

Motivare la classe di lingue

Tra psicolinguistica e *game design*

Ivan Lombardi

Abstract To solve an issue that lately many a language class face – namely, that of student motivation –, research has been focusing on a tool not often associated to school: video games. These seem to be able to engage their players in a unique and unprecedented way, and with a degree of success yet unknown to language teaching and learning settings in schools. This paper analyses video games by transcending the tool itself and breaking down its essence in the form of its constituent game elements – i.e. the components of games that game designers blend with craft into thoroughly engaging gaming experiences. By adopting the perspective of the psycholinguistics of motivation, it is shown how to apply the some of these game elements to the language class, using two gamified experiences in (language) teaching as a foundation.

Sommario 1. Dai videogiochi agli atomi ludici. — 1.1. Oltre il medium: verso videogiochi pervasivi. — 1.2. Scindere gli atomi ludici. — 1.3. La ‘fissione ludica’: il paradigma della gamification. — 2. Motivazione, gioco, lingua. — 2.1. Gioco e motivazione nella glottodidattica italiana. — 2.2. Gamification e teorie psicolinguistiche della motivazione. — 2.3. Provocare la scintilla motivazionale. — 3. Gamification e (glotto)didattica. — 3.1. La multiplayer classroom. — 3.2. English Quest. — 4. Conclusione.

1 Introduzione

If there is one word cited almost universally by kids today to describe their school experience, it is ‘boring’ [Prensky 2010, p. 14].

Il non coinvolgimento di alcuni studenti a scuola, e nella classe di lingue in particolare, non si legge sui manuali; piuttosto, è ben visibile sui volti di alcuni, forse la maggior parte. Il più delle volte, inoltre, non si tratta di una reazione a una forza che ne ha ridotto o soppresso la motivazione iniziale (la definizione che Dörnyei, Ushioda 2011 danno di demotivazione), ma di una vera e propria amotivazione, ossia una persistente sensazione di impotenza e incapacità (Deci, Ryan 1985), generata da una mancanza di prospettiva verso l’obiettivo (glotto)didattico. In altre parole, molti studenti non vedono il motivo per cui studiano una o più LS – scenario che diventa sempre più proprio della glottodidassi con l’introduzione dello studio obbligatorio dell’inglese e di una seconda lingua a scuola.

Pensare a queste persone come inguaribili svogliati o apatici è sbaglia-

to: oltre le mura dell'aula dimostrano interessi e passioni. A ben vedere, sembra che tra i loro bisogni educativi di persone che vivranno la prima parte del XXI secolo e l'impostazione scolastica figlia della Rivoluzione industriale ci sia uno scollamento sempre più evidente. Se è vero, infatti, che l'amotivazione tra i banchi di scuola non nasce con gli anni duemila, è ugualmente vero che la dimensione del fenomeno è oggi in crescita.

In attesa di un cambiamento strutturale, il docente di lingue può applicare diverse strategie per aiutare i propri studenti a cogliere l'importanza dello studio anche formale di una o più LS (Dörnyei 2001), e contestualmente per sostenere la motivazione anche entro il lungo periodo che inevitabilmente lo sviluppo di una competenza comunicativa richiede.

Una strategia originale sta avendo oggi successo, in ambito economico e aziendale prima ancora che didattico, e nasce dall'incontro di psicologia della motivazione e *game design* (Deterding et al. 2011; Werbach, Hunter 2012): viene detta, dai più, *gamification*. Nei prossimi paragrafi ne riassumeremo la genesi a partire dalla teoria del videogioco educativo, ne costruiremo un profilo alla luce delle più recenti teorie psicolinguistiche della motivazione in classe, per poi discutere scenari di applicazione didattica e glottodidattica.

2 Dai videogiochi agli atomi ludici

I videogiochi come strumento glottodidattico hanno avuto fortune alterne (Lombardi 2013a): le sperimentazioni che si susseguono dai primi anni novanta (da Baltra 1990, almeno) hanno portato a indizi di apprendimento linguistico e, più recentemente, linguistico-comunicativo - cfr. la rassegna della letteratura di Cornillie et al. (2012). Tuttavia, in mancanza di una sistematica comparazione di risultati tra tecniche videoludiche e tradizionali, è per ora impossibile sostenere che i videogiochi siano uno strumento più efficace di altri a disposizione del docente di lingue. Sono certamente efficaci a raggiungere l'obiettivo delle tecniche ludiche di cui possono fare parte (Lombardi 2013a), ma portano con sé anche difficoltà di diversa natura (per esempio di scelta del titolo, adeguatezza al curriculum, disponibilità tecnologica, resistenze culturali ecc.).

Pertanto, il potenziale del videogioco è in gran parte ancora non sfruttato.

2.1 Oltre il medium: verso videogiochi pervasivi

Una delle più evidenti sfaccettature di questo potenziale è il suo potere motivazionale, chiaro fin dagli albori degli studi sul videogioco educativo (con Malone 1980, 1981). Finché questa forza è rimasta confinata all'in-

terno del videogioco come medium, tuttavia, la possibilità di sfruttarla è sempre rimasta subordinata all'adozione didattica del mezzo. Oggi, però, si incomincia a notare un progressivo spostamento del focus dal videogioco come medium agli elementi di gioco riapplicati in contesti reali. Un'opinione interessante è quella di Jane McGonigal nel suo celebre TED talk (cfr. anche McGonigal 2011):

McGonigal, «Gaming can make a better world», http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.html.

L'idea fondamentale è proprio quella di svincolare il videogioco dalla sua sola forma digitale e, per usare una metafora già in un altro TED talk, con protagonista Seth Priebatsch, «aggiungere uno strato di gioco sopra alla realtà».

Seth Priebatsch, «The game layer on top of the world», http://www.ted.com/talks/seth_priebatsch_the_game_layer_on_top_of_the_world.html.

L'idea originale è accreditabile al game designer Jesse Schell, anch'egli protagonista di uno storico TED sulla pervasività dei videogiochi:

Jesse Schell, «When games invade real life», http://www.ted.com/talks/jesse_schell_when_games_invalidate_real_life.html.

Lo scenario è meno apocalittico e sovversivo di quel che può sembrare su carta; in effetti, buona parte della realtà comprende già elementi di gioco e videogioco - e ne è un esempio proprio la scuola, anche se solitamente non viene pensata in questi termini; rinviamo al § 4.1 per un esempio (cfr. anche Lee, Hammer 2011; Kapp 2012).

2.2 Scindere gli atomi ludici

Sotto l'etichetta di atomi ludici, o più propriamente 'elementi ludici', si racchiudono gli elementi minimi che, in ultima analisi, formano la componente motivazionale dei videogiochi. Questi equivalenti di protoni, neutroni ed elettroni sono chiamati dinamiche, meccaniche e componenti (Werbach, Hunter 2012) o estetiche per altri autori (Hunicke et al. 2005; Zichermann, Cunningham 2011).

Sono dinamiche di gioco le forze motivazionali astratte sulle quali non si può intervenire direttamente, ma che si possono sollecitare tramite elementi subordinati. Costituiscono l'aspetto di fondo del coinvolgimento dei videogiochi. Ne sono esempi le emozioni (curiosità, competitività, felicità, trionfo, frustrazione ecc.), il progresso (la conquista di obiettivi sempre

più difficili da raggiungere), lo status (conquistare un privilegio esclusivo o classificarsi più in alto di altri giocatori).

Sono meccaniche di gioco gli elementi che traducono in pratica le dinamiche, ma con cui il giocatore non ha ancora un'interazione diretta. Elenchiamo per esempio il feedback, resa diretta della dinamica di progresso e grande caratteristica peculiare del gameplay, la ricompensa, che ha a che fare sia con le emozioni sia con lo status, e la sfida, altro tratto essenziale dei videogiochi (Juul 2005).

Sono componenti di gioco le costituenti che interfacciano il giocatore alle meccaniche e, in subordine, alle dinamiche. I più noti sono i punti, evidenti marcatori di progresso, le *badges* o medaglie, marcatori di progresso e raggiungimento dell'obiettivo, e le classifiche, focolaio di sfida per la conquista di uno status maggiore. Rimandiamo ancora a Zichermann e Cunningham (2011) e Werbach e Hunter (2012) per una prospettiva completa degli elementi.

Naturalmente, la distinzione è accademica. Nessun giocatore gioca a un livello puramente formale: l'obiettivo ultimo è il divertimento (Egenfeldt-Nielsen et al. 2008) – almeno finché questi elementi non vengono volontariamente riutilizzati in contesti reali per favorire il coinvolgimento in attività altrimenti meno motivanti. Questo è l'obiettivo ultimo della cosiddetta gamification.

2.3 La 'fissione ludica': il paradigma della gamification

La più nota definizione di gamification è forse quella di Deterding et al. (2011, p. 10):

We believe that 'gamification' does indeed demarcate a distinct but previously unspecified group of phenomena, namely the complex of gamefulness, gameful interaction, and gameful design [...]. Based on this observation, we propose the following definition: 'Gamification' is the use of game design elements in non-game contexts.

A complemento, possiamo portare le definizioni di Kapp (2012, p. 10):

Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.

E di Lee e Hammer (2011, p. 146), che contribuiscono a situare il paradigma entro la realtà della scuola e dell'attivazione all'apprendimento:

Gamification attempts to harness the motivational power of games and

apply it to real-world problems – such as, in our case, the motivational problems of schools.

La gamification non può rendere conto interamente di un meccanismo complesso come quello della motivazione, essendo un modello riduzionista (ossia: tiene conto solamente di alcuni aspetti del complesso, quelli più utili al suo obiettivo immediato, cfr. Dörnyei, Ushioda 2011). Tuttavia, a livello strategico, l'utilizzo delle dinamiche, meccaniche e componenti dei videogiochi può contribuire sostanzialmente a «trasformare l'apprendimento delle lingue (a scuola) da un processo dovuto a un processo voluto» (Lombardi 2013b).

Le sue coordinate psicologiche non sono sconosciute alla didattica delle lingue. La maggiore influenza si deve sicuramente alla teoria dell'autodeterminazione (Deci, Ryan 1985), costruita attorno a due punti cardine: la motivazione intrinseca e i tre bisogni fondamentali dell'uomo sociale: autonomia, competenza e relazionalità.

Per Deci e Ryan la motivazione oscilla tra i due poli della motivazione intrinseca (o autonoma), ossia proveniente dal piacere nello svolgere l'azione, e pertanto stimolante in sé, e motivazione estrinseca (o controllata), basata invece su una ricompensa per i propri sforzi proveniente dall'esterno. La motivazione intrinseca ha carattere positivo; la motivazione estrinseca, però, non è necessariamente in suo contrasto: obiettivi e comportamenti esterni al sé possono essere gradualmente interiorizzati. Per questo motivazione estrinseca e intrinseca non sono una dicotomia, ma un continuum.

La condizione ideale per crescere e migliorarsi è data da un ambiente che supporta tre bisogni, di natura psicologica, che la persona sente come necessari alla pienezza del proprio benessere. Questi sono l'autonomia, cioè la necessità di avvertire l'importanza delle proprie scelte, dell'esercitare un controllo, almeno percepito, sugli accadimenti; la competenza, ossia la necessità di avere coscienza della propria efficacia nel raggiungere i propri obiettivi, e dei progressi fatti nella direzione voluta; la relazionalità, o la necessità di sentirsi connessi con altre persone e avere supporto verso il raggiungimento dei propri obiettivi.

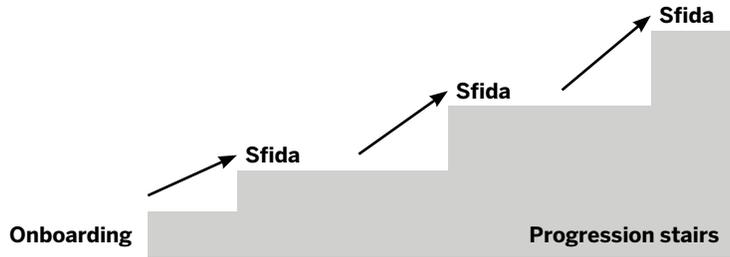
Per loro natura, aggiungono Werbach e Hunter (2012, p. 59), i giochi illustrano perfettamente i principi della teoria dell'autodeterminazione:

Even a simple game like Sudoku activates intrinsic needs for autonomy (which puzzle



Figura 1: La teoria dell'autodeterminazione.

Figura 2:
Onboarding,
interest curve
e progression
stairs.



I solve and how I solve it is entirely up to me), competence (I figured it out!), and relatedness (I can share the achievement with my friends). In the same way, gamification uses the three intrinsic motivators to generate powerful results.

L'altra anima della gamification affonda le proprie radici non tanto nella teoria, quanto nella pratica della progettazione di videogiochi, analizzando il design dei titoli di maggior successo (e, in alcuni casi, dei peggiori). A queste pratiche si deve il riconoscimento delle dinamiche, meccaniche e componenti che influiscono sulla motivazione, già viste nel § 2.2. Inoltre, da queste si possono ricavare idee di grande interesse didattico, come:

- a. *onboarding*, l'introduzione di un giocatore nell'ambiente del gioco (Zichermann, Cunningham 2011), il momento in cui prende familiarità con componenti e meccaniche portando a termine il primo, semplicissimo, obiettivo;
- b. *interest curve* e *progression stairs*, le rappresentazioni degli stadi che intercorrono tra il noviziato e la maestria, e dell'incremento graduale delle sfide, atti a tenere il giocatore interessato al gioco e all'interno del suo «regime di competenza» (Gee 2007).

In aggiunta, queste buone pratiche sono una collezione di esperienze, in cui risaltano errori da evitare al fine di non affossare involontariamente la motivazione. Rimandiamo a Pink (2009), Zichermann e Cunningham (2011), Werbach e Hunter (2012) per una panoramica completa.

3 Motivazione, gioco, lingua

Il legame di affinità tra gioco e motivazione, in generale e nel particolare della nostra disciplina, data ben prima della recente enfasi sulla gamification - la quale, per situare il fenomeno, raggiunge il proprio picco di notorietà nel 2011.

Infografica: Gamification goes mainstream, http://mygamification.com/wp-content/uploads/2011/12/BigDoor_endoftheyearinfo_Final.png.

3.1 Gioco e motivazione nella glottodidattica italiana

Nel microcosmo della letteratura glottodidattica italiana se ne possono trovare prove immediate: chi ha scritto di gioco ha spesso, contestualmente o in momenti successivi, scritto di motivazione – e fin dagli albori della disciplina, con i maestri Titone (1980, 1987) e Freddi (1990, 1996). La loro eredità è stata raccolta dalla scuola veneziana; il modello della motivazione oggi più diffuso nella teorizzazione nazionale si deve infatti a Balboni (1994, 2008), e Caon (2006) ne ha dato una rilettura alla luce della glottodidattica ludica.

Glottodidattica ludica e gamification non sono tuttavia la stessa cosa: la prima utilizza il gioco come strumento prediletto per raggiungere «mete educative e [...] abilità linguistiche proprie dell'educazione linguistica» (Caon, Rutka 2004, p. 22), e pertanto opera a livello metodologico; la seconda utilizza dinamiche, meccaniche e componenti del gioco per favorire l'instaurarsi di un comportamento – in termini psicolinguistici, è una strategia motivazionale, intesa con Dörnyei (2001, p. 28):

Motivational strategies are techniques that promote the individual's goal-related behaviour [...]. Motivational strategies refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect.

3.2 Gamification e teorie psicolinguistiche della motivazione

Come riconosce lo stesso Balboni (2008, p. 36), «il paradigma dovere-bisogno-piacere spiega la motivazione a proseguire un corso, inteso nel suo complesso; ma un corso è fatto anche di quotidianità, di singole lezioni». Il modello tripolare italiano, perciò, non racchiude la nostra proposta, poiché questa opera principalmente al livello della quotidianità (ma può essere estesa, cfr. Sheldon 2012, nonché il § 4). Riteniamo dunque necessario, al fine di inquadrare la gamification entro una cornice già nota alla didattica delle lingue, ricorrere a un quadro di riferimento a carattere spiccatamente pratico.

La nostra scelta è caduta sulla proposta di Dörnyei (2001; cfr. anche Dörnyei, Ushioda 2011), a sua volta derivata dal noto modello orientato al processo di Dörnyei, Ottó (1998). Dörnyei (2001) prende in considerazione la motivazione situata nella classe di lingue come un processo dinamico, in cui è possibile (arbitrariamente) riconoscere quattro fasi:

- a. creazione, il momento in cui il docente si sforza di favorire le condizioni di base per l'innestarsi della motivazione iniziale (per esempio con strategie motivazionali atte a instaurare un clima di classe positivo e comunità di intenti entro il gruppo degli studenti);
- b. generazione, la fase in cui vengono discussi atteggiamenti e valori legati alla singola LS, e alle lingue altre in generale, adottati gli obiettivi di gruppo e individuali, definite le condizioni di successo e collegati (ossia, resi significativi) i materiali ai bisogni e all'identità dei singoli apprendenti;
- c. mantenimento, il lavoro sulle tecniche di presentazione e fruizione dei materiali, che si vuole stimolante per non minare la motivazione costruita finora, nonché l'attenzione alla sfera personale dello studente, alla sua autostima e immagine sociale in relazione con il gruppo, e alla sfera sociale del gruppo stesso, promuovendo dinamiche cooperative;
- d. chiusura, il momento di riflessione e (auto)valutazione sull'operato: il docente premierà lo sforzo, darà feedback motivazionale (che tiene conto cioè del progresso personale e della crescita in termini di competenza, e non del paragone con uno standard eteroimposto), incoraggerà pratiche di riflessione sugli obiettivi degli studenti, sul loro effettivo raggiungimento e sugli ostacoli incontrati.

Inevitabilmente, il modello è inteso come un ciclo continuo, dacché l'apprendimento di una lingua è un processo di endurance, che si costruisce nel lungo periodo e con applicazione continua, mentre la motivazione a scuola, soprattutto negli adolescenti, è dinamica, fluttuante, influenzata grandemente da fattori contestuali, e tende ad avere più le caratteristiche di una serie di performance.

La gamification in quanto strategia motivazionale può teoricamente intervenire in tutti e quattro i momenti, anche se, a nostro parere, è particolarmente indicata per la prima e la seconda fase, ossia i due stadi del modello dedicati al passaggio da non-motivazione (o amotivazione) a motivazione - il nostro obiettivo in questo saggio.

3.3 Provocare la scintilla motivazionale

For most teachers the real motivational issue is to find ways to encourage their students to accept the goals of the given classroom activities, regardless of whether or not the students enjoy these activities or would choose to engage in them if other alternatives were available [Dörnyei 2001, p. 51].

Il meccanismo di ludicizzazione che le pratiche di gamification utilizzano per affrontare il problema sottolineato da Dörnyei si può implementare,

secondo Werbach e Hunter (2012), in sei fasi. Ne presentiamo una personalizzazione in uno dei tanti scenari possibili:

- a. definizione precisa dell'obiettivo: «Voglio aiutare i miei studenti del primo anno all'Istituto alberghiero, articolazione Servizi di sala e vendita, a comprendere il motivo per cui intraprendono lo studio della lingua tedesca, e come una competenza comunicativa generale e la conoscenza della microlingua di settore ne possono agevolare le opportunità lavorative future»;
- b. definizione dei comportamenti desiderati: «Voglio che i miei studenti partecipino attivamente alle attività in lingua in classe», «Voglio che pratichino la lingua anche fuori dall'aula», «Voglio che facciano i compiti a casa, e non che li copino sull'autobus prima di venire a scuola»;
- c. descrizione accurata dei 'giocatori': «La mia classe 1B conta iscritti 27 studenti, 14 maschi e 13 femmine. 24 sono italofofoni, Mithat parla turco e italiano, Alexandra parla rumeno e un po' di italiano, Samir è appena arrivato a scuola, parla arabo tunisino e un po' di francese, ma ogni tanto ci sorprende con qualche locuzione in siciliano», «Il papà di Mithat vende kebab, il cibo da strada prediletto in Germania: potrebbe essere uno spunto per un'attività situata», «Alcuni studenti hanno già una passione per il mondo della ristorazione, e *MasterChef*, *Hell's Kitchen* e altre trasmissioni di cucina sono tra i loro programmi preferiti: potrebbe essere uno spunto per un gioco di ruolo»;
- d. ideazione dei cicli di attività: «Voglio applicare una struttura incrementale, come la *progression stair*, sulla quale costruire un sistema di azione, feedback e motivazione che parta da zero (*onboarding*) e possa continuare potenzialmente a livelli sempre più alti»;
- e. attenzione al divertimento: «Se voglio risvegliare una motivazione intrinseca, devo intervenire sul piacere di fruizione delle attività ludicizzate», «Ogni mio studente ha preferenze personali in termini di piacevolezza / non piacevolezza di un'attività: devo pianificare un sistema complesso in cui ognuno possa trovare la selce che ne accenderà la scintilla motivazionale»;
- f. applicazione degli strumenti appropriati: «Data la situazione, voglio dare vita a una serie di unità di apprendimento basate principalmente sulla dinamica della narrativa, aumentando la realtà della classe con elementi di un gioco di ruolo che richiami i talent show televisivi: i miei studenti saranno i concorrenti di *DeinDiener*, l'edizione tedesca di un programma fittizio che premia la migliore squadra di servizio di sala. Potrò contare anche su uno status mobile, quello del maître, sul lavoro dell'intero gruppo verso il progresso, e le emozioni positive di una sfida che integra i task all'uso della lingua tedesca in contesto. Per mettere in moto queste dinamiche, mi avvarrò di diverse meccaniche: competizione (tra il gruppo e altri sfidanti, non all'interno del gruppo),

collaborazione (dato l'obiettivo comune), sfide, ricompense (immateriali). Userò diversi componenti ludiche: identità virtuali, obiettivi, livelli, punteggio, missioni, squadre, a seconda della forza motivazionale su cui voglio fare leva nel breve e, eventualmente, nel lungo periodo».

Queste linee guida possono servire al docente di lingue interessato a implementare interventi di gamification nelle proprie classi. Ancora più utile, però, al fine di rendere conto della traduzione pratica delle potenzialità della strategia motivazionale, può essere l'osservazione e la personalizzazione di modelli di successo in ambito didattico e glottodidattico, di cui daremo una breve descrizione nel prossimo paragrafo.

4 Gamification e (glotto)didattica

La gamification si espande, a partire dagli anni duemiladieci, soprattutto sul Web, come strategia per fidelizzare gli utenti a un sito o un programma, e motivare alla perseveranza di obiettivi di salute e di lavoro. Anche alcuni siti dedicati all'istruzione online hanno adottato di queste pratiche: il più noto è sicuramente Khan Academy (<http://www.khanacademy.org/>). Per la didattica delle lingue, hanno raggiunto un certo successo di pubblico Duolingo (<http://www.duolingo.com/>), nonostante l'approccio decisamente strutturalista, basato su ripetizione e traduzione, e il simile Busuu (<http://www.busuu.com>). Anche solo una veloce esplorazione di questi siti può rendere conto delle componenti ludiche adottate: punti, *badges*, collezioni, classifiche sono infatti in mostra e accessibili a tutti gli 'studenti-giocatori' (per approfondimenti cfr. Lombardi 2013b).

Il nostro interesse in questa sede è, tuttavia, maggiormente orientato verso un uso degli elementi ludici citati nel contesto della classe. In questo senso, è fondamentale la sperimentazione nota come *multiplayer classroom* (Sheldon 2012). Inoltre, esamineremo in breve una delle prime sperimentazioni glottodidattiche ricalcata sul modello di Sheldon: la English Quest di York (2012).

4.1 La multiplayer classroom

Come molti docenti universitari negli Stati Uniti (e non solo), Lee Sheldon ha dovuto affrontare il problema dell'assenteismo dai corsi e dalla scarsa partecipazione degli studenti al suo corso-laboratorio di Teoria e pratica di game design. La sua soluzione: trasformare la classe in un videogioco, trasferendone all'interno gli elementi distintivi dei migliori giochi di ruolo online.

Ogni studente diventa un personaggio di livello 1, e dovrà conquistarsi, tramite missioni e obiettivi (di apprendimento), avanzamenti di livello - che

corrispondono, in ultima analisi, a un incremento del voto. Celebre, in questo senso, è la frase con cui accoglie gli ignari studenti alla prima lezione:

«Good morning. Welcome to the first class of the semester. Everyone in this class is going to receive an F». [...] «Unless...».

[...] they embarked on quests, defeated mobs, and crafted goods from raw materials that would help them earn their way through the brave new world they had just entered. It might look like a classroom, but it was not. And what they experienced there would count, just as it did in a video game. They could level up. Even to an A [Sheldon 2012, pp. 3-5].

Qui Sheldon rovescia il raggiungimento di quello che è già un elemento di gioco presente nella scuola: il punteggio, meglio conosciuto come voto.

Per come è normalmente strutturata la valutazione a scuola, la scala di voti parte dall'alto e decresce di un punto, o mezzo punto, a ogni errore. Per Pink (2009), la direzione è esattamente contraria alla curva di interesse e alla scala di progressione viste in precedenza: è un orientamento al distacco, al disimpegno, una progressiva perdita di coinvolgimento - in contrasto, nei termini della teoria dell'autodeterminazione, con il bisogno di competenza (Deci, Ryan 1985). Il rovesciamento che opera Sheldon è un semplice riallineamento alla direzione naturale della motivazione, l'orientamento alla crescita. L'eseguire lavori di gruppo a ruoli definiti, il tenere presentazioni sui temi approfonditi, il cercare approfondimenti sui materiali didattici diventa un percorso scandito da vere tappe incrementali di apprendimento, in forma di livelli. A ogni azione di segno positivo corrisponde un feedback in termini di 'esperienza', e l'accumulo di punti esperienza oltre una soglia data corrisponde a un aumento di livello - e, come già accennato, di voto, secondo la guida della figura 3.

Lo studente diventa così responsabile in prima persona della costruzione del proprio voto, non tramite un processo di testing (comunemente non escluso dal modello di Sheldon), ma tramite la scoperta e l'azione autonoma - in accordo con il bisogno di autonomia della teoria dell'autodeterminazione - e la produzione di atti e materiali da condividere con il resto

Livello	XP	Voto
16	1860	A+
15	1800	A
14	1740	A-
13	1660	B+
12	1600	B
11	1540	B-
10	1460	C+
9	1400	C
8	1340	C-
7	1260	D+
6	1200	D
5	600	
4	300	
3	150	
2	75	
1	0	F

Figura 3: La tabella di conversione punti esperienza → voti (Sheldon 2012, p. 98).

della classe. In questo senso, il modello enfatizza anche la relazionalità del paradigma di Decy e Ryan (1985), poiché in ultima analisi la bontà dei risultati non è data dal confronto con uno standard, ma dalla capacità di far comprendere al gruppo dei pari gli argomenti (o «narrare le gesta epiche», nella metafora di Sheldon 2012) approfonditi dal singolo o dalla ‘squadra’.

Il docente, nel contesto di una multiplayer classroom, assume il ruolo di game master: colui che crea il gioco e le sue condizioni, è responsabile dello ‘strato narrativo’, delle corrispondenze con gli obiettivi di apprendimento – e arbitro della situazione. A ben vedere, la figura non è differente da quella che la letteratura (glotto)didattica chiama facilitatore d’apprendimento (cfr. per esempio Favaro 2002; Balboni 2008; Bosisio 2010). Inoltre, come glossa Huguét, il rapporto tra game master e studente richiama la teoria di Vygotskji:

For most of the semester, as the Game Master, Lee is the ‘more knowledgeable other’. He has designed his learning activities to enable his students to solve problems and perform tasks that would otherwise be hard or impossible for them to carry out. But he also shares that role of a more knowledgeable other with his students and his peers. This Vygotskian framework for learning is driven by the notion of the zone of proximal development or ZPD. ZPD characterizes the area between what the students can accomplish on their own and what they can accomplish, and ultimately master, with the help of a more knowledgeable other [in Sheldon 2012, p. 127].

Il risultato più interessante, per i nostri scopi dichiarati nel preambolo del saggio, è relativo alla partecipazione degli studenti alle multiplayer classroom susseguites a partire dal 2009; nell’ultimo corso precedente la pubblicazione del suo volume, Sheldon (2012, p. 116) registra:

Class attendance was outstanding [...]. Out of 700 possible absences (25 students × 28 class stations), there were only 10 absences – including the winter. In upstate New York. In neck-deep snow [Sheldon 2012, p. 116].

E, durante le lezioni, lo ‘strato narrativo’ che ricopre e rimodella il corso è sede di vera attività da parte degli studenti; tanto è il loro protagonismo che, nelle previste e necessarie sessioni di riflessione sull’apprendimento, alcuni studenti chiedono integrazioni con modelli più tradizionali di insegnamento:

«Lee, you’re the expert, we want to hear you lecture, not the class!» [Sheldon 2012, p. 80].

«It is very much a self-taught class. We would do presentations over [course material], which is kind of a good idea. By reading and having to explain it to your peers, you understand and retain the information better. That being said [...] I would have loved to hear Lee talk. He has vast amounts of wisdom concerning this subject, and he is also not boring to listen to. But I am, and so are most of my peers. I didn't want for them to teach me» [Sheldon 2012, p. 80].

In generale, comunque, il feedback è molto positivo:

«I like the video game feel of the class. Forming the guilds and working within them to complete tasks (i.e., debates, quizzes, etc.) was fun. I learned a lot more about video games now than before. The environment just made some of the dry material (i.e., edutainment section and other learning theories) more fun» (Sheldon 2012, p. 46).

«The learning environment is great. It's a new class design that worked out, and not everyone wants to teach how this class was taught» [Sheldon 2012, p. 80].

«Professor Sheldon's unique method of teaching the course paid off very well. I felt like I learned a great deal that I wouldn't have otherwise, had Professor Sheldon not taught the class» [Sheldon 2012, p. 131].

«I really enjoyed Professor Sheldon's class. I learned a lot, and I appreciate the time that I spent in the class. He also helped me determine whether or not to continue in this field, and it was highly useful. Thanks Professor. :)» [Sheldon 2012, p. 131].

Molte sperimentazioni, alcune delle quali riportate nello stesso volume, hanno preso spunto e personalizzato il modello di Sheldon. La prima e più nota per la didattica delle lingue è descritta in York (2012), e tema del prossimo paragrafo.

4.2 English Quest

Docente di inglese come lingua straniera in Giappone, James York adotta in gran parte il modello della multiplayer classroom, adattandone il meccanismo delle missioni (o, in termini di teoria della gamification, quest) a obiettivi non solo di contenuto, ma linguistico-comunicativi.

Le sue quest hanno caratteristiche differenti: possono essere individuali o di gruppo, da svolgere in classe o a casa; ma, in particolare, sono pensate come le missioni dei migliori giochi di ruolo: fruibili in maniera non lineare,

ma tutte orientate verso un obiettivo finale (sia in termini di competenza sia di voto). Gli studenti di York possono quindi scegliere le proprie quest tra più proposte afferenti a una delle quattro abilità linguistiche di base:

- a. comprensione orale (per esempio: ascoltare un podcast e rispondere ad alcune domande chiuse di contenuto);
- b. produzione orale (per esempio: monologo su Skype con il docente);
- c. comprensione scritta (per esempio: prendere in prestito un libro dalla biblioteca scolastica e schematizzarne il contenuto);
- d. produzione scritta (per esempio: redigere un testo personale entro un limite di tempo).

A missione completata, lo studente o il gruppo guadagna un numero fisso di punti esperienza, e una somma di bonus per prestazioni eccezionali. L'obiettivo minimo richiesto è il raggiungimento del livello 13, pari alla sufficienza. Gli studenti più coinvolti possono conquistare ulteriori livelli fino ad arrivare al 20, che corrisponde, naturalmente, al voto più alto. York motiva così la sua scelta:

In contrast to the traditional model of only rewarding students that achieve perfect test scores, with the XP system any student can reach the A-grade level. Why? Because grading is based not only on tests, but also on the effort students put into their language learning endeavors on a daily basis. Additionally, they are free to choose the tasks/activities that they **want** to do, not what the teacher sets them [...].

Although the model of experience points is one taken from role-playing video games, I feel that if we analyze the term literally, it has real relevance to educational contexts, especially language learning. We are rewarding students for their experience in speaking / listening to / reading / writing the target language. The more they do, the more experience they have with it, and in turn, the more they are rewarded for their efforts by their teacher.

In language learning, it can be very difficult to measure progress, as there is no tangible object to reflect one's knowledge or experience. Thus, by giving students points (regardless of how generic the value is), they can also see how much they have achieved as their value goes up over time [York 2012, p. 4].

Punti, livelli e missioni non sono le uniche componenti che English Quest integra. York, in effetti, sceglie di agire sulle dinamiche fondamentali tramite meccaniche molto spesso orientate alla competizione, per esempio rendendo pubbliche le classifiche in base ai livelli, incentivando sfide tra singoli e gruppi, invece di favorire preferenzialmente - come Sheldon (2012) - la collaborazione. D'altronde, siccome ogni classe di lingue (e non

solo) è un unicum, un insieme irripetibile di individualità (Dörnyei 2001), è facile pensare che il gruppo descritto da York fosse particolarmente sensibile, e quindi motivato, da questa impostazione.

In effetti, la sua valutazione finale dell'esperienza è largamente positiva, almeno per quanto concerne i punti di nostro interesse primario:

With this method [...], where students get instant feedback on their participation, and a clear reason to participate (to gain XP), class participation levels went up. A lot. Whereas before I would have to ask a question and force myself to count from 10 up to 30 seconds before finally providing the answer myself, I had multiple students offering answers almost instantaneously after asking a question [York 2012, p. 5].

[W]ith the addition of game-like activities and team-based 'battles' the class dynamic was one of laughter, rivalry and camaraderie. One example includes teams trying to catch their opponents out with tricky questions based on a presentation they just gave. Another being students laughing out loud as I put on Final Fantasy battle music as BGM [background music] for a particularly demanding activity [York 2012, p. 5].

L'utilizzo di alcune tecniche di gamification come strategia per la motivazione degli studenti di lingue sembra quindi funzionare, pur nel limite del solo studio di caso oggi disponibile - caso che, per giunta, non sfrutta al meglio tutte le possibilità degli elementi ludici (per esempio non incorporando pratiche di task-based language learning: l'affinità dei concetti di quest e task è evidente). Ulteriori studi e, soprattutto, tentativi di implementazione si rendono però necessari per testimoniare la bontà della strategia in contesti più variati.

5 Conclusione

Il nostro obiettivo, in questo saggio, è stato proporre l'utilizzo esplicito di elementi ludici nella classe di lingue, al fine di aumentare coinvolgimento, partecipazione e motivazione degli studenti. Per illustrare la proposta, nota in letteratura come gamification, ne abbiamo tracciato l'origine dal (video)game design, la compatibilità con le teorie psicolinguistiche correnti sulla motivazione, e infine ne abbiamo discusso alcuni concetti fondamentali, successivamente visti in opera in due case studies. Al fine di facilitare e invogliare alla sperimentazione, abbiamo tracciato alcune linee guida per un'implementazione rapida, ma solida e specificamente pensata per le caratteristiche uniche del gruppo di apprendenti che intraprendono la lunga 'missione' dell'apprendimento di una LS.

La nostra proposta fa parte di una ricerca più ampia, che analizza nel dettaglio il potenziale glottodidattico degli elementi ludici a livello di strategia motivazionale entro il modello psicolinguistico di Dörnyei (2001). Il risultato che ci attendiamo non è una soluzione definitiva del problema della scarsa motivazione all'apprendimento delle lingue a scuola, soprattutto se obbligatorie; come abbiamo ricordato precedentemente, caratteristica di una strategia è la sua non esclusività, il suo essere una fra tante a disposizione del docente - il quale sceglierà, a seconda della situazione, una strategia anziché un'altra. Come puntualizzano Dörnyei e Ushioda:

[A]ny pedagogical recommendations deriving from empirical research are not directly generalisable to all classroom situations and, as with other aspects of instructional methodology, need to be adapted in ways that are appropriate to the local learning context [...]. How often have we heard teachers say, for example, that pedagogical strategies that seem to work well with one group of learners they teach prove ineffective with another? [Dörnyei, Ushioda 2011, p. 104].

Tuttavia, pratiche di gamification sono già integrate in alcune tecniche glottodidattiche (per esempio: il role play), e altre potrebbero essere adottate, secondo le linee guida presentate, al fine di limitare il problema motivazionale in uno specifico contesto di classe. In questo senso, la nostra prospettiva di utilizzo della gamification è affine a quella di Brophy:

It is realistic [...] to expect (and help) your students to experience classroom activities as meaningful and worthwhile, and to try to get the intended learning benefits from them. You can encourage this by stimulating students to engage in classroom activities with motivation to learn, which they can do whether or not they find the activities intrinsically enjoyable. Developing your students' motivation to learn involves socializing it as a general disposition as well as stimulating it situationally in the process of implementing lessons and learning activities [Brophy 2004, p. 23].

Il nostro obiettivo finale non è quindi ludicizzare per facilitare, e nemmeno, in realtà, ludicizzare per promuovere un divertimento a sé stante. La gamification è piuttosto una strategia messa in atto per coinvolgere (anche divertendo, se ben pensata) i singoli e il gruppo in classe, grazie alla creazione di motivi suppletivi o, in alcuni casi, surrogatori, al fine di sollecitare la trasformazione della motivazione all'apprendimento da estrinseca a intrinseca - e mantenerla in questa zona ideale del continuum motivazionale.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E., (2008). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. 2a edizione. Torino: UTET Università.
- Bosisio, C. (a cura di) (2010). *Il docente di lingue in Italia: Linee guida per una formazione europea*. Milano: Mondadori Education.
- Baltra, A. (1990). «Language Learning Through Computer Adventure Games». *Simulation & Gaming*, 4.
- Brophy, J.E. (2004). *Motivating Students to Learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*. Perugia: Guerra.
- Caon, F.; Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco: Attività didattiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Cornillie, F.; Thorne, S.L.; Desmet, P. (2012). «Digital Games for Language Learning: From Hype to Insight?». In: Cornillie, F.; Thorne, S.L.; Desmet, P. (eds.), *ReCALL Special Issue: Digital Games for Language Learning: Challenges and Opportunities*. *ReCALL*, 24 (3), pp 243-256.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R.; Nacke, L. (2011). «From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'». In: Lugmayr, A.; Franssila, H.; Safran, C.; Hammouda I. (eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference Envisioning Future Media Environments* (Tampere, Finland, September 28 - 30, 2011). New York, NY: ACM.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z.; Ottó, I. (1998). «Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation». *Working Papers in Applied Linguistics*, n. 4.
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition. Harlow: Pearson.
- Egenfeldt-Nielsen, S.; Heide Smith, J.; Pajares Tosca, S. (2008). *Understanding Video Games: The Essential Introduction*. New York: Routledge.
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino, UTET Libreria.
- Gee, J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. 2nd Edition. New York: Palgrave Macmillan.
- Hunicke, R.; LeBlanc, M.; Zubek, R. (2005). «MDA: A Formal Approach to

- Game Design and Game Research». In: Hauskrecht, M. (ed.), *Proceedings of the 19th National Conference on Artificial Intelligence: Workshop on Challenges in Game AI*. San José, CA: AAAI Press.
- Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA; London: MIT Press.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Lee, J.J.; Hammer, J. (2011). «Gamification in Education: What, How, Why Bother?». *Academic Exchange Quarterly*, 2.
- Lombardi, I. (2013a). *Game [not] over: I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*. Perugia: Guerra.
- Lombardi, I. (2013a). «Prospettive di *gamification* nella classe di lingue: Verso una teoria di riferimento». *Scuola e Lingue Moderne*, 6-9.
- Malone, T. W. (1980). *What Makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games*. Technical report CIS-7 (SSL-80-11). Palo Alto, CA: Xerox Palo Alto Research Center.
- Malone, T.W. (1981). «Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction». *Cognitive Science*, 4.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Press.
- Pink, D. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. New York: Riverhead Books.
- Prensky, M. (2010). «Educating the Millennial Generation». In: Hirumi, A. (ed.), *Playing Games in School: Using Simulations and Videogames for Primary and Secondary Education*. Eugene, WA: International Society for Technology in Education.
- Sheldon, L. (2012). *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Boston: Course Technology - Cengage Learning.
- Titone, R. (1990). «Il gioco come discorso: Per un approccio ludico della glottodidattica». In: Titone, R. (a cura di), *La lingua straniera*. Milano: Fabbri.
- Titone, R. (1996). *Imparare le lingue giocando: Il metodo ludico nell'insegnamento delle lingue dalla scuola materna alla scuola elementare*. Recanati: ELI.
- Werbach, K.; Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- York, J. (2012). «Gaming the EFL Classroom» [online]. <http://www.digitalplay.info/blog/2012/02/24/gaming-the-efl-classroom/>.
- Zichermann, G.; Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Beijing; Cambridge; Farnham; Köln; Sebastopol; Tokyo: O'Reilly Media .