

# Apprendere le lingue nei mondi virtuali 3D

Daria Coppola  
(Università di Pisa, Italia)

**Abstract** Can the 3D virtual worlds constitute a useful resource for language teaching still today? Do ‘immersivity’ and ‘embodiment’ really favour experiential language learning in a constructivist perspective? The aim of this paper is to look for an answer to these and other questions concerning the role of technology in language learning, taking into account some recent research in the field of virtual world education relating to an international project. The strengths and weaknesses of 3D technology emerge especially from the results of some surveys aimed at identifying what university students think of *Second Life* language courses: on the one hand, motivation, creativity and active involvement of the learner; on the other, the risk of distraction and dependence as well as some technical difficulties and usability problems.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 I MUVE e il fenomeno dell’*embodiment*. – 3 Dalle simulazioni testuali ai mondi 3D. – 4 Il caso di *Second Life*. – 5 Il progetto *EuroVersity* e i corsi di lingue. – 6 Cosa pensano gli studenti: alcuni sondaggi. – 6.1 Un’indagine in *Cooperative BYOD*. – 7 Conclusione.

**Keywords** Technology Enhanced Language Learning. 3D Virtual Worlds.

## 1 Introduzione

Nei primi anni del nuovo millennio, soprattutto dopo il successo di *Second Life* (d’ora in avanti, SL), un’ampia letteratura<sup>1</sup> ha evidenziato le numerose risorse che la tecnologia 3D poteva offrire all’insegnamento in generale e a quello linguistico in particolare. L’ambiente immersivo dei MUVE (*Multi-User Virtual Environment*) nel quale, attraverso l’avatar, si realizza il fenomeno dell’*embodiment*,<sup>2</sup> oltre a rappresentare un utile strumento per favorire la comunicazione faccia a faccia, costituisce anche un ambiente cognitivo a geometria variabile, in quanto l’utente è libero di modificare il contesto sulla base dei propri bisogni e di creare nuove sceneggiature e narrazioni, diventando così parte attiva del proprio apprendimento, in

1 Per una panoramica, cf., ad es., Molka-Danielsen, Deutschmann 2009.

2 Il termine *embodiment* viene qui usato nel significato che ha assunto nell’ambito dei mondi virtuali 3D, e cioè per indicare quel processo attraverso il quale l’utente acquisisce potenzialità nell’operare percettivo-motorio, grazie alla presenza del corpo dell’avatar (cf., ad es., Fedeli 2013).

uno spazio percettivo più ricco di quello bidimensionale, perché potenziato dall'esperienza cinestetica.

Per la sua versatilità e le caratteristiche ludiformi, SL ha costituito al suo esordio un ambiente d'elezione per l'apprendimento delle lingue. Da alcuni anni però l'interesse per questo e gli altri MUVE è sensibilmente diminuito a favore della tecnologia bidimensionale dei social network e delle molteplici opportunità offerte in ambito educativo dallo sviluppo del *Technology Enhanced Learning*, come si evince oggi dalla grande diffusione dei MOOC (*Massive Open Online Courses*).

In questo lavoro ci proponiamo di riflettere sull'influenza che i mondi virtuali 3D hanno avuto nell'insegnamento linguistico e, soprattutto, di valutare se e in qual misura essi possano ancora costituire una risorsa utile in ambito glottodidattico, alla luce delle sperimentazioni più significative di questi anni e di progetti internazionali di ampia portata, come il progetto *EuroVersity*. Per quanto riguarda, in particolare, il caso di SL, metteremo a confronto le opinioni di chi lo ritiene ormai defunto e di chi lo considera invece solo momentaneamente in fase di stallo, ma ancora ricco di potenzialità. Allo scopo di rilevare la percezione che gli studenti hanno oggi di SL e le loro opinioni riguardo alla tecnologia 3D utilizzata a scopi glottodidattici, confronteremo, infine, i dati di alcuni sondaggi condotti nell'ambito di un progetto universitario scandinavo con quelli più recenti ricavati da un'indagine di tipo qualitativo che ha riguardato studenti dell'Università di Pisa, parte dei quali ha lavorato in modalità *Cooperative BYOD*.<sup>3</sup>

## 2 I MUVE e il fenomeno dell'*embodiment*

La diffusione della tecnologia in ambito educativo ha moltiplicato e modificato radicalmente gli scenari nei quali si svolge oggi il processo di apprendimento, rendendo più concretamente raggiungibile l'obiettivo di una formazione permanente (*Lifelong Learning*), estesa a molteplici contesti, formali e non (*Lifewide Learning*), approfondita e funzionale allo sviluppo globale della persona (*Lifedeep Learning*). Per quanto riguarda in particolare l'apprendimento delle lingue, il progresso tecnologico ha reso fruibili ambienti nei quali l'apprendimento avviene in modo spontaneamente attivo, esperienziale e collaborativo; si pensi soltanto all'importante funzione che ha avuto in questi anni l'uso dell'ebook, della lavagna interattiva, del pc, del tablet e di altri dispositivi nella realizzazione di piani didattici personalizzati e funzionali alla realizzazione di una scuola inclusiva (cf. Coppola 2015a).

<sup>3</sup> Come spiegheremo più avanti, si tratta di una metodologia basata sull'uso cooperativo dei dispositivi mobili (cf. Coppola 2015b).

Tra gli ambienti tecnologici, quelli 3D presentano caratteristiche decisamente favorevoli al coinvolgimento dello studente, il quale impara mentre gioca, mentre si muove nello spazio virtuale, mentre comunica con altri utenti, mentre crea nuovi oggetti, personaggi o paesaggi. I mondi virtuali costituiscono un ambiente immersivo ed esperienziale per eccellenza, in quanto simulano una realtà parallela a quella reale, popolata da avatar che consentono all'apprendente un'esperienza fisica e sociale ben più ricca di quella essenzialmente visiva che caratterizza gli ambienti bidimensionali. E difatti nei MUVE l'utente può spingersi oltre la visualità: l'avatar diventa il suo alter ego, la sua nuova identità ricreata a partire dal genere, dall'etnia, dal vestiario, il nuovo corpo attraverso cui si muove, percepisce gli input dell'ambiente circostante, reagisce agli stimoli, interagisce con gli oggetti e con gli avatar, parla, esprimendo il proprio punto di vista che diventa così parte integrante del mondo virtuale. Non a torto il MUVE viene considerato da alcuni come un *medium* che supera la sua stessa funzione di mediazione, di interposizione: se infatti, secondo la concezione tradizionale, i *media* si interpongono tra i soggetti interagenti, sostituendo all'esperienza diretta un'esperienza mediata, nei MUVE sembra realizzarsi il fenomeno dell'*embodiment*, ossia del ritorno del corpo con tutti i significati ad esso collegati; la presenza 'fisica' determinerebbe un partecipazione multisensoriale dell'utente e consentirebbe dinamiche tipiche della comunicazione faccia a faccia considerata in tutte le sue componenti, comprese quelle pragmatiche ed extralinguistiche (prossemiche, cinesiche, vestemiche...) (cf., ad es., Rossi 2009, Fedeli 2013).

Questo fenomeno è particolarmente evidente in SL, ambiente multiutente che riproduce il mondo reale, con i suoi spazi abitativi, lavorativi e ricreativi dove i residenti possono condividere interessi e hobby e svolgere le attività più svariate. Università, centri di ricerca, associazioni culturali e scuole di tutto il mondo si servono da tempo delle opportunità che SL può offrire in campo educativo, specie nelle sue più recenti ed evolute versioni che consentono agli utenti di interagire verbalmente attraverso l'uso del *voice* (grazie al quale si può percepire anche la distanza e la provenienza del suono) servendosi, nel contempo, delle chat testuali e del sistema di messaggistica istantanea, come pure di navigare in rete e utilizzarne le molteplici risorse (blog, social network, piattaforme e-learning ecc.), rimanendo all'interno del mondo 3D.

SL è apparso a molti ideale per l'insegnamento linguistico, in quanto in grado di coniugare apprendimento 'sincrono', in campus virtuali dotati di aule, biblioteche e sale studio dove lo studente può interagire in L2 con insegnanti e studenti madrelingua, con apprendimento 'asincrono', mediante l'accesso a collezioni di *learning object*, lezioni e materiali multimediali autentici; apprendimento 'formale', in aule attrezzate con lavagne interattive, *slideviewer* e schermi per la proiezione di audiovisivi

in streaming, con apprendimento 'non formale' e 'informale',<sup>4</sup> in luoghi d'incontro multilingui e multiculturali come pub, musei, teatri e cinema, frequentati da utenti di tutto il mondo. Tutto questo in una dimensione ludiforme, dunque stimolante dal punto di vista della motivazione, e polimorfa, grazie all'integrazione multimediale di più codici, in un paesaggio 'liquido', che prende vita e si trasforma attraverso l'azione, e in uno spazio che non è solo geometrico e prospettico, ma si arricchisce della dimensione oculomotoria e cinestetica, consentendo un'immediatezza percettiva che tende costantemente a superare l'aspetto simulacrale e mediatico dell'esperienza (cf. Diodato 2005).

Viene allora da chiedersi perché, nonostante le sue potenzialità e contrariamente alle prospettive di sviluppo che lo vedevano come il futuro del Web 2.0, il mondo virtuale di SL, dopo solo pochi anni di crescita esponenziale, abbia subito una battuta d'arresto tale da far pensare al fallimento, e sia stato decisamente superato dalle reti sociali, da *Facebook* e *Twitter*. Per rispondere a questa domanda, ma soprattutto per valutare l'impatto dei MUVE in ambito glottodidattico, ci sembra opportuno, preliminarmente, ripercorrerne le principali tappe di sviluppo.

### 3 Dalle simulazioni testuali ai mondi 3D

I mondi virtuali esistono da molto più tempo di quanto si immagini. Già nella seconda metà degli anni Settanta circolava nei college americani, ad opera dello speleologo Will Crowther, la *Colossal Cave Adventure*, simulazione di una grotta del Kentucky dove l'utente poteva avventurarsi ricorrendo soprattutto alla fantasia, visto che si trattava di una simulazione solo di tipo testuale. Varianti successive dell'*Adventure* furono specificamente progettate, negli anni Ottanta, per l'apprendimento delle lingue: la *Barry Jones's Imaginative Granville*, ad esempio, offriva a chi voleva imparare la lingua francese, una città tipica della Francia, sia pur con tutti i limiti di una tecnologia fatta di 'tasti e testi', dove l'utente digitava i comandi sulla tastiera e riceveva in risposta parole scritte sul funzionamento dell'ambiente (cf. Davies 2009).

Le stesse limitazioni si riscontrano sia nei MUD (*Multi-User Domain*), ambienti interattivi basati su chat testuali, sia nei più evoluti MOO (*Multi-User Domain Object-Oriented*) degli anni Novanta, dove si possono costruire e condividere stanze e oggetti, interagendo in tempo reale, anche se solo attraverso testi scritti.

4 A tale riguardo, cf. *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*. URL <http://www.cedefop.europa.eu/en/news/4041.aspx> (2016-12-01).

Lo sviluppo di un'interfaccia grafica ha senza dubbio rappresentato un importante traguardo nell'evoluzione della realtà virtuale; il gioco online *Lucasfilm's Habitat* può essere considerato un precursore dei mondi virtuali di oggi, sia pur con le sue immagini bidimensionali e gli scambi scritti tra avatar. Occorre attendere *Traveler* (1996) per poter disporre anche dell'audio e di avatar 3D (rappresentati però soltanto con le teste) in grado di interagire in modo realistico, grazie alla sincronizzazione tra movimenti delle labbra e parole, e dunque particolarmente adatti alla comunicazione in L2.

L'inizio del nuovo millennio è caratterizzato da una marcata diffusione dei MUVE, utilizzati anche a scopi didattici (ad esempio, *Active Worlds*). Nel 2003, Philip Rosedale fonda SL, destinato a un grande successo: sembra un videogame, ma si differenzia profondamente dai MUVE finalizzati al gioco, nei quali i personaggi si muovono all'interno di una trama con ruoli e regole d'azione predefinite (ad es. *World of Warcraft*); SL vuol infatti riprodurre la vita reale con le sue molteplici attività e situazioni, quindi è flessibile e privo di norme prestabilite, ad eccezione di quelle imposte dall'etichetta (*SL-etiquette*), in modo da consentire all'utente di muoversi in libertà in un mondo parallelo dove può svolgere le attività che preferisce, creare e arredare i propri spazi, scrivere nuove sceneggiature per la propria vita. Sono in molti a intuire le molteplici potenzialità di SL in campo educativo: nascono vere e proprie isole dedicate alla formazione, come *EduNation*, ben presto popolata da istituzioni e agenzie educative (ad es. il *British Council*, il *Goethe Institut*, l'*Instituto Cervantes*); si moltiplicano i campus e le scuole virtuali, come *Language Lab* e *Avatar Languages*, che erogano didattica online e corsi di formazione per docenti.

I mondi virtuali si rivelano fin da subito un'ottima occasione non solo per imparare le lingue in modo piacevole e divertente, ma anche per sperimentare nuove modalità di insegnamento e di comunicazione e per promuovere il plurilinguismo e lo scambio interculturale: che si partecipi a un corso di lingua di tipo tradizionale o a un convegno, che ci si dedichi a un hobby o a un gioco di ruolo, che si visiti virtualmente una città oppure si viaggi in epoche storiche lontane, molteplici e varie sono infatti le occasioni di contatto e di scambio tra studenti e docenti di tutto il mondo.

#### 4 Il caso di *Second Life*

Tra i sostenitori di SL, c'è chi oggi ne mette in evidenza soprattutto la dimensione ludica, considerata quale preziosa risorsa per l'insegnamento linguistico, in quanto influisce positivamente sulla motivazione degli apprendenti. Secondo Elia (2014), in una prospettiva di *gamification* della glottodidattica, SL costituisce ancora un dispositivo educativo importante per il raggiungimento di obiettivi: 'linguistici' e 'comunicativi' (l'appren-

dimento di una lingua d'uso in interscambi autentici con gli abitanti della rete), 'interculturali' (la pacifica convivenza tra persone di diversa provenienza geografica), 'cognitivi' (l'elaborazione di strategie cognitive e metacognitive), 'relazionali' (le regole specifiche e le modalità di relazione), sociali (la conoscenza e il rispetto delle regole della comunità), 'emotivi' e 'affettivi' (il divertimento, il piacere, la sfida, la relazione con l'altro). Tecniche come il *role playing* risultano potenziate dal simulatore ambientale olografico, grazie al quale si possono ricreare e mutare scenari (incontri di studio, professionali, di servizio, ricreativi) nei quali lo studente può confrontarsi direttamente con registri e microlingue diversi. Il tutto mentre si diverte, in un ambiente realistico ma 'protetto', dove, anche se non si sente ancora sicuro della propria competenza linguistica e non vuole esporsi direttamente, può comunque comunicare attraverso il proprio avatar. Un'altra importante risorsa didattica che SL può potenziare è la ricerca in rete: non più solo siti da consultare, ma ambienti da esplorare e con cui interagire, materiali autentici 3D da utilizzare, avatar madrelingua con cui comunicare direttamente; dunque un ambiente ideale per un apprendimento esperienziale e collaborativo delle lingue, un ambiente nel quale la motivazione e il coinvolgimento emotivo dello studente si mantengono alti nel tempo.

Tuttavia, come abbiamo detto, nonostante le sue indubbe potenzialità, dopo solo pochi anni di rapida ascesa, si è assistito a un progressivo declino di SL, che non è riuscito a far presa sulla massa e sembra oggi confinato in una nicchia di circa un milione di utenti attivi, contro il miliardo e mezzo di *Facebook*. Lo stesso Rosedale ha ammesso recentemente, in un'intervista riportata dal sito *GeekWire* (ottobre 2015), che utilizzare solo tastiera e mouse per interagire nel mondo virtuale comportava per gli utenti una curva di apprendimento troppo onerosa: «It took the average user about 40 hours just to learn to interact with the virtual world, and by then most people had moved on». <sup>5</sup> Le opinioni espresse dagli utenti (o ex utenti) nei forum dedicati confermano questa e altre difficoltà. Nel forum italiano della community di SL, alla domanda «*Second Life* è morto?» la maggior parte degli utenti risponde di sì: «è morto, o per lo meno è agonizzante». Tra le cause, vengono indicate soprattutto difficoltà di natura tecnica e di usabilità: un utente si lamenta per «la grafica da videogame tardi anni novanta e la velocità di caricamento ridicola considerando che avviene progressivamente»; un altro sottolinea che è «pesante come un elefante, e macchinoso da gestire», e dopo aver fatto presente la difficoltà di interagire con «un'interfaccia a scatti», conclude: «non mi stupisce che entrando abbia visto solo sparuti gruppi di persone, per lo più anglofone,

5 Demmit, Jacob (2015). «Third Life? Second Life Founder Holds Out Hope for a VR Revival» [online]. *GeekWire*, 28 of October. URL <https://goo.gl/4ofaCJ> (2016-06-09).

e una notevole desolazione, da città abbandonata». Un'altra causa del fallimento riguarderebbe i costi: «la formula commerciale è fallimentare, soprattutto nei giochi» scrive un utente «in quanto fa diminuire il numero dei giocatori, compromettendo così il divertimento di chi paga».

A nostro avviso, sono stati soprattutto lo sviluppo e la pervasività della tecnologia *Mobile* a mettere in crisi i MUVE, la cui grafica 3D richiede una quantità di memoria che i dispositivi mobili non riescono a gestire adeguatamente; secondo i fautori di SL, tuttavia, con il progresso della tecnologia, questo problema verrà risolto, e i mondi virtuali conquisteranno uno spazio sempre maggiore anche in ambito educativo, consentendo una capillare diffusione delle sperimentazioni e buone pratiche che in questi anni non sono affatto mancate.

Un esempio è il progetto INDIRE *edMondo*,<sup>6</sup> del 2009, basato su tecnologie open source e ideato in modo da superare le criticità che i MUVE presentano in campo scolastico, e cioè i problemi legati alla sicurezza e ai costi. L'accesso a *edMondo* viene infatti riservato solo a docenti e studenti, che sono tenuti a mantenere la loro vera identità in modo da scongiurare il pericolo di contenuti inappropriati o incontri inopportuni; inoltre lo spazio virtuale è gratuito, e dunque non comporta alcun costo per l'istituzione e mette i ragazzi al riparo da spese in beni o servizi estranei all'esperienza didattica. Tra le sperimentazioni di *edMondo*, ricordiamo quella dell'Istituto di istruzione superiore Giordano Bruno di Perugia, *Modelli atomici*, che riguarda la costruzione di un percorso didattico 3D in cui seguire l'evoluzione storica dei modelli atomici, attraverso l'approccio CLIL. Un altro progetto è *Scuola 3D*, ideato nel 2005 dall'Istituto pedagogico di Bolzano per il mondo dell'istruzione e rivolto a studenti di tutti gli ordini e gradi di scuola, a partire da quella dell'infanzia, e ai loro docenti e genitori. Anche in questo caso l'accesso è gratuito e controllato in modo da garantire sicurezza per gli studenti. Al mondo dell'istruzione si rivolge pure AWEDU (*Active Worlds Educational Universe*),<sup>7</sup> che si serve della tecnologia di *Active World* per la sperimentazione di attività didattiche.

Anche in ambito universitario i MUVE sono stati impiegati in progetti ad ampio raggio, come il progetto triennale *EuroVersity*, che nel 2011 ha coinvolto diciotto paesi europei (inclusa l'Italia) e Israele, con lo scopo di creare una rete tra università e altre istituzioni educative finalizzata alla promozione e condivisione di buone pratiche nei mondi 3D, e che, come vedremo, si è concluso a Pisa nel 2014.

6 Progetto edMondo <http://www.scuola-digitale.it/ed-mondo/progetto/info/> (2016-06-09)

7 <https://www.activeworlds.com/web/index.php> (2016-06-09)

## 5 Il progetto *EuroVersity* e i corsi di lingue

Nel progetto *EuroVersity*, nato nell'ambito del *Lifelong Learning Program*,<sup>8</sup> l'obiettivo tecnologico di promuovere e diffondere l'uso di strumenti e risorse 3D si connette strettamente con quello educativo di favorire un apprendimento attivo, collaborativo e improntato ai principi del costruttivismo. A tale scopo, viene creata una rete qualificata di istituzioni deputate alla formazione, coordinata dall'Università di Hull, che comprende sia partner esperti, che hanno maturato un'esperienza significativa nel settore e che spesso fanno o hanno fatto parte di altri progetti europei finalizzati agli stessi obiettivi (*Avalon*, *Avatar*, *Start* ecc.), sia partner con minore esperienza ma desiderosi di servirsi di prassi consolidate per realizzare corsi in SL, sia, infine, partner privi di esperienza, ma interessati a scoprire le potenzialità didattiche degli ambienti 3D. La rete *EuroVersity*<sup>9</sup> fa attualmente parte della *EuroVersity Association*,<sup>10</sup> il cui obiettivo generale è, come si legge nel sito dell'associazione, quello di «formally bring together professionals from various disciplines related to the fields of education, specifically education provided through virtual worlds, in order that they may explore ideas and pool resources, experience and energies for the future of education». Nella pagina wiki dedicata<sup>11</sup> vengono riportati diversi *case study* in una cornice di buone pratiche che vuol costituire un punto di riferimento qualificato non solo per le istituzioni, ma anche per singoli docenti e apprendenti.

Nel novembre del 2014, a conclusione del progetto, si è tenuto a Pisa il workshop internazionale «I mondi virtuali e la realtà aumentata nella formazione e nella ricerca»,<sup>12</sup> nell'ambito del quale sono stati presentati i risultati delle sperimentazioni; più in generale, si è discusso dei punti di forza e dei limiti dei MUVE, anche alla luce di altri traguardi della tecnologia, come la 'realtà aumentata', che consente all'utente un effetto immersivo ancor più realistico (sull'impiego glottodidattico di applicazioni di realtà aumentata, cf. Coppola 2013). Nel corso dei lavori, sono emersi in modo chiaro i vantaggi dei corsi di lingue in ambienti 3D, che confermano in gran parte quelli fin qui esposti. È stato anche fatto rilevare come le caratteristiche specifiche dell'ambiente 3D e la presenza dell'avatar determinino un mutamento dei concetti tradizionali di classe, insegnamento

8 Cf. [http://ec.europa.eu/education/tools/llp\\_en](http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en) (2016-12-01).

9 EuroVersity Network <http://www.euroversity.eu/> (2016-06-09).

10 EuroVersity Association <http://www.euroversityassociation.eu/> (2016-06-09).

11 EuroVersity Network wiki <http://euroversity.pbworks.com/w/page/52279279/Euro-versity> (2016-11-27).

12 Cf. <https://goo.gl/jcDxkP> (2016-06-09).



e apprendimento (e, di conseguenza, anche dei ruoli di docente e apprendente), suggerendo l'opportunità di sperimentare modalità didattiche innovative. Come hanno fatto notare gli sperimentatori dei corsi di lingue erogati nella *Kamimo Education Island*,<sup>13</sup> se gli insegnanti si limitano a trasferire su SL metodologie e attività identiche a quelle che utilizzano in classe, non ne mettono a frutto le potenzialità più creative; più proficuo sarebbe invece progettare compiti che utilizzino come risorsa le diverse dimensioni dei mondi 3D, e cioè:

- *la dimensione fisica e spaziale*: compiti incentrati sul movimento e l'azione dell'avatar, sulla navigazione e l'esplorazione;
- *la dimensione cognitiva*, che in ambiente virtuale risulta strettamente collegata a quella 'comunicativa' e a quella 'sociale': compiti che sollecitano lo studente a costruire e condividere le proprie conoscenze, interagendo in modo efficace e appropriato al contesto di riferimento; compiti nei quali la community funge da fonte di apprendimento e i risultati personali assumono rilevanza in quanto frutto di *joint production*;
- *la dimensione affettiva*: compiti che guidano lo studente a esplorare la propria identità e quella degli altri, a condividere idee e interessi, a costruire relazioni;
- *la dimensione culturale*: compiti che incoraggiano l'esplorazione del patrimonio culturale internazionale nelle sue diverse manifestazioni e il confronto tra norme, consuetudini e valori diversi funzionalmente allo scambio interculturale;
- *la dimensione creativa e artistica*: compiti tesi alla costruzione di oggetti, alla fruizione del patrimonio artistico e all'espressione della propria creatività attraverso le risorse di SL.<sup>14</sup>

Attraverso questi compiti, il mondo virtuale, oltre a costituire un efficace strumento per la costruzione di una competenza linguistico-comunicativa in tutte le sue componenti, può anche diventare un'occasione per vivere un'esperienza di apprendimento di tipo 'ecologico' in un ambiente educativo complesso (sull'ecologia dell'apprendimento linguistico, cf. Van Lier 2004).

I relatori intervenuti (di provenienza e ambito disciplinare diversi) sono stati tutti concordi nel sostenere che proprio nell'insegnamento linguistico i mondi 3D possono dare i frutti migliori. Per la buona riuscita di un corso

**13** La *Kamimo Education Island* è l'isola di SL che, a partire dal 2007, ha ospitato i corsi sperimentali del primo progetto scandinavo di *Lifelong Learning* nei mondi 3D. Le buone pratiche sviluppate nell'ambito di questo progetto, al quale ha partecipato anche il Centro Linguistico Interdipartimentale di Pisa, hanno contribuito in modo rilevante al buon esito di *EuroVersity* (cf., ad esempio, Panichi, Deutchmann 2012).

**14** La classificazione dei compiti qui riportata è una versione modificata di quella proposta da Deutchmann, Panichi 2009.

di lingue è certamente importante che il docente conosca a fondo e sappia impiegare in modo adeguato i molteplici strumenti che SL può offrire, non solo quelli utili per programmare attività di tipo sintattico e lessicale (come *Vocab-U-Matic* e *WordRezz*) o più coinvolgenti quiz con testi, immagini, suoni e video (*BOT*, *Treasure Hud*), ma anche e soprattutto quelli che, come il simulatore ambientale, contestualizzano e rendono più creative le attività comunicative, e quelli che, come *Sloodle*, aggiungono alle risorse di SL quelle di *Moodle* (cf., ad esempio, Ruggieri 2010). Tuttavia, la preparazione professionale e tecnologica dei docenti e la messa a punto di metodologie e tecniche innovative, pur indispensabili, non sembrano essere sufficienti a garantire il successo di un corso in SL; come è stato fatto notare nel corso del convegno, occorre anche tenere nel dovuto conto la percezione che gli studenti hanno della realtà virtuale e le loro opinioni riguardo al processo di apprendimento linguistico, vista l'incidenza che questi fattori possono avere nel successo dei corsi. La raccomandazione agli insegnanti è stata pertanto quella di dedicare un tempo congruo non solo alla presentazione delle risorse che i MUVE possono offrire, ma anche all'analisi dei bisogni e delle aspettative della classe.

## 6 Cosa pensano gli studenti: alcuni sondaggi

L'importanza delle percezioni e opinioni degli studenti era già emersa da alcuni sondaggi del 2009 relativi ai corsi universitari di lingua inglese svolti nella *Kamimo Education Island*.<sup>15</sup> Si era ad esempio notato come la prima impressione condizionasse in modo rilevante l'atteggiamento successivo degli studenti nei confronti del corso; in particolare, una scarsa competenza digitale sembrava incidere fin dall'inizio sulla percezione delle lezioni, avvertite come troppo difficili o come una perdita di tempo. Si era inoltre constatato che le opinioni degli studenti riguardo al processo di apprendimento linguistico e alle tecniche didattiche più consone per favorirlo (di tipo grammaticale oppure comunicativo) potevano influenzare il loro atteggiamento e le aspettative riguardo al corso; così pure le loro esperienze pregresse di SL (frequenza di altri corsi o uso di ambienti 3D esclusivamente a scopi ludici). Ad esempio, un'indagine svolta nell'ambito del progetto scandinavo *Kamimo*, allo scopo di rilevare, attraverso un questionario, le preferenze di 80 dottorandi tra un corso di inglese L2 in SL e uno più tradizionale in videoconferenza, ha confermato l'incidenza, nell'opzione tra l'uno e l'altro corso, degli scopi con cui essi avevano in precedenza utilizzato gli ambienti 3D: chi aveva già seguito lezioni e corsi in SL dichiarava di preferirli a quelli tradizionali per la

15 Per i sondaggi ai quali si fa qui riferimento, cf. Molka-Danielsen, Deutschmann 2009.

maggiore libertà di movimento, azione ed espressione consentita dalle molteplici risorse dell'ambiente immersivo, mentre la maggior parte dei giocatori virtuali «associated the environment with gaming and leisure and found it inappropriate as a formal learning context» (Deutchmann, Panichi 2009, 33).

Una nostra più recente indagine di tipo qualitativo (a.a. 2014-15) sui pareri degli studenti riguardo alle potenzialità dei mondi 3D nell'apprendimento delle lingue conferma, come vedremo, solo parzialmente i risultati *Kamimo* del 2009 ed evidenzia anche altri aspetti legati alla percezione di SL e alle opinioni riguardo ai punti di forza e alle criticità della tecnologia 3D utilizzata a scopi educativi. Per questa indagine, sulla quale ci soffermiamo, in quanto oggetto precipuo del nostro studio, abbiamo coinvolto 60 studenti dell'Università di Pisa, 43 dei quali avevano lavorato durante l'anno in modalità *Cooperative BYOD*, un approccio teso a potenziare gli effetti del *Cooperative Learning* attraverso l'uso della tecnologia *Mobile* (cf. Coppola 2015b). L'indagine si è svolta in modo prevalentemente informale, attraverso domande aperte, dibattiti, focus group, attività di riflessione e approfondimento. All'inizio, abbiamo chiesto agli studenti se avessero mai utilizzato SL e, in caso affermativo, quanto spesso e con quale scopo. Tutti ci hanno risposto di non aver mai frequentato corsi di lingua in SL - la maggior parte di loro neppure lo conosceva - e, più in generale, di non aver mai utilizzato ambienti 3D a scopo di apprendimento; 15 studenti ci hanno detto di avere utilizzato o di utilizzare ambienti 3D, ma sporadicamente, e soltanto per i giochi o altre attività ricreative.

Abbiamo poi rivolto altre domande, in parte per sapere cosa pensassero dell'uso di ambienti 3D a scopi didattici e se fossero interessati a frequentare un corso di lingua in SL, in parte per conoscere, più in generale, le loro opinioni riguardo alle metodologie e tecniche più idonee a favorire il processo di apprendimento linguistico. Dalle risposte si evince che, contrariamente a quanto rilevato nell'indagine sui corsi *Kamimo*, i ragazzi che hanno utilizzato gli ambienti 3D a scopi ludici dimostrano grande interesse per i corsi di lingue in SL e ne sostengono l'utilità. Del rimanente campione, chi si dichiara a favore di un insegnamento delle lingue incentrato su attività di tipo prevalentemente formale manifesta scetticismo nei confronti dell'ambiente 3D, che non ritiene abbastanza 'serio' e appropriato per lo studio; chi invece propende per tecniche di tipo comunicativo, dimostra maggior interesse, soprattutto per la possibilità di interagire in L2 con madrelingua e in contesti diversi; tuttavia chi dichiara di non avere dimestichezza con la tecnologia esprime comunque preoccupazione per l'impegno e le competenze informatiche che i corsi richiederebbero. Questi dati, pur nella loro esiguità numerica, confermano quelli del 2009, e cioè che l'opinione degli studenti riguardo al processo di apprendimento linguistico (più o meno formale) e la loro competenza tecnologica incidono sul giudizio riguardo ai corsi virtuali 3D.

Successivamente, abbiamo chiesto di commentare alcuni video di presentazione dei corsi di lingue erogati su SL dalla rete *EuroVersity*. Gli studenti 'giocatori' li hanno trovati divertenti e utili per l'apprendimento. I fautori di un approccio comunicativo alla L2, pur apprezzandone diversi aspetti, ad esempio la possibilità di visitare città e luoghi di interesse culturale e artistico interagendo con parlanti madrelingua, hanno manifestato perplessità per i problemi tecnici e di visualizzazione e preoccupazione per i tempi necessari per familiarizzare con le risorse di SL. Infine, gli studenti che, fin dall'inizio, si erano dichiarati scettici, hanno detto di esserlo ancora di più, sottolineando l'inappropriatezza degli ambienti e soprattutto degli avatar scelti (anche dai docenti!), spesso con fattezze di animali e robot, altre volte abbigliati in un modo ritenuto inadeguato o addirittura indecoroso: una studentessa parla di «abbigliamento offensivo nei confronti della donna, in quanto succinto e teso a far risaltare strumentalmente il corpo femminile».

### 6.1 Un'indagine in *Cooperative BYOD*

Ai 43 studenti del campione che durante l'anno hanno lavorato in *Cooperative BYOD* abbiamo chiesto di approfondire ulteriormente l'argomento, svolgendo una ricerca sui corsi di lingua erogati in ambiente 3D, al fine di identificarne i punti di forza e di debolezza. Dagli elaborati finali è emersa una maggiore consapevolezza sull'argomento, accompagnata da posizioni meno rigide rispetto a quelle iniziali: chi prima era decisamente a favore ha manifestato dubbi, chi invece era scettico o contrario è sembrato maggiormente disposto a riconoscere alcuni aspetti positivi. Ciò è stato senza dubbio il frutto della modalità con cui gli studenti hanno svolto la ricerca, cioè del *Cooperative BYOD*: l'uso di tablet, smartphone e computer portatili in attività cooperative impegna infatti i gruppi a lavorare come una 'comunità di pratica', nella quale le risorse vengono condivise, le differenti opinioni accolte e discusse, le contrapposizioni troppo rigide mitigate attraverso il dialogo.

Dai report degli studenti emergono in modo chiaro le loro opinioni sui vantaggi e i rischi dei mondi virtuali. I testi riportati di seguito sono estratti sia da elaborati redatti in gruppo che da lavori individuali.<sup>16</sup>

Secondo alcuni (gruppo A), il virtuale «non può considerarsi una modalità preferenziale per l'apprendimento linguistico, ma è piuttosto una risorsa da affiancare ai metodi tradizionali». Scrive una studentessa: «eviterei di

<sup>16</sup> Nel caso di testi redatti in gruppo indicheremo i diversi gruppi con una lettera alfabetica, nel caso di lavori individuali, riporteremo le iniziali del nome e cognome degli studenti.

proporre i corsi 3D come unica forma di apprendimento della L2, ma li lascerei, piuttosto, all'ambito ludico, come risorsa in più da usare, con le dovute cautele, per affinare le proprie competenze linguistiche divertendosi (li paragono, ad esempio, alla visione di film o serie tv in lingua originale). [...] Li consiglierai a persone che possiedono già un certo livello di L2, non a coloro che si affacciano alla lingua straniera per la prima volta» (S.G.). Viene inoltre rilevato che «solo lo studio teorico delle lingue può sopperire a carenze che non sarebbero colmabili rimanendo solo nell'ambiente di *Second Life*» (gruppo B).

Secondo altri, invece, «pensare che un docente possa oggi escludere dalle proprie strategie didattiche la conoscenza e l'uso di questi strumenti significa condannarlo a vivere fuori dal tempo, togliendogli senso e ruolo» (gruppo C); infatti, «il tradizionale metodo dell'insegnamento frontale è ormai vetusto; gli alunni apprendono sui libri da quando la stampa è stata inventata, e, nel XXI secolo, grazie alle tecnologie a nostra disposizione, dovremmo dare una spinta nuova alla didattica» (gruppo G).

Tra i vantaggi evidenziati anche da chi, fin dall'inizio, manifestava resistenze nei confronti dei MUVE, vi è quello di promuovere un approccio 'costruttivista' e 'multisensoriale'. Scrive, ad esempio, uno studente: «come abbiamo visto in *Scuola 3D*,<sup>17</sup> la conoscenza viene costruita dal discente, non semplicemente trasmessa o immagazzinata», e aggiunge, riferendosi alle potenzialità di *ItBridge*,<sup>18</sup> un progetto finalizzato all'insegnamento dell'italiano L2 in ambienti 3D che simulano realtà artistiche e architettoniche tipiche e nei quali l'apprendente può creare oggetti e ambienti, «qui il processo di apprendimento linguistico coinvolge diversi canali sensoriali, aumentando la capacità di comprensione e assimilazione [...] e venendo incontro alle esigenze di ogni discente, compresi i soggetti con dislessia, che spesso hanno difficoltà a discriminare i suoni componenti le parole o a riconoscere ed elaborare le immagini» (Mi. Fr.).

Anche l'aspetto 'esperienziale' dell'apprendimento viene messo in luce: «l'elemento più straordinario di queste realtà è la possibilità di contaminazione tra le conoscenze acquisite attraverso l'insegnamento formale e quelle derivanti dall'esperienza di vita quotidiana (*Experiential Learning*): in questi mondi è possibile riprodurre in maniera realistica situazioni e luoghi, [...] spostarsi da una parte all'altra del mondo, [...] apprendere una lingua straniera, partecipando a mostre d'arte, giocando con altri utenti online, o anche uscendo con gli amici» (Ma. Fu.).

Quanto alla 'multimedialità', si afferma: «La piattaforma permette di svolgere più attività contemporaneamente: si può guardare un video,

17 Progetto itBridge <http://www.secondlearning.it/progetto-itbridge-esperienze-di-italiano-l2-in-second-life/> (2016-06-09).

18 Scuola 3D URL <http://www.scuola3d.eu/index.php> (2016-06-09).

ascoltare una lezione, leggere o scrivere un testo, parlare con gli altri utenti; ciò migliora le funzioni cognitive (memoria, concettualizzazione) e potenzia l'apprendimento linguistico» (gruppo F).

Tutti concordano nel ritenere importanti anche gli aspetti 'cooperativi' e quelli 'socioculturali': i mondi 3D sono «particolarmente adatti alla comunicazione in L2 e alle attività di gruppo con obiettivi comuni, come il *Cooperative Learning*» (C.B.). Inoltre, «la realtà virtuale può agire da facilitatore sociale, in quanto permette a persone di diversa età, nazionalità e cultura di condividere idee, interessi e attività, [...] e a persone disabili, o a chi ha problemi nell'interazione sociale, di fare esperienza di ambienti e attività che sarebbero loro preclusi nella vita reale» (gruppo E).

In molti indicano la 'ludicità' tipica degli ambienti 3D come uno dei principali vantaggi, in quanto stimola «la motivazione e l'interesse, e soprattutto mantiene basso il filtro affettivo» (gruppo D). A quest'ultimo riguardo, viene giudicata positivamente la presenza dell'avatar, quale 'schermo emozionale', soprattutto per i più timidi, anche se c'è chi ne rileva il pericolo, in quanto l'utente potrebbe identificarsi col proprio *alter ego* al punto da non distinguere più tra mondo reale e virtuale; in questo caso, osserva una studentessa, «i mondi virtuali, più che un aiuto contro la timidezza, si rivelerebbero dei 'falsi facilitatori' perché in realtà non permetterebbero alla persona in difficoltà di mettersi alla prova e di sforzarsi per migliorare» (Ma. Fu.).

Tra le criticità rilevate anche dai più convinti sostenitori del virtuale, il pericolo di 'dipendenza' e i molti problemi che possono conseguirne, quali l'isolamento, in quanto «*Second Life* può fungere da barriera interattiva e impedire agli alunni di instaurare contatti e misurarsi apertamente con i compagni reali» (B.F.), l'assuefazione, «che potrebbe portare gli utenti ad avere una percezione ridotta o errata delle conseguenze delle proprie azioni nella vita reale» (C.B.), «la perdita di contatto con la realtà fino all'alienazione» (C.G.), o fino a una sorta di 'gerarchia capovolta', cioè «uno stato in cui la vita virtuale finisce per prevalere su quella reale e per avere agli occhi dell'utente un valore maggiore rispetto alla seconda, come si vede nella serie televisiva *The Big Bang Theory*, incentrata sulle comiche interazioni sociali di un gruppo di *nerd*, completamente immersi nella vita virtuale» (Mi. Fr.).

Queste e altre criticità indicate dagli studenti, come ad esempio il rischio di 'distrazione' e alcune difficoltà di carattere più specificamente 'tecnico', vanno oltre l'ambito specifico dell'insegnamento linguistico, investendo tutto il campo educativo. Più specificamente glottodidattica è invece la difficoltà evidenziata da alcuni (gruppo C) riguardo all'offerta formativa oggi presente nei MUVE, «molto ricca se si è esperti di ambienti 3D, ma povera e deludente per il principiante che vuole imparare una lingua o esercitarsi e spera di trovare risorse didattiche già pronte per l'uso; il rischio è infatti quello di perdersi in ambienti di ogni genere».

## 7 Conclusione

Nonostante la crisi che da alcuni anni ha interessato i MUVE e SL, non sono pochi, come abbiamo visto, gli studi e le sperimentazioni che ne documentano ancora oggi la validità in ambito educativo, soprattutto nell'insegnamento linguistico. Se infatti molti utenti, soprattutto in seguito allo sviluppo della tecnologia *Mobile*, si sono allontanati dai mondi 3D, optando per soluzioni tecnologiche più semplici, accattivanti e adeguate dal punto di vista dell'usabilità, le caratteristiche immersive di questi ambienti e il fenomeno dell'*embodiment* li rendono ancora interessanti per un insegnamento delle lingue contestualizzato, in grado di coinvolgere attivamente l'apprendente. Dalle esperienze, dai sondaggi e dai progetti qui presi in esame, si possono desumere diverse indicazioni operative; due di queste ci sembrano particolarmente rilevanti. Un uso dei mondi 3D che riproponga le stesse modalità d'insegnamento proprie di una classe tradizionale non ne metterebbe a frutto le molteplici potenzialità; meglio pertanto che l'insegnante si lasci guidare dalle caratteristiche tipiche di questi ambienti per progettare attività e compiti innovativi. In secondo luogo, vista l'influenza che sembrano avere sul successo dei corsi le opinioni degli studenti e la loro percezione dello spazio virtuale, è opportuno che l'insegnante, all'inizio delle lezioni, oltre a esplicitare gli obiettivi e le scelte metodologiche, aiuti la classe a prendere dimestichezza con la tecnologia 3D e riservi uno spazio adeguato all'analisi di bisogni, pareri e aspettative.

I risultati della nostra indagine indicano che gli studenti non ritengono sufficiente un corso in SL, sia pur di buon livello, per imparare le lingue; anche chi apprezza le potenzialità e i vantaggi degli ambienti 3D utilizzati a scopi educativi, li considera solo come una risorsa da affiancare a modalità didattiche più tradizionali e in presenza.

**Bibliografia**

- Coppola, Daria (2013). «Realtà aumentata e virtualità pervasiva: ambivalenze e potenzialità della tecnologia nell'insegnamento delle lingue». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 279-91.
- Coppola, Daria (2015a). «C'era una volta il libro di testo: l'ebook tra sfide tecnologiche, risposte legislative, istanze glottodidattiche e bisogni educativi». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 47-64.
- Coppola Daria (2015b). «Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 71-87.
- Davies, Graham (2009). «Preface». Molka-Danielsen, Deutschmann, 3-6.
- Deutschmann, Mats; Panichi, Luisa (2009). «Instructional Design, Teacher Practice and Learner Autonomy». Molka-Danielsen, Deutschmann, 27-45.
- Diodato, Roberto (2005). *Estetica del virtuale*. Milano: Mondadori.
- Elia, Antonella (2014). «La *gamification* della glottodidattica in ambienti 3D». Cervini, Cristiana; Valdiviezo, Anabel C. (a cura di), *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*. Bologna: CLUEB, 181-96.
- Fedeli, Laura (2013). *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Molka-Danielsen, Judith; Deutschmann, Mats (eds.) (2009), *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Panichi, Luisa; Deutschmann, Mats (2012). «Language learning in virtual worlds: Research issues and methods». Dooly, Melinda; O'Dowd, Robert (eds.), *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges*. Berna: Peter Lang, 205-32.
- Rossi, Pier Giuseppe (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi virtuali. Post-costruttivismo, linguaggi e ambiti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Ruggieri, Antonio Massimiliano (2010). «I mondi immersivi in Second Life e la didattica dell'italiano come L2: analisi, esperienze e sperimentazioni» [online]. *Lingua Nostra, e Oltre*, 4, 30-49. URL [http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua\\_nostra\\_e\\_oltre/LN04dic2010/8\\_LNE04\\_Ruggieri.pdf](http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua_nostra_e_oltre/LN04dic2010/8_LNE04_Ruggieri.pdf) (2016-06-09).
- Van Lier, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. New York: Kluwer Academic Publishers.