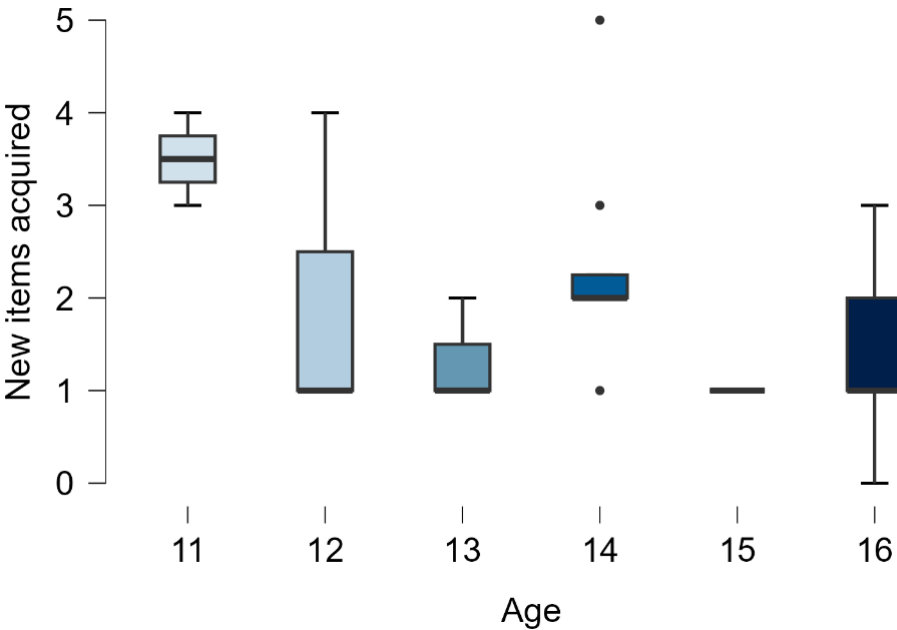
Maximum	3.000	5.000
----------------	-------	-------

Table 1. Number of new items acquired per gender.

Table 1 shows a mean of 1.615 new items acquired by female participants and a mean of 2.053 items recalled by males, with a standard deviation of 1.044 and 1.224 respectively. In the female group there is a minimum of 0 vocabulary reminded and a maximum of 3 items, whereas males show a minimum of 3 and a maximum of 5.

	11	12	13	14	15	16
Valid	2	3	3	8	1	15
Missing	0	0	0	0	0	0
Mean	3.500	2.000	1.333	2.375	1.000	1.533
Std. Deviation	0.707	1.732	0.577	1.188		0.990
Minimum	3.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.000
Maximum	4.000	4.000	2.000	5.000	1.000	3.000

Table 2. Number of new items acquired per age.



Boxplots based on Table 2.

Table 2 shows a mean of 3.500 new items acquired by 11 years old students with a standard deviation of 0.707, a minimum of 3.000 and a maximum of 4.000, a mean of 2.000 items remembered by 12 years old students with a standard deviation of 1.732, a minimum of 1.000 and a maximum of 4.000, a mean of 1.333 items remembered by 13 years old students with a standard deviation of 0.577, a minimum of 1.000 and a maximum of 2.000, a mean of 2.375 items recalled by 14 years old students with a standard deviation of 1.188, a minimum of 1.000 and a maximum of 5.000, a mean of 1 for the only 15 years old student, and a mean of 1.533 of items recalled by 16 years old students with a standard deviation of 0.990, a minimum of 0.000 and a maximum of 3.000.

	A1	A2	B1
Valid	5	12	15
Missing	0	0	0
Mean	1.400	1.750	2.133
Std. Deviation	0.548	1.215	1.246
Minimum	1.000	1.000	0.000
Maximum	2.000	5.000	4.000

Table 3. Number of new items acquired per language level.

Table 3 shows a mean of 1.400 new items acquired by A1 learners with a standard deviation of 0.548, a minimum of 1.000 and a maximum of 2, a mean of 1.750 by A2 learners with a standard deviation of 1.215, a minimum of 1.000 and a maximum of 5.000, a mean of 2.133 by B1 learners with a standard deviation of 1.246, a minimum of 0.000 and a maximum of 4.000.

	Low	Normal	High
Valid	12	10	10
Missing	0	0	0

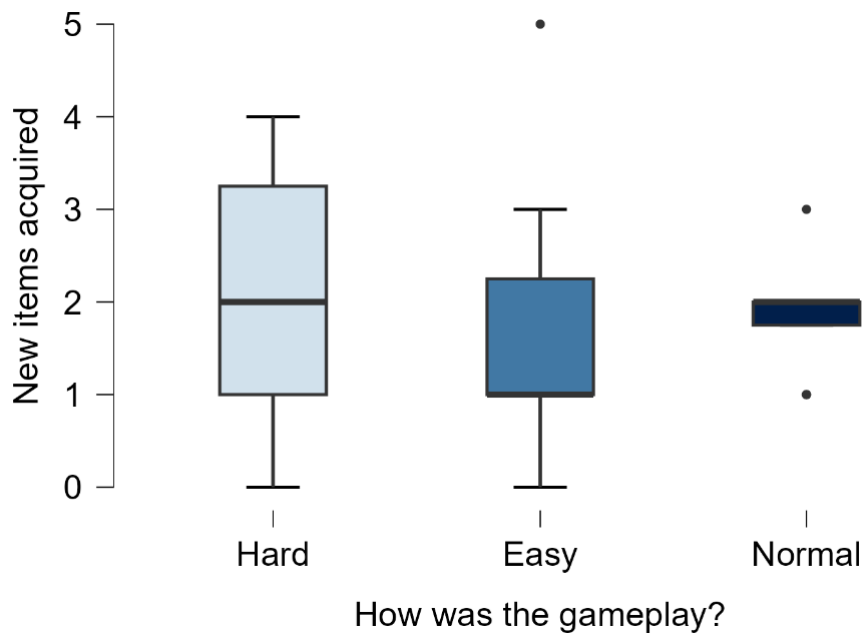
Mean	1.917	1.600	2.100
Std. Deviation	0.996	1.506	0.994
Minimum	1.000	0.000	1.000
Maximum	4.000	5.000	4.000

Table 4. Number of new items acquired per player speed (gameplay duration).

Table 4 shows a mean of 1.917 new items acquired by low-speed players with a standard deviation of 0.996, a minimum of 1.000 and a maximum of 4.000, a mean of 1.600 items recalled by normal speed players with a standard deviation of 1.506, a minimum of 0.000 and a maximum of 5.000, a mean of 2.100 items recalled by high-speed players with a standard deviation of 0.994, a minimum of 1.000 and a maximum of 4.000.

	Easy	Normal	Hard
Valid	12	12	8
Missing	0	0	0
Mean	1.750	1.833	2.125
Std. Deviation	1.357	0.577	1.553
Minimum	0.000	1.000	0.000
Maximum	5.000	3.000	4.000

Table 5. Number of new items acquired per game perception (gameplay difficulty).



Boxplots based on Table 5.

Table 5 shows a mean of 1.750 new items acquired by easy gameplay perception players with a standard deviation of 1.357, a minimum of 0.000 and a maximum of 5.000, a mean of 1.833 items recalled by normal gameplay perception players with a standard deviation of 0.577, a minimum of 1.000 and a maximum of 3.000, a mean of 2.125 by hard gameplay perception players with a standard deviation of 1.553, a minimum of 0.000 and a maximum of 4.000.

	High Knowledge	Low Knowledge
Valid	8	24
Missing	0	0
Mean	1.125	2.125
Std. Deviation	0.991	1.116
Minimum	0.000	1.000
Maximum	3.000	5.000

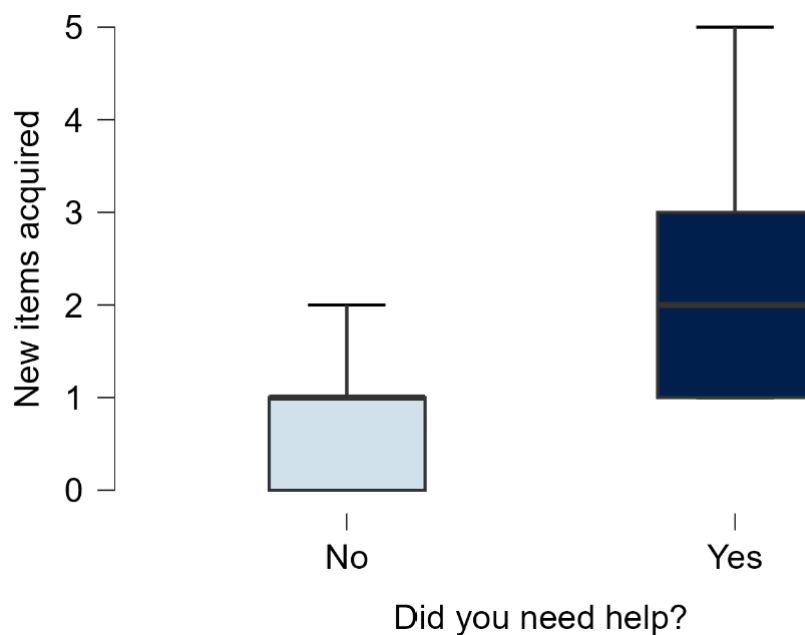
Table 6. Number of new items acquired per game language knowledge.

Table 6 shows a mean of 1.125 of new items acquired by high game language knowledge students with a standard deviation of 0.991, a minimum of 0.000 and a maximum of 3.000, and

a mean of 2.125 items recalled by low game language knowledge students with a standard deviation of 1.116, a minimum of 1.000 and a maximum of 5.000.

	No Help	Help
Valid	5	27
Missing	0	0
Mean	0.800	2.074
Std. Deviation	0.837	1.107
Minimum	0.000	1.000
Maximum	2.000	5.000

Table 7. Number of new items acquired per help.



Boxplots based on Table 7.

Table 7 shows a mean of 0.800 new items acquired by participants who did not ask for any help with a standard deviation of 0.837, a minimum of 0.000 and a maximum of 2.000, and a mean of 2.074 items recalled by participants who did ask for help with a standard deviation of 1.107, a minimum of 1.000 and a maximum of 5.000.

	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Istituto Tecnico	1	0	2.000	-	2.000	2.000
Istituto Tecnico Aziendale	1	0	0.000	-	0.000	0.000
Istituto Tecnico Chimico	1	0	1.000	-	1.000	1.000
Liceo Classico	1	0	1.000	-	1.000	1.000
Liceo Linguistico	1	0	1.000		3.000	3.000
Liceo Scientifico	10	0	2.000	1.414	0.000	5.000
Liceo Scientifico Cambridge	1	0	1.000	-	1.000	1.000
Liceo Scientifico Sportivo	1	0	2.000	-	2.000	2.000
Liceo Scienze Applicate	1	0	1.000	-	1.000	1.000
Liceo Sociopsicopedagogico	1	0	3.000	-	3.000	3.000
Liceo delle Scienze Umane	2	0	1.500	0.707	1.000	2.000
Scuola Media	11	0	2.091	1.136	1.000	4.000

Table 8. Number of new items acquired per school attended.

Table 8 shows a mean of 2.000 new items acquired by Scientific High School (Liceo Scientifico) students with a standard deviation of 1.414, a minimum of 0.000 and a maximum of 5.000, and a mean of 2.091 items recalled by Middle School (Scuola Media) students with

a standard deviation of 1.136, a minimum of 1.000 and a maximum of 4.000. Other data can be ignored as the number of students is not sufficient (1-2 students maximum).

	No	Maybe	Yes
Valid	2	10	20
Missing	0	0	0
Mean	1.000	1.800	2.000
Std. Deviation	0.000	1.229	1.170
Minimum	1.000	0.000	0.000
Maximum	1.000	4.000	5.000

Table 9. Number of new items acquired per will of playing *Minecraft* to learn English.

Table 9 shows a mean of 1.000 new items acquired by students who do not want to play *Minecraft* again to learn English, a mean of 1.800 items recalled by students who are still undecided on playing this game again to learn English with a standard deviation of 1.229, a minimum of 0.000, and a maximum of 4.000, and a mean of 2.000 items recalled by students who are willing to play again to learn English with a standard deviation of 1.170, a minimum of 0.000 and a maximum of 5.000.

Gameplay Perception	Player Level	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hard	Beginner	3	37.500	37.500	37.500
	Normal	5	62.500	62.500	100.000
	Expert	0	0.000	0.000	100.000
	Missing	0	0.000		
	Total	8	100.000		
Normal	Beginner	0	0.000	0.000	0.000
	Normal	3	25.000	25.000	25.000

	Expert	9	75.000	75.000	100.000
	Missing	0	0.000		
	Total	12	100.000		
Easy	Beginner	1	8.333	8.333	8.333
	Normal	5	41.667	41.667	50.000
	Expert	6	50.000	50.000	100.000
	Missing	0	0.000		
	Total	12	100.000		

Table 10. Game perception (gameplay difficulty) per *Minecraft* player level.

Table 10 shows a frequency of 37,5% of beginners and 62,5% of normal players who considered the gameplay hard, a frequency of 25% of normal players and 75% of expert players considering it normal and a frequency of 8,3% of beginners, 41,7% of normal players and 50% of experts considering it easy.

Gameplay Perception	Videogames in class	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hard	No	1	12.500	12.500	12.500
	Yes	7	87.500	87.500	100.000
	Missing	0	0.000		
	Total	8	100.000		
Normal	No	0	0.000	0.000	0.000
	Yes	12	100.000	100.000	100.000
	Missing	0	0.000		
	Total	12	100.000		
Easy	No	0	0.000	0.000	0.000
	Yes	12	100.000	100.000	100.000

	Missing	0	0.000		
	Total	12	100.000		

Table 11. Game perception (gameplay difficulty) per idea of using videogames in class.

Hard

Videogames in class to learn LS?



Easy

Videogames in class to learn LS?



Normal

Videogames in class to learn LS?



Likert plots based on table 11.

Table 11 shows a frequency of 87% participants showing interest in playing videogames in class to learn languages after considering the gameplay hard, whereas a frequency of 100% participants showing interest in using it after considering the gameplay normal or easy.

3.5. Discussion

For all 32 students, this was their very first time playing this educational version of *Minecraft*. 4 students had never played *Minecraft* before (beginners), 13 had played it a few times, while the remaining 15 students considered themselves experts. We can observe that males in this experiment tended to keep in mind a higher amount words, but there were a higher number of females recalling 2/3 new words/expressions during the playtime. One female participant didn't acquire any new vocabulary (Table 1). This outcome is likely random, given

that the sample size is too small to draw any conclusions about the influence of gender on vocabulary acquisition. Without a doubt, it would be interesting to delve deeper into the study from a gender studies perspective, as today there are as many female gamers as there were fewer in the past. Based on the boxplot obtained from Table 2 presented, we can focus on 14-year-old and 16-year-old students, as they represent the largest groups of participants. The 14-year-olds tended to remember at least one new vocabulary, with a peak of five, whereas the 16-year-olds likely knew most of the vocabulary already and recalled a maximum of three items. This might suggest a greater tendency to acquire vocabulary during the adolescent years between 14 and 16. Regarding the language level, we can infer that as the language proficiency level increases (from A1 to B1), students tend to recall and use more new vocabulary during the gameplay. However, it's also possible that a student may not acquire or learn any new one, as a higher proficiency level generally correlates with a broader existing vocabulary (Table 3). Considering the speed with which all participants of the experiment completed the game, there is no significant results apart from a noticeable steady decline in the number of words and expressions acquired among participants who took more than an hour to finish, belonging to the category of 'slower players' (Table 4). It seems that slower gameplay leads to less vocabulary being acquired, despite having more time to read and think. This could be attributed to a significant lack of familiarity with the gameplay and a lower level of English language, making the game too difficult. Observing boxplots obtained from Table 5, the people who considered the gameplay easy were the more inclined to acquire at least 1 up to 5 new words/expressions. Some students knew all their meanings in the gameplay, leading to acquire a maximum of 3 new words/expressions, whereas some students with a lower knowledge kept in mind the new vocabulary with a maximum of 5 items within the playtime (Table 6). We observe that most participants needed assistance to progress further in the gameplay (27 out of 32); in particular, boxplots obtained from Table 7 show that students who received assistance during gameplay tended to acquire more vocabulary. This is logical, as those who did not

require help were already familiar with most or all the vocabulary, allowing them to learn new words independently. Instead, when focusing on the school type as we did with the results, it is useful to consider only the larger sample sizes, as groups of just 1, 2, or 3 students are not enough to draw any conclusion. It's important to note that the minimum number of items acquired is 0, and the maximum is 5, achieved by scientific high school students, while for middle school students, the minimum is 1 and the maximum is 4 (Table 8). When students were asked if they would like to learn English with other chapters of *Minecraft Education Edition*, so keep playing this kind of games to improve their language skills, their answers were positive, with a group of 20 people answering "yes" and a group of 10 people answering "maybe" (Table 9). As an explanation, we can consider the Likert plots obtained from Table 11, showing that the players who answered "no" (2) found the gameplay hard, while the others considered it easy or normal. For this reason, we can conclude that a hard gameplay does not always give the right input to the player; the game needs to stimulate the student and not overstimulate, otherwise it becomes boring and energy draining. From Table 10, it is noticeable that beginners with no experience with the gameplay at all, and normal players, or people who play the game occasionally, with no high frequency, tended to consider the game hard. Only the 8,3% of beginner participants found the game easy, probably because they are good gamers, or they have a good level of English (B1). Normal players and experts show the tendency to take the game as an easy one. Among all the 32 students, 9 did not leave any comments in response to the question "What would you like to add to the gameplay? Feel free to leave a comment or a suggestion" while the remaining 22 participants provided feedback. Of those, 9 students expressed a desire for more characters, more levels, more challenges, and a longer gameplay experience. 4 participants suggested adding a voice narration for the story, including the ability to hear Gormi, the main character, narrating the dialogues, and the possibility to listen to it multiple times. 3 students found the game in English to be very enjoyable, considering it easy and perfectly suited for middle school and early high school students. 2

participants particularly appreciated the surprise effect of the fireworks at the end of the gameplay, highlighting the impact of such surprises. However, the remaining 4 students expressed doubts about the gameplay and/or the storyline, finding them complex, especially for those unfamiliar with using a PC or playing the game itself.



Picture 11. Fireworks' frame from *Gormi's Winter Wonderland* gameplay.

3.6. Limitations

Before drawing conclusions from the analysis of the results, it is essential to mention some limitations of this study.

One of the main key limitations of this study is the small sample size, which makes it difficult to make strong analysis. Repeating the experiment with a larger group, perhaps several hundred participants, could provide a more accurate analysis to reinforce or challenge the encountered results.

The second key limitation is that the study only measures short-term vocabulary acquisition, as students completed the final questionnaire immediately after finishing the game. To assess long-term retention, a follow-up test after a longer period would provide more insightful data. Also, the videogame's effectiveness could improve with better teacher preparation, including pre- and post-game exercises.

Another thing to point out is that the experiment was conducted individually in a single-player environment. Transforming it into a multi-player gameplay, stimulating collaboration and teamwork, might encourage deeper engagement with the new vocabulary, making the learning experience more fun and meaningful.

Additionally, integrating voiced dialogues into the game could help students learn correct pronunciation. Indeed, hearing a new word pronounced can significantly enhance vocabulary acquisition; specifically, a narrating voice can help store the new word/expression in long-term memory, making it easier to recall it over time. The auditory component, combined with other modes of learning, such as visual or contextual understanding, plays an essential role in language learning.

Lastly, testing the game in multicultural environments, considering students' native languages and nationalities, could provide further insights into how these factors influence vocabulary acquisition.

3.7. Conclusions

Overall, we can conclude that videogames like *Minecraft Education Edition* can be effectively used in foreign language teaching, such as for EFL or EL2, particularly in vocabulary acquisition. All the students participating in the experiment managed to progress through the game and complete it, regardless of their speed, background, familiarity with *Minecraft*, or proficiency in English and familiarity with the vocabulary encountered. This indicates that during gameplay, the students were able to successfully acquire new words and expressions in English and finish all the four levels. There are promising prospects for long-term vocabulary retention, which could be improved with additional materials, such as language tests based on the script. This research should be considered as a foundational step toward exploring the educational potential of videogames as a powerful tool for foreign language learning in schools.

Bibliografia

Alexander, Eliza. (2023). *Breaking Language Barriers with Virtual Reality, Accelerate Language Learning*. ISBN: 979-8858323709.

Anderson, Caitlin Marie Lancaster. (2020). *A Crash Course in Libera Education: An Analysis of Civically Engaged Edutainment Videos*. MA Thesis. Clemson University.

Antoniazzi, Anna. (2007). *Labirinti elettronici, letteratura per l'infanzia e videogame*. Apogeo Education S.r.l.,

Ariemma, Tommaso. (2023). *Filosofia del gaming: da Talete alla playstation*. Edizioni Tlon. ISBN: 979-12-55540-02-1.

Aristotele. *Etica Nicomachea*.

Aristotele. *Politica*, libro 1, parte 2.

Benassi, Andrea. (2021). *A scuola con Minecraft, progettare un mondo a cubetti*. Giunti Scuola. ISBN: 978-8809906716.

Brown, Harry J. (2008). *Videogames and Education*. Routledge, New York. ISBN: 978-0-765619970.

Bonaiuti, Giovanni. (2013). *Apprendimento significativo*. Dal libro *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE "Modelli organizzativi e didattici per il LLL"* (pp.291-306). Publisher: Guaraldi. Editors: Marconato, Gianni.

Bonini, Mario Flavio. (2014). *Il videogioco come strumento di apprendimento. Intervista a Francesco Antinucci*. <https://www.marioflaviobenini.org/2014/12/03/il-videogioco-come-strumento-di-apprendimento/>.

Bosisio C. (2005a). *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento. Riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2*. I.S.U. Università Cattolica, Milano.

Caillois, Roger. (2017). *I giochi e gli uomini, la maschera e la vertigine*. Giunti Editore S.p.A./Bompiani, Firenze. ISBN: 978-88-452-4693-7.

Caon, Fabio. (2022), *Edulinguistica Ludica Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la lucidità*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia. ISBN: 978-88-6969-651-0 [ebook].

Caon, Fabio & Battaglia, Sveva. (2022). *La comunicazione interculturale in azienda e nelle organizzazioni*. Venezia: Marsilio.

Caon, Fabio; Battaglia Sveva; Bricchese, Annalisa. (2020). *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*. Milano; Torino: Pearson

Carbaugh, Donal (1991). *Cultural communication and intercultural contact*. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203812259>.

Cardona, Mario. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. UTET Libreria S.r.l., Torino.

Chou, Yu-Kai. (2015). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. CreateSpace Independent Publishing Platform. ISBN: 978-1511744041.

Csikszentmihalyi, Mihaly. (2011). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper USA. ISBN: 978-0-06-133920-2.

David, R. Michael, & Sande, Chen. (2011). *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*. Mason, Ohio: Course Technology.

De Saussure, Ferdinand. (1959). *Course in General Linguistics*. Philosophical Library, New York.

- Diano, Carlo (1980). *Eraclito. I frammenti e le testimonianze*. Mondadori, Milano.
- DeMaria, Rusel, & Wilson, Johnny L. (2003). *High Score!: The Illustrated History of Electronic Games*. McGraw-Hill/Osborne Media.
- De Saussure, Ferdinand. (1959). *Course in General Linguistics*. Philosophical Library, New York.
- Dudley, John. (1999). *Dio e contemplazione in Aristotele. Il fondamento metafisico dell'«Etica nicomachea»*. Vita e Pensiero, Milano. ISBN: 978-8834303979.
- Duranti, Alessandro. (2003). *Il parlare come pratica sociale*. Manuale di psicologia sociale, pp.45-61. Ed. Giuseppe Mantovani. Giunti, Firenze.
- Ebrahimzadeh, Mohsen. (2016). *Digital Video Games and Second Language Acquisition, Promoting Vocabulary Learning and Motivation of EFL Students*. LAP LAMBERT Academic Publishing, Bahnhofstrabe, Deutschland / Germany. ISBN: 978-3-659-97698-8.
- Fabricatore, Carlo. (2020). *Learning and videogames: An unexploited synergy*. Association for Educational Communications and Technology. Long Beach.
- Fink, Eugen. (2008). *Oasi del gioco*. Raffaello Cortina Editore. ISBN: 978-88-6030-181-9.
- Freddi, Giovanni. (1990). *Azione, gioco, lingua*. Liviana, Padova.
- Gallagher, Colin. (2014). *Minecraft in the Classroom, ideas, inspiration, and student projects for teachers*. Peachpit Press. Pp.179 -196. ISBN: 978-0133858013.
- Godino, Antonio. (1987). *Verbal labelling effect on recall and detailed reconstruction of a complex visual stimulus*. Bollettino Società Italiana di Biologia Sperimentale, LXIII, 3, pp.259-263.
- Godino, Antonio. (2003). *Plasticità celebrale e funzioni cognitive*. Psychofenia – vol. VI, n.9.

Hao, Tianshi. (2020). *Play to learn*. New Degree Press, Potomac, MD. ISBN: 978-1536766362.

Heigham, Juanita, & Croker, Robert A. (Eds.). (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Palgrave Macmillan.

Huizinga, Johan. (2002). *Homo Ludens*. Einaudi Editore S.p.A., Torino. ISBN: 978-88-06-16287-0.

Kant, Immanuel. (1995). *Critica della capacità di giudizio*. A cura di A. Gargiulo. Laterza.

Krashen, Stephen D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.

Lennenberg, Eric H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley, New York.

Lombardi, Ivan. (2013). *Game [not] over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*. SN - 9788855704991.

Manzinali, Eymeric. (2021). *Lavender Town Syndrome Creepypasta: A Rational Narration of the Supernatural*. In *Disenchantment, Re-Enchantment and Folklore Genres*, pp.217-236.

Mazzotta Patrizia. (2007). *Videogames e ambienti multimediali di apprendimento linguistico*. In Cardona M. (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*. UTET Università, Torino, pp. 197-218.

Liverta Sempio O. (1998). *Vygotskij Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. RaffaelloCortina Editore, Milano.

Michael, M., Van Vleet, Thomas M., & Nahum, Mor. (2014). *Brain plasticity-based therapeutics*. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, p.385. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00385>.

Paduano, Ivan. (2015). *Elementi di Art Direction per Videogame e Opere Multimediali*. Lulu.com. ISBN: 978-1326385835.

Paige, Richard M. (Ed.). (1992). *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press.

Panzner, Christopher. (2008). *The Ninth Art*. ArtsEditor.

Parkin, Simon & Block, India. (2023). *Game Changers, the Video Game Revolution*. Phaidon Editors. ISBN: 978-1838666989.

Pelling, Nick. (2012). *The (Short) Prehistory of "Gamification"*. Funding Startups (& Other Impossibilities). <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>.

Piaget, Jean. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press, New York.

Premsky, Marc. (2001). *Fun, play and games: What makes games engaging*. In *Digital game-based learning* 5, no.1.

Rodari, Gianni. (2010). *Grammatica della fantasia, introduzione all'arte di inventare storie*. Einaudi Ragazzi, Edizioni EL S.r.l., San Dorligo della Valle, Trieste. ISBN: 978-88-7926-833-2.

Ronsivalle, Gaetano Bruno. (2022), *La nuova intelligenza digitale*. Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).

Rott, Susanne. (1999). *The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading*. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589-619.

Schiller, Friedrich. (1795). *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*. Lettera XIV e Lettera XV.

Shaffer, David R., & Kipp, Katherine. (2015). *Psicologia dello sviluppo. Infanzia e adolescenza*. Piccin Nuova Libreria S.p.A., Padova.

Staccioli, Gianfranco. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Carocci editore.

Sudarmaji, Imam, & Yusuf, Danu. (2021). *The Effect of Minecraft Video Game on Students' English Vocabulary Mastery*. *Jetal: Journal of English Teaching & Applied Linguistics*, Vol.3, n.1, pp.30-38.

Vygotsky, Lev Semënovič. (1966). *Play and its role in the mental development of the child*. In *Vosproy Psikhologii*, 12, pp. 62-76.

Vygotsky, Lev Semënovič. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, Lev Semënovič. (1987). *Il processo cognitivo*. trad. it., Bollati Boringhieri, Torino.

Sitografia

[https://www.treccani.it/enciclopedia/olimpiadi-antiche_\(Enciclopedia-dello-Sport\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/olimpiadi-antiche_(Enciclopedia-dello-Sport)/)

<https://www.treccani.it/enciclopedia/gioco/>

https://it.wikipedia.org/wiki/Et%C3%A0_dell%27oro_dei_videogiochi_arcade

https://it.wikipedia.org/wiki/Space_Invaders

<https://it.wikipedia.org/wiki/Pac-Man>

https://it.wikipedia.org/wiki/Mario_Bros

[https://www.treccani.it/enciclopedia/videogiochi_\(Enciclopedia-dei-ragazzi\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/videogiochi_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/)

<https://online.scuola.zanichelli.it/alt/materiali/quattro/Patente-p10-11.pdf>

https://it.wikipedia.org/wiki/The_Sims

https://it.wikipedia.org/wiki/World_of_Warcraft

<https://it.wikipedia.org/wiki/Kanji>

[https://www.treccani.it/enciclopedia/realta-virtuale_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/realta-virtuale_(Enciclopedia-Italiana)/)

<https://time.com/collection-post/4038820/chris-melissinos-are-video-games-art/>

[https://it.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon_\(serie_di_videogiochi\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon_(serie_di_videogiochi))

<https://www.tuttocina.it/il-viaggio-in-occidente/>

<https://www.gamingitalia.it/che-cosa-significa-mod/>

[https://it.wikipedia.org/wiki/Doom_\(serie\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Doom_(serie))

https://wiki.pokemoncentral.it/Pok%C3%A9mon_Rosso_Fuoco_e_Verde_Foglia

<https://it.duolingo.com/>

<https://it.wikipedia.org/wiki/Minecraft>

<https://worldofwarcraft.blizzard.com/it-it/>

www.the74million.org/article/minecraft-education-edition-using-in-game-virtual-worlds-to-teach-sel-skills-expand-girls-ms-students-interest-in-stem-during-pandemic/

<https://www.cambridgeitaly.it/blog/alla-scoperta-dell-inglese-con-minecraft/>

<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/games-social/adventures-in-english/>

https://it.wikipedia.org/wiki/Videogioco_strategico_in_tempo_reale

<https://fieradidacta.indire.it/it/>

<https://www.eduportal.it>

<https://www.minecraft.net/en-us/article/learning-languages-through-play>

<https://assets.cambridgeenglish.org/minecraft/overview-of-english-adventures-with-cambridge-for-teachers.pdf>

<https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/>