

I RORY'S STORY CUBES® NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2/LS CON APPRENDENTI ADULTI. STUDIO SULLE POTENZIALITÀ E PROPOSTE DIDATTICHE

di Barbara Thomann-Cairolì e Sara Trofa¹

ABSTRACT

Estratto da una più ampia ricerca di tesi in ambito glottodidattico ludico, questo articolo indaga l'impiego dei dadi narrativi, nello specifico i Rory's Story Cubes®, nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS in contesto andragogico.

I Rory's Story Cubes® nascono come strumento per il problem solving creativo ma vengono introdotti sul mercato come gioco per lo storytelling ed utilizzati dal pubblico in molteplici modalità, fra cui quella glottodidattica. Tale prodotto, caratterizzato da icone al posto dei tradizionali numeri, da un design accattivante e una semplicità d'uso che coinvolgono immediatamente e attivamente il giocatore di ogni età, ben si adatta all'approccio umanistico-affettivo nella sua formula ludica.

A partire da un'introduzione teorica relativa all'approccio ludico, l'articolo esamina dunque il potenziale glottodidattico dei dadi e presenta sei attività in forma di gioco destinate ad apprendenti adulti.

1. LA GLOTTODIDATTICA LUDICA

L'efficacia della metodologia ludica è ormai evidente nella didattica in generale e ancor più in ambito glottodidattico. Del resto "la quasi totalità dei giochi prevedono l'uso della parola durante il loro svolgimento e per la comunicazione o la negoziazione delle regole" (Caon, Ongini 2008:69) e, come evidenzia Freddi, esiste un rapporto unico tra gioco e lingua "per cui i fini del gioco [...] e i fini dell'uso linguistico vengono a coincidere. La lingua è infatti 'un grande gioco' sociale" (1990:104).

1 L'articolo e le attività in esso proposte sono frutto della collaborazione fra le due autrici, tuttavia i capitoli 1, 3-3.2, 3.4 vanno attribuiti a Sara Trofa mentre 2, 3.3, 4, 4.1, 4.3-5 a Barbara Thomann-Cairolì.

1.1. FONDAMENTI TEORICI

La metodologia glottodidattica ludica impiega il gioco e la ludicità nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento della lingua, che sia L2, LS o anche L1, affondando le proprie radici in un bacino teorico che comprende la didattica umanistica, l'approccio comunicativo e il costruttivismo socio-culturale.

Secondo i principi della didattica umanistica e del costruttivismo, lo studente è il perno del percorso di apprendimento/insegnamento. Egli agisce in prima persona sviluppando la sua competenza matematica e operando scelte basate sulla sua motivazione e le sue proprie inclinazioni. Di primaria importanza sono, infatti, tutti gli aspetti della persona, sia quelli cognitivi sia quelli socio-affettivi in un'ottica olistica. Il gioco rispecchia perfettamente queste indicazioni perché in esso lo studente-giocatore è sempre protagonista attivo ed è sempre coinvolto in maniera totalizzante: esplora il campo d'azione, valuta le sue possibilità, compie delle scelte, interagisce con gli altri giocatori e procede acquisendo ed elaborando nuove conoscenze passo passo. Come afferma Kaiser (1995:117):

L'attività ludica coinvolge e attiva l'area corporea, psico-motoria e senso-percettiva, quella cognitiva e logica; permette e incentiva lo sviluppo di creatività e immaginazione, [...] incoraggia la comunicazione e la socializzazione tra chi partecipa al gioco. La persona ne è avviluppata in tutta la sua complessità!

Il carattere globale dell'attività che si svolge è uno dei fattori chiave individuati da Rogers, promotore con Maslow della psicologia umanistica, per la realizzazione di un apprendimento che possa dirsi *significativo*.

Ulteriore fattore chiave ne è la motivazione. Essa deve essere intrinseca, tale per cui "anche quando è presente un incentivo o uno stimolo esterno, il senso di scoprire, di raggiungere, di afferrare e comprendere una cosa si sprigiona interiormente" (Rogers 1973:10). Una motivazione legata al piacere, come ricorda anche Balboni (2015:84-85), e non, o almeno non primariamente, al dovere o al bisogno. Lo studente è libero di apprendere e sceglie di apprendere allo stesso modo in cui il giocatore entra nel gioco e ne accetta le regole in quanto elementi costituenti. Come evidenzia Huizinga, "Ogni gioco è anzitutto e soprattutto un atto libero. Il gioco comandato non è più gioco. Tutt'al più può essere la riproduzione obbligata di un gioco" (2002:10). Nella glottodidattica "Il desiderio di superare la sfida che il gioco comporta fa sì che si accetti con entusiasmo e serenità anche un argomento 'serio' come la grammatica, spesso considerato ostico dagli studenti" (Lombardo 2006:4).

Di pari passo con un coinvolgimento globale ed un'azione automotivata, l'apprendimento risulta *significativo* quando è veicolo di cambiamento, contribuendo "a modificare il comportamento, gli atteggiamenti e talvolta perfino la personalità del soggetto interessato" (Rogers 1973:10) e quando è sottoposto ad autovalutazione. Anche in questo caso, il parallelismo con l'attività ludica risulta immediato poiché il gioco è sempre esperienza, azione, avventura che coinvolge e modifica. Inoltre lo studente-giocatore è di fatto valutatore di se stesso, delle sue strategie e delle sue azioni; egli nel pieno del gioco riceve un *feedback* immediato e continuo che lo incalza

a valutare il suo percorso e a ricostruire la sua identità e le sue scelte. In tale contesto, in cui la relazione tradizionale fra insegnante e apprendente è fortemente scardinata e quest'ultimo costruisce in via progressiva la sua conoscenza e si autovaluta, l'insegnante smette le vesti di detentore unico della conoscenza e si fa guida, facilitatore del percorso di apprendimento. Lo stesso ruolo, in effetti, mantiene nel gioco in aula, dove tutto lo spazio e l'autonomia vengono lasciati agli studenti-giocatori, osservando ed eventualmente supervisionando l'attività nei panni di arbitro. In quanto guida, il docente tiene in considerazione le cruciali indicazioni che la ricerca psicolinguistica e neurolinguistica mette a disposizione della glottodidattica.

La *Second Language Acquisition Theory* di Krashen (1983) pone l'accento sull'impatto negativo che lo stress ed emozioni come il senso di inadeguatezza, la vergogna o la soggezione che ne sono portatrici hanno sullo studente e in particolare sulla sua capacità di memorizzare informazioni a lungo termine. Pertanto il docente cerca di predisporre un ambiente il più possibile sereno e accogliente e di scongiurare così l'insorgere dei cosiddetti 'filtri affettivi'.

Questo clima ideale può essere facilmente raggiunto attraverso la dimensione ludica in quanto "il gioco è piacevole, è divertente. Anche quando non sia effettivamente accompagnato da segni di allegria, è ugualmente percepito in modo positivo da chi lo svolge" (Garvey 1979:11). Lo studente si sente più al sicuro perché 'sta solo giocando', si lascia così coinvolgere completamente, in modo naturale, e dimentica di stare imparando proprio come richiesto dalla *rule of forgetting* (torniamo ancora alla SLA di Krashen) per una effettiva acquisizione.

Inoltre la sospensione del giudizio accoglie e promuove l'errore come risorsa su cui procedere nella costruzione della competenza linguistica alimentando ulteriormente la libertà di agire, di sbagliare e di imparare dello studente-giocatore.

Il gioco è in completa sintonia anche con i principi di bimodalità e di direzionalità, introdotti da Krashen, che hanno portato all'idea dell'apprendimento linguistico come processo che va dal contesto al testo, dall'emisfero destro, globale, (*R-mode*) all'emisfero sinistro, analitico (*L-mode*) (Danesi 2015:88) e dunque ad operare secondo modelli induttivi. Il gioco infatti si presta perfettamente ad una struttura induttiva per la sua natura di scoperta, di ricerca e tentativo, di avventura.

Come afferma Munari: "Il gioco è il modo più giusto per conoscere, per capire tante cose, per formarsi una mentalità creativa. Il gioco chiede una partecipazione globale dell'individuo. Il gioco comunica attraverso i sensi" (Munari 1992:v).

Corpo e sensi rivestono un ruolo centrale nel percorso di insegnamento/apprendimento in chiave umanistica perché, come evidenzia Freddi (1990:130):

l'occhio trasmette al cervello l'84 per cento del totale delle informazioni sensoriali, l'orecchio ne trasmette l'11 per cento e gli altri tre organi di senso (tatto, odorato, gusto) il restante 5 per cento. Ma nel momento in cui l'insegnamento si fa bisensoriale - come con l'audiovisivo - o anche, se possibile, multisensoriale, grazie alla manipolazione-esplorazione degli oggetti e delle cose, l'esperienza di apprendimento si fa più completa e produttiva.

Allo stesso modo, nel suo *Toolkit* per insegnanti, Paul Ginnis (2002) propone una didattica emozionante, divertente, basata sul movimento e sulla multisensorialità. Egli riporta le affermazioni di Ekwall e Shaker secondo cui le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono, il 90% di quello che dicono e insieme fanno.

Linguaggio verbale e non verbale, movimento e sensorialità coesistono nella dimensione ludica garantendo un coinvolgimento profondo.

Inoltre, Gardner scardina l'idea di una sola intelligenza, misurabile con un mero quoziente, identificando otto tipologie di intelligenza: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, interpersonale e naturalistica (una nona intelligenza di tipo esistenziale-spirituale è in via di studio, Gardner 1987, 1999). Secondo tale teoria, detta appunto "delle intelligenze multiple", esse sono presenti in ogni individuo fin dalla nascita e si sviluppano e combinano in misura diversa in base a fattori genetici, esperienziali e culturali.

Alla luce di ciò, l'insegnante cerca di individuare il profilo intellettivo dello studente e ancora una volta trova nel gioco un poliedrico e proficuo alleato con cui scavalcare l'egemonia logica e linguistica che sembra persistere nel sistema scolastico.

Altrettanta versatilità dimostra il gioco rispetto agli stili cognitivi, ovvero il modo personale di acquisire e sistematizzare le conoscenze nella propria mente.

Obiettivo primario dell'insegnamento/apprendimento di una lingua è il raggiungimento della competenza comunicativa, la quale comprende la competenza non solo linguistica ma anche sociolinguistica, pragmatica e metalinguistica. È dunque necessario un approccio a tutto tondo al fine di perseguire non solo il *sapere la lingua* ma anche il *saper fare lingua* e il *saper fare con la lingua*. Attraverso il gioco:

- lo studente è più motivato nell'affrontare aspetti potenzialmente ostici della lingua ed è spesso indotto dal piacere e dal senso di sfida a ripetere più volte il gioco e le strutture in esso contenute (Balboni 2013:29);
- utilizza la lingua in modo naturale e autentico interagendo con il docente e con i suoi pari;
- si appropria della lingua come strumento: con esso sperimenta, esprime pensieri ed opinioni, negozia regole e strategie nel gruppo.

L'interazione fra studenti è considerata un elemento fondamentale per un apprendimento efficace e profondo. Il gioco è lo strumento per eccellenza con cui favorire non solo l'interazione ma la cooperazione, basata sull'interdipendenza positiva, e la relazione interculturale: esso è piacere condiviso, avventura che si affronta insieme, spirito di squadra ed emozione competitiva, confronto e decentramento in una dimensione protetta. Come sottolinea Fink, il gioco è "potenza coercitiva, è fondatore di comunità" (2008:31-32).

L'impianto ludico e le tecniche di *cooperative learning* si intrecciano in maniera del

tutto spontanea. Inoltre il gioco è al contempo universale e culturalmente determinato: tutti gli esseri umani giocano ma il loro modo di giocare mostra innumerevoli tratti peculiari non solo della loro personalità bensì della loro cultura di appartenenza. Scrive D'Andretta (1999:24):

Le tecniche e i giochi interattivi sono utilissimi [...] nel favorire l'interazione con persone e contenuti culturali "altri"; nell'indurre empatia nei confronti della "diversità", nel suggerire linguaggi inconsueti, che ci aiutano a percorrere sentieri sconosciuti, ma anche riconoscere come parziali e relativi i nostri linguaggi e i nostri percorsi abituali.

1.2. ALCUNE INDICAZIONI PRATICHE

Nel progettare e proporre unità d'apprendimento basate sul gioco, l'insegnante valuta con molta attenzione quali attività scegliere in conformità agli obiettivi didattico-educativi preposti e al profilo dei suoi studenti, in qualità di individui e di gruppo. Con altrettanta cura soppesa l'equilibrio fra dinamiche collaborative e competitive al fine di mantenere e nutrire l'atmosfera piacevole e costruttiva necessaria; il senso di sfida, infatti, rappresenta un fattore motivazionale rilevante, soprattutto quando percepito verso se stessi, ma se eccessivo può rivelarsi dannoso per la complicità interna al gruppo. Il docente, inoltre, riflette sull'eventuale resistenza culturale di alcuni studenti a determinate forme di gioco e di interazione oppure in generale al gioco come metodologia formativa, progettando dunque una proposta graduale ed integrata.

È importante impostare la lezione su un senso di ludicità diffusa ovvero quell'atteggiamento giocoso, spontaneo e curioso che con Caon e Rutka possiamo definire "carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente" (2004:22) ed evitare di presentare giochi didattici come pausa dal 'vero' apprendimento, quello 'serio'. Nel tracciare i tratti fondanti della glottodidattica ludica, Freddi sostiene infatti che "solo in un'atmosfera di ludicità, l'incontro con la nuova lingua può rivelarsi un'esperienza gioiosa e piena, in cui l'acquisizione propria della lingua materna si ripete anche nella seconda lingua" (1990:139).

È poi fondamentale saper individuare i giochi didattici adeguati ad una certa fase in una certa unità d'apprendimento. Il gioco non va relegato unicamente al rinforzo ed è proponibile dalla motivazione alla valutazione, ma non tutte le attività si dimostrano utili e funzionali in tutte le fasi di un determinato percorso. Così, ad esempio, un gioco contenente elementi linguistici del tutto nuovi per gli studenti risulta inadeguato nella fase di motivazione di una certa unità d'apprendimento ma può essere utile per elicitarne quegli stessi elementi all'inizio di una unità successiva.

Non va trascurata, infine, la riflessione dopo il gioco, "momento essenziale soprattutto nell'insegnamento in prospettiva andragogica" (Lombardo:4).

2. GLOTTODIDATTICA LUDICA PER UN PUBBLICO ADULTO

La glottodidattica ludica nel corso degli anni ha guadagnato un pubblico sempre più ampio composto anche da apprendenti adulti.

A quale scopo utilizzare tale metodologia con gli adulti in formazione, quali vantaggi può portare a studenti e insegnanti e di quali peculiarità è necessario tener conto nel compiere questa scelta?

Se possiamo definire l'età adulta come l'età di maggior durata della vita umana, precisarne i confini diventa però più difficile, come sostiene Begotti (2011:75) citando Demetrio:

difficilmente si può fornire una definizione precisa ed universale dell'adulto, poiché il concetto di adulto è caratterizzato da instabilità temporale e geografica, cambia nel tempo in base alle necessità della comunità umana che lo adotta al fine di contraddistinguersi dalle altre comunità.

Lo stesso Demetrio (2003:22) parla di "molte, moltissime età adulte con infinite possibili variabili dipendenti da molteplici fattori di tipo personale e sociale".

In questa sede, per semplificare, abbiamo considerato l'età adulta come quella che segue l'adolescenza e si intreccia con la terza età, ovvero quel periodo che "anche se copre oltre metà dell'esistenza, è quello durante il quale hanno luogo le attività più efficienti e gli impegni più responsabili" (Léon 1974:10).

Per poter ragionare di glottodidattica ludica con un pubblico adulto è necessario superare il pregiudizio che considera come esclusivo il binomio gioco-bambino e quello che ritiene il gioco un'attività poco seria, utile solo a 'riprendere il fiato'. Eminentissimi studiosi hanno trattato della serietà e importanza del gioco all'interno della società adulta, come Huizinga con il suo *Homo Ludens* per cui il gioco è fondamento dell'organizzazione sociale e sono rivelatrici le parole di Vygotsky (Bruner *et al.* 1981: 657) in riferimento al gioco come attività non solo infantile:

domandiamoci ora che cos'è il gioco, se una caratteristica temporanea dell'infanzia oppure un tratto che contrassegna tutto l'arco dell'esistenza umana, pur con differenziazioni che variano a seconda delle diverse età. Le numerose indicazioni fornite dall'osservazione e dalla ricerca ci portano in via provvisoria ad affermare che il gioco, pur essendo una funzione preminente e specifica dell'infanzia, si prolunga poi per tutta la vita.

Gli adulti giocano e lo fanno con convinzione, serietà ed impegno, muovendosi liberi e sicuri nei confini di un mondo che non comporta rischi, come ci fa notare Caillois (1981:86):

nel momento in cui l'adulto si abbandona a questo preteso svago, esso non l'assorbe meno di un'attività professionale. Spesso, lo interessa di più. A volte, esige da lui un maggiore dispendio di energia, di abilità, di intelligenza o di

applicazione. Questa libertà, questa intensità, il fatto che il comportamento che ne viene esaltato si sviluppa in un mondo separato ideale, al riparo da ogni conseguenza fatale, spiegano, secondo me, la fertilità culturale dei giochi e fanno comprendere come la scelta di cui testimoniano riveli da parte sua il volto, lo stile e i valori di ogni società.

Citando il filosofo Jean Paul quindi "il gioco è una cosa seria, tremendamente seria" e in ambito glottodidattico abbiamo visto quali e quanti vantaggi possano offrire la scelta della metodologia ludica e lo sviluppo di una dimensione giocosa di fondo nell'apprendimento/insegnamento. Limitare le attività ludiche ai momenti di svago, senza integrarle in una dimensione ludica diffusa e programmata, vorrebbe dire privarsi di importanti risorse didattiche in grado di facilitare studenti e insegnanti nel loro percorso. Estendendo alle attività ludiche in generale le riflessioni sulla ludolinguistica di Antony Mollica (2010:xix), rileviamo che "vanno utilizzate adeguatamente: il loro impiego è fondamentale per la motivazione e per la sfida; non dovrebbero mai essere adoperate come attività di riempimento, come semplici tappabuchi".

Se Demetrio sostiene che la ludicità resta fondamentale nell'età adulta per il suo valore liberatorio, di leggerezza e gratificazione e, da un punto di vista pedagogico, per la dialettica che si instaura tra chi gioca e chi osserva, imparando con il gioco ad imparare la vita stessa, Caon e Rutka (2004:26) approfondiscono constatando che il potere coinvolgente del gioco permane anche in età avanzata e che il gioco meglio di ogni altra attività, coinvolge subito l'alunno in modo diretto, lo mette in relazione con il gruppo dei pari permettendogli di ascoltare e fare lingua. Nel gioco egli diventa un protagonista attivo soddisfacendo così uno dei punti chiave dell'insegnamento ad adulti. Una definitiva conferma della necessità e importanza dell'approccio di tipo ludico nell'insegnamento, nel nostro caso linguistico, ad un pubblico adulto proviene dagli ultimi studi sul funzionamento cerebrale umano nell'ambito dell'apprendimento andragogico, secondo i quali le dimensioni della socializzazione e della lucidità dovrebbero di fatto costituire lo sfondo metodologico per l'educazione linguistica degli adulti poiché favorirebbero addirittura la rigenerazione neuronale. Citando Daloso (2009:121):

Le peculiarità neuropsicologiche dell'apprendimento adulto [...] sottolineano l'importanza della socializzazione e della ludicità. Queste due dimensioni dovrebbero infatti costituire lo sfondo metodologico per l'educazione linguistica in età adulta, poiché in questo modo si favorirebbe la rigenerazione neuronale, la quale a sua volta faciliterebbe l'apprendimento linguistico rinforzando i processi di memoria. In questa prospettiva andrebbero rivalutate le attività collaborative e comunicative, i compiti di problem solving, ed i giochi linguistici come strumenti operativi che garantiscono le dimensioni di ludicità e socializzazione.

È accertato allora che la dimensione ludica nell'insegnamento/apprendimento è importante anche nei confronti di un pubblico adulto, poiché si fonda sugli stessi presupposti che la giustificano per tutti gli altri gruppi. Si tratta dei medesimi principi di riferimento considerati in precedenza e che annoverano tra gli altri l'atmosfera positiva e il clima rilassato, la motivazione intrinseca stimolata dal piacere, la *rule of*

forgetting e l'estrema versatilità nel favorire le intelligenze e i gli stili di apprendimento.

Quali sono allora i punti chiave che l'insegnante che si appresta ad utilizzare una glottodidattica di tipo ludico con un pubblico adulto deve considerare? In primo luogo, visto che l'adulto decide di formarsi volontariamente e vuole essere attivo, l'insegnante dovrà concordare e chiarire con la classe ad inizio corso l'uso di tale metodologia. Questo vale per quanto concerne il piano generale (o contratto formativo) pattuito all'inizio del corso, ma non perde di valore nemmeno quando verranno presentate le singole attività. Il processo di apprendimento linguistico per l'adulto richiede infatti un notevole sforzo di attenzione (Daloiso 2009:118) e quest'ultima è in parte subordinata alla percezione della rilevanza dello stimolo. All'atto pratico questo implica la necessità di chiarire le motivazioni alla base dell'attività ludica prescelta e di verificare, al suo termine, il raggiungimento degli obiettivi prestabiliti tramite una riflessione comune in classe che evidenzii gli eventuali processi e dinamiche del gioco, che ne sottolinei il portato legato al piacere e all'uso funzionale della lingua, o anche per mezzo di attività di autovalutazione che, per lo studente adulto, assumono grande rilevanza. L'adulto autonomo e protagonista del proprio apprendimento può essere stimolato, in ottica ludica, anche per mezzo di una discussione preliminare condivisa sulle regole o sugli obiettivi di un gioco proposto oppure sulla creazione in parte o in toto del gioco stesso.

Da indagini di Begotti del 2006 (Sudati 2013:216-217) è risultato che generalmente un pubblico adulto accetta di buon grado il gioco. Tuttavia, nel proporre attività ludiche agli adulti, l'insegnante dovrà scegliere con cura le attività più adatte alla sua classe. Dovrà comunque trattarsi di attività sfidanti, in grado di stimolare un pubblico maturo, con una complessità linguistica e cognitiva adeguata alle competenze degli studenti, onde evitare il rischio di far percepire a questi ultimi un trattamento di tipo infantile e creare così un filtro affettivo nei confronti del gioco e della metodologia. Il docente in pratica dovrà creare le condizioni adatte affinché, come proposto da Rutka e Caon (FILIM:7):

- a) da un lato vi siano difficoltà commisurate alle competenze e alla maturità cognitiva dei propri studenti,
- b) dall'altro vi sia un'organizzazione della classe che permetta, grazie alla cooperazione di gruppo (e quindi alla valorizzazione delle diverse abilità e dei differenti talenti personali) e alla sua funzione di aiutante esperto, di superare le "sfide" che egli ha posto o che sono sorte spontaneamente nel gruppo. Le attività da proporre quindi devono essere ludiche in quanto connotate da piacere ed anche sfidanti sul piano cognitivo, atte, cioè, a stimolare il desiderio di superarsi, di intraprendere una sfida verso se stessi prima ancora che verso gli altri.

Nonostante sia ben accertato che l'adulto non disdegna affatto di giocare (Caon-Rutka 2004), talvolta possono comunque presentarsi delle resistenze dovute alla difficoltà di 'mettersi in gioco' per paura di perdere la faccia o la credibilità. L'insegnante facilitatore dovrà allora essere ancora più attento ai fattori emotivi in classe, dispiegando competenze relazionali importanti come la comunicazione empatica e l'ascolto attivo, l'osservazione e il riconoscimento del linguaggio non verbale e la

gestione corretta e consapevole dei registri comunicativi più adatti in un contesto di comunicazione adulto-adulto.

3. I RORY'S STORY CUBES®



Fig. 1: I 4 set di *Rory Story Cubes*® esaminati
(<https://www.storycubes.com/shop>, <https://www.gamesworld.com.au/product/rorys-story-cubes/>)

I *Rory's Story Cubes*® consistono di un set di nove dadi caratterizzati da icone al posto dei tradizionali numeri. Essi sono stati progettati dal nordirlandese Rory O'Connor, co-fondatore insieme ad Anita Murphy di The Creativity Hub, casa di

progettazione e produzione di giochi creativo-educativi.

Pensati originariamente come strumento per il *problem solving* creativo ad uso di *coach*, *trainer* e terapeuti impegnati con un pubblico adulto, i dadi debuttano sul mercato britannico nel 2006 come gioco per stimolare lo *storytelling*: "Roll the cubes. Make a story" è il messaggio promozionale, semplice ed immediato come il gioco stesso. In pochi anni si espande in Europa e negli Stati Uniti, raggiungendo poi una distribuzione mondiale.

Il primo set di *Rory's Story Cubes®*, denominato *Original* dalla maggior parte dei rivenditori *online*, è seguito dai set *Actions* e *Voyages*. Ad essi si aggiungono inoltre svariate mini espansioni, tre delle quali hanno poi composto il set *Fantasia*, e la collezione *StoryWorlds™* con set completi ispirati a cartoni animati o film, serie tv, libri per bambini (tutti i set sono visibili sul sito ufficiale <www.storycubes.com>). La presente ricerca si occupa in particolare dei tre set principali e, a latere, del set *Fantasia*, ovvero i dadi più funzionali ai nostri obiettivi didattici.

Il set *Original* è caratterizzato dal colore arancione e si compone di 54 icone variegata e generiche raffiguranti oggetti, animali, luoghi, elementi atmosferici, emoticons relative alle espressioni del viso e simboli.

Il set *Actions* è caratterizzato dal colore azzurro e, come indica il nome stesso, contiene immagini rappresentanti azioni di vario genere.

Il set *Voyages* è caratterizzato dal colore verde e come il set *Original* propone icone di diverso tipo, ma caratterizzate maggiormente con soggetti che richiamano viaggi e luoghi (cactus, sentiero, zaino, mappa, ecc.).

Il set *Fantasia*, caratterizzato dal colore rosa, è composto dalle tre mini espansioni, di tre dadi ciascuna, *Enchanted*, *Mythic* e *Medieval*. Tale set è molto più definito tematicamente degli altri tre in quanto presenta immagini legate ai miti, alle fiabe popolari e al mondo fantasy (labirinto, foresta, gnomo, rospo, dragone, ecc.).

Oltre ai set di dimensione standard, è disponibile la versione MAX dei primi tre set: si tratta di dadi più grandi (30 mm per lato) e pertanto più adatti ai giochi di gruppo e di classe.

I *Rory's Story Cubes®* riscuotono il loro maggiore successo come gioco per inventare storie in contesti spontanei e familiari ma fin da subito dimostrano una fruibilità eclettica attirando l'attenzione di appassionati di narrazione e docenti di materie linguistico-letterarie, *coach* aziendali, educatori e logopedisti, scrittori, *videomaker* ed insegnanti di musica.

Il pieghevole che accompagna ciascun set invita a lanciare tutti i dadi insieme e a creare una storia che colleghi tutte e nove le immagini, cominciando da quella che si preferisce. Suggerisce anche di utilizzarne tre per l'introduzione, tre per la parte centrale e tre per la conclusione del racconto. Seguono tre semplici proposte narrative in cui:

- i nove dadi possono essere lo spunto per la creazione di un eroe e delle sue vicende;
- si utilizzano i dadi per ampliare l'impianto narrativo di un libro, un film o una serie tv a scelta;

- si realizza una narrazione collaborativa raccontando ciascuno una porzione di storia a partire da un lancio dei nove dadi per ogni partecipante.

A partire da queste indicazioni, innumerevoli sono le modalità di gioco sviluppate dagli utenti variando il numero di dadi utilizzati, i diversi *set* combinati insieme, il contesto narrativo di partenza e il genere, la lunghezza e le tempistiche del contributo individuale e collettivo, le modalità di interazione e collaborazione fra giocatori. Per gli amanti dei giochi da tavolo e di società, i dadi diventano anche occasione di vere e proprie sessioni regolari, talvolta registrate e condivise su YouTube.

3.1. ATTUALI IMPIEGHI NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

Mediante indagini *online* sulla diffusione dei *Rory's Story Cubes*® nel panorama glottodidattico internazionale, abbiamo riscontrato che le lingue più insegnate attraverso questo strumento sono:

- l'inglese (come L1 e L2 soprattutto nella Repubblica d'Irlanda, nel Regno Unito e negli Stati Uniti, e come LS nel mondo);
- lo spagnolo (come L1 soprattutto in Spagna e come L2 per lo più negli Stati Uniti);
- il tedesco (come L1 e L2 in Germania).

Molti docenti di queste lingue hanno condiviso su *blog*, *vlog*, *social media* e siti internet le attività didattiche che hanno sperimentato in classe con studenti di tutte le età, anche se con una lieve preferenza per i bambini.

Nella maggior parte dei casi, le attività si rivolgono a livelli di competenza linguistica elementari e intermedi e si concentrano su obiettivi quali: il lessico, gli articoli, i tempi verbali (soprattutto le forme al passato) e talvolta gli aggettivi qualificativi. Esse sono strutturate in modo piuttosto accurato e a volte si avvalgono di supporti aggiuntivi quali schemi vuoti, tabelle pre-impostate (ad esempio per elencare, a partire dai dadi, sostantivi, aggettivi e verbi), cartoncini con parole, frasi o istruzioni per il gioco didattico in itinere (ad esempio consegne sul tipo di frase da comporre), una lista numerata di indicazioni abbinata ad un dado classico per selezionare casualmente un determinato input, carte di altri giochi come il noto [Dixit](#).

Per il livello avanzato le proposte sono di numero inferiore. Esse non affrontano aspetti grammaticali e si concentrano maggiormente sulla coerenza testuale e sull'abilità narrativa, orale e scritta, attingendo a piene mani dalle tecniche dello *storytelling* e della scrittura creativa. La struttura delle attività è dunque più generica e vaga, fatta eccezione per alcune proposte che prendono le mosse da situazioni inventate in modo dettagliato e potenzialmente motivanti per gli studenti.

Per quanto concerne l'insegnamento della lingua italiana, abbiamo riscontrato una

minore presenza di attività didattiche che includono i *Rory's Story Cubes*®, confermata dagli esiti di un sondaggio da noi redatto e rivolto a docenti di italiano L2/LS al fine di progettare più consapevolmente la nostra proposta didattica.

3.2. ANALISI DELLE POTENZIALITÀ

Gli elementi che fanno dei *Rory's Story Cubes*® un proficuo strumento per la glottodidattica ludica sono molteplici e di diversa natura.

Innanzitutto, dal punto di vista prettamente materiale, si tratta di un prodotto già confezionato, pronto per l'utilizzo in aula, dal costo limitato ed accessibile anche a chi volesse solo testare un primo set nella propria didassi. La qualità del materiale di cui sono fatti i dadi appare buona, conferendo al prodotto una valida fruibilità e rendendolo durevole nel tempo. Inoltre, le dimensioni ridotte e il packaging compatto ne garantiscono la portabilità.

Sia i dadi sia la scatola che li contiene sono esteticamente piacevoli e valorizzati da un buon design. Le icone sulle facce dei dadi presentano uno stile adatto ad un vasto pubblico, non sono infantili né eccessivamente caratterizzate (ad esempio con un tratto fiabesco, come alcune carte in commercio per lo *storytelling*). Le immagini sono monocrome e stilizzate così da fornire input chiari. Inoltre, il fatto che ogni set sia associato ad un colore particolare, rende più agile la gestione e il riordino dei dadi.

Anche l'esperienza tattile si dimostra molto soddisfacente poiché le immagini sono incise sulla superficie.

Passiamo ora ad analizzare aspetti funzionali. In quanto dadi con immagini al posto dei consueti numeri, i *Rory's Story Cubes*® rappresentano una potenziale novità per gli studenti, contribuendo alla costruzione di un clima coinvolgente e motivante. L'elemento più importante legato alla presenza di immagini è però la loro universalità, infatti l'icona oltrepassa le lingue e si fa collante per il gruppo di nazionalità eterogenee che si avventura insieme nell'apprendimento di una nuova lingua. Siamo tuttavia consapevoli che, se l'icona va al di là delle lingue, non sempre va al di là delle culture e questo è un aspetto che l'insegnante deve considerare.

Un altro fattore positivo che caratterizza lo strumento in esame è il suo essere semplice ed altamente intuitivo. Per un utilizzo narrativo di base, infatti, non c'è bisogno di dire nulla o quasi nulla. Lo studente spontaneamente lancia i dadi, osserva le immagini e inizia a connetterle in una storia più o meno lunga e complessa.

L'aleatorietà connaturata nei dadi è un elemento motivazionale cruciale. Mediante combinazioni inattese e inaudite, il caso stimola il pensiero creativo, ricordiamo il *binomio fantastico* di Gianni Rodari (1973), e rende il gioco didattico emozionante e avventuroso. Inoltre, un esito casuale è non di rado un esito ridicolo: la risata può essere un eccezionale catalizzatore nell'ambito dell'apprendimento, contribuendo alla dimensione rilassata ricercata nell'approccio umanistico-affettivo e al successo della *rule of forgetting*. Inoltre, seguendo i principi della mnemotecnica e del *mind mapping*, un'associazione mentale legata all'assurdo è più solida ed efficace di una dal carattere convenzionale (Buzan 1971:33) e pertanto una frase bizzarra formulata a partire dai dadi potrebbe aiutare lo studente a richiamare alla mente una determinata

parola o struttura grammaticale.

I *Rory's Story Cubes*® sono ideali per lo sviluppo della competenza comunicativa e permettono di lavorare soprattutto sulle abilità di ascolto, di produzione orale monologica, di dialogo e di produzione scritta.

Le icone e la casualità offrono input che possono liberare lo studente dalla sensazione di imbarazzo quando non sa cosa dire e allo stesso tempo gli permettono di farsi conoscere dal gruppo senza esporsi in maniera troppo personale, se non vuole farlo. All'inverso, gli studenti più inclini a mostrare apertamente la propria personalità e a condividere il proprio vissuto possono trovare nei dadi un utile supporto per un racconto, eventualmente autobiografico o parzialmente tale.

I dadi dei vari *set* sono combinabili a piacere e rispondono efficacemente a molteplici obiettivi didattici, che siano grammaticali, funzionali, ecc.

Le attività ludiche si rivolgono a gruppi più o meno numerosi, coppie o anche singoli studenti e si integrano perfettamente con le tecniche del *cooperative learning*.

Inoltre, in base agli apprendenti coinvolti, i dadi possono essere occasione di confronto interculturale. Come accennato sopra, quello iconografico è un linguaggio universale e la sua comprensione è potenzialmente immediata; tuttavia il contenuto di tale comprensione può ricoprire uno spettro più o meno ampio a seconda non solo della propria individualità ma soprattutto della propria appartenenza culturale. A partire, ad esempio, dall'icona dell'orologio o da quella della casa si potrebbero osservare interpretazioni diverse su temi tanto universali quanto fortemente connotati culturalmente.

Quando si parla, poi, di emoticons e di simboli, tale osservazione si fa ancora più rilevante. Di fronte alle emoticons, infatti, la reazione di un osservatore orientale può essere molto diversa da quella di un occidentale: i giapponesi leggono le emozioni osservando primariamente gli occhi, più comunicativi e meno controllabili, mentre in occidente siamo abituati a prendere come punto di riferimento soprattutto la bocca.

Per quanto riguarda i simboli, invitiamo a fare attenzione ad un'icona in particolare del *set Original*: la lettera *L* (per *learner*), convenzionalmente utilizzata dalle scuole guida e dai neopatentati nel Regno Unito e in altri Paesi ma chiaramente non in molti altri. L'insegnante può trasformare questo apparente limite in uno stimolo per la produzione immaginativa e linguistica e per lo scambio interculturale. Invitando gli studenti ad interpretare a modo loro questa icona, il docente può ottenere risposte disparate e anche piacevolmente imprevedibili: dalla *L* di *lingua* a quella di *lasagne*, dalla forma di un edificio visto dall'alto a quella di un pezzo di Tetris.

Nei quattro *set* presi in considerazione, soprattutto nel *set Actions*, sono presenti alcune immagini potenzialmente ambigue, suscettibili di differenti letture. Ancora una volta, questo margine interpretativo può essere sfruttato in classe per il suo carattere di stimolo comunicativo: gli studenti sono indotti ognuno non solo ad esprimere la propria idea ma anche a discutere e argomentare nella L2/LS le ragioni per cui vedono una certa cosa piuttosto che un'altra.

3.3. DADI E NARRAZIONE

I *Rory's Story Cubes*® si presentano sul mercato come gioco per lo *storytelling* e, al di là del loro aspetto e della loro fruibilità, è anche il loro potere generativo di racconti a renderli adatti all'uso glottodidattico.

Considerata in termini generali, la narrazione è parte fondamentale dell'esistenza umana. L'uomo è uno "storytelling animal" (Gottschall 2012) che dipende dalla narrazione, tutta la sua vita quotidiana è avvolta da una rete narrativa che stimola pensieri, evoca emozioni e filtra percezioni, determinando in parte il suo atteggiamento nel mondo (Fontana 2009). La nostra è una storia di storie (Fontana 2009:5) che si generano l'una dall'altra, influenzando sulle attività e i pensieri degli individui e anche Bruner (1993:21) afferma che "La narrativa si occupa delle vicissitudini delle intenzioni umane".

Alla base della narrazione sta il pensiero narrativo ipotizzato dallo stesso Bruner (1993:15 e sgg.); psicologi e accademici sostengono che gli individui sono il prodotto delle storie che hanno ascoltato e di quelle che hanno vissuto ed affermano l'importante qualità della narrazione come strumento fondamentale per la costruzione di significati e per la facilitazione dei processi di cambiamento sociale e organizzativo (Lagrecia 2017).

Questo nascere e nutrirsi della realtà e della fantasia dell'uomo in forme differenti a seconda di luoghi e tempi, ricalcando però circolarmente strutture universali, rende il racconto una efficace esperienza educativa. Così la narrazione viene portata al centro di numerose pratiche didattiche, declinata in diverse forme e individuata come percorso fondamentale per la costruzione di sé, nel bambino e nell'adulto (Fiorentino *et al.* 2015:52). Essa permette, dice Lagrecia (2017):

di esplorare e comprendere il mondo interno degli individui in quanto conosciamo noi stessi e ci riveliamo agli altri attraverso le storie che raccontiamo, ma ci consente anche di esplorare esperienze individuali e collettive, campi e corsi di azione, situazioni problematiche di difficile interpretazione, consentendo di comprenderne e decostruirne/ricostruirne il significato culturale e sociale. Inoltre, attraverso il dispositivo narrativo l'agire umano è collocato in uno specifico tempo e spazio, è dotato di intenzioni e motivazioni, è iscritto in rapporti di causa/effetto e/o di reciprocità con altre azioni ed eventi, infine, è connotato di un significato culturalmente riconosciuto e riconoscibile. Anche per questo, i dispositivi narrativi assumono nel contesto educativo particolare rilevanza.

La narrazione ha una funzione epistemica, perché permette di elaborare, interpretare e comprendere gli avvenimenti, aiutando a sciogliere le relazioni di causa-effetto e stimolando la conoscenza funzionale all'agire in un determinato contesto socioculturale (Fiorentino *et al.* 2015:55); si tratta di sviluppare quindi un'abilità che concorre a determinare l'identità della persona e la sua capacità di orientarsi nel mondo (Gilodi 2017).

È importante allora stimolare questo tipo di conoscenza portando in classe tale pratica anche perché saper narrare non è una dote innata ma un'abilità che può essere coltivata (Lagrecia 2017) ed è uno strumento che si adatta perfettamente ad un approccio glottodidattico di tipo umanistico-affettivo.

Il raccontare e raccontarsi può aiutare a soddisfare quel bisogno di comunicare con gli

altri e di creare rapporti interpersonali che persiste per tutta la vita, stimolando le capacità di relazione e di espressione dell'individuo. Secondo Kellman (2007) questo processo diventa ancora più importante quando la narrazione utilizza una lingua altra da quella materna, consentendo allo studente di distaccarsi dal racconto in virtù della maggiore riflessione che gli viene richiesta e attribuendogli una maggiore libertà espressiva, deresponsabilizzandolo nei confronti degli eventi narrati (Fiorentino *et al.* 2015:56).

La narrazione permette di coinvolgere lo studente in prima persona, egli si riconosce parte di una millenaria trama narrativa esistenziale e contemporaneamente può introdurre nella storia elementi squisitamente individuali e culturalmente caratterizzati e caratterizzanti. In quest'ottica, la narrazione permette anche di affrontare in classe questioni interculturali, favorendo nel gruppo il confronto e la sperimentazione di punti di vista decentrati. La creazione di storie potenzialmente estende il suo coinvolgimento dal pensiero a tutto il corpo: il racconto può diventare performance, può essere preparato e recitato individualmente o di fronte a un pubblico e in tale contesto occorre meditare e scegliere i gesti, le pause e le intonazioni più adatti. Ci si appropria così, per tentativi ed esperienza reale, anche degli aspetti prosodici della lingua studiata, non solo della sua grammatica o della struttura dei suoi testi.

Nell'ottica dell'insegnamento ad un pubblico adulto, ma non solo, la narrazione si fa gesto individuale costruttivo: lo studente compone narrando la sua propria storia e diventa costruttore responsabile del suo stesso apprendimento.

La storia ha un'anima duplice, è contemporaneamente oggetto e soggetto di se stessa e allo stesso tempo produzione e consumo (Fontana 2009:4). L'ambivalenza del racconto, che viene narrato e contemporaneamente fruito, permette, in ottica glottodidattica, di favorire le relazioni tra individui. L'approccio narrativo è una modalità cognitiva con cui si intessono le relazioni, le storie degli altri, le nostre storie, le persone, le vicende, i sentimenti, le emozioni. La narrazione assume importanza non solo per chi la storia la costruisce e racconta, ma anche per chi la ascolta. Il racconto infatti sollecita le emozioni e "la comprensione linguistica avviene attraverso un canale emotivo ancor più che cognitivo, il godimento dell'ascolto abbassa il filtro affettivo e annulla quasi la frustrazione di non conoscere il significato di singole parole" (Gramegna 2011).

I dadi propongono la combinazione di molteplici icone che, all'interno del pensiero narrativo, parlano anche all'animo umano e diventano così una risorsa utile e versatile per la didattica delle lingue nell'approccio umanistico, che vuole considerare l'apprendente nella sua pienezza di individuo, stimolandone corpo, mente e percezione, adattandosi alle necessità dei diversi tipi di intelligenze e stili di apprendimento di cui gli studenti sono portatori.

L'attività del narrare si concentra principalmente su due aspetti. Se è importante in generale il *cosa* viene narrato, in ottica glottodidattica è il *come*, ovvero il processo per giungere al racconto, ad assumere grande rilevanza. I dadi, che mostrano di cosa narrare, sono anche un supporto alla tessitura narrativa: evocano altre immagini e suggeriscono collegamenti, consentendo allo studente (o anche impedendogli, a seconda dell'attività) di costruire il suo racconto in un certo modo. Avvalendosi dei dadi, gli elementi cardine vengono già evocati ed espressi attraverso le icone e

l'apprendente dovrà concentrarsi sul *come* costruire la sua narrazione per assegnarle il senso necessario.

In conclusione la narrazione, come il dado, può simboleggiare il gioco. È anche per gioco che si può raccontare, è per gioco che ci si può immaginare protagonisti e narratori di nuove storie e che si accetta di farlo in una lingua diversa dalla propria. Ed è ancora per gioco che in ciascuno di noi, esseri adulti narranti, possiamo riscoprire il "facciamo che ero" che ci ha accompagnati nelle nostre prime esperienze narrative.

3.4. I RORY'S STORY CUBES® IN DIGITALE



Fig. 2: L'applicazione (<https://www.storycubes.com/app>)

La casa produttrice ha realizzato anche un'applicazione, sia per iOS sia per Android, che traspone il gioco in versione digitale. Una volta acquistati uno o più *set* e/o estensioni, l'utente può 'lanciare' i dadi agitando il proprio *smartphone* o *tablet* a simulazione di un tiro reale con tanto di effetti audio. Può scegliere con quanti dadi giocare da un minimo di 1 ad un massimo di 9 ma non può determinare esattamente con quali dadi (se meno di 9) all'interno di uno specifico *set*. Infatti, indicando nel menù la quantità di dadi desiderata, se ne ottiene una selezione casuale, seppur all'interno del *set* o dei *set* prescelti.

Il giocatore ha la possibilità di far ruotare un dado alla volta toccandolo sullo schermo invece che muoverli tutti insieme scuotendo l'apparecchio. Allo stesso modo può spostare e inclinare all'interno dello spazio di gioco uno o più dadi a sua scelta: questo significa, ad esempio, poter isolare i dadi che di volta in volta include nella narrazione. Un apposito comando gli permette di raddrizzare le facce dei dadi dopo un lancio in modo che siano più facilmente osservabili e un altro comando blocca lo schermo così che al movimento dell'apparecchio non corrisponda uno spostamento dei dadi e non vi siano lanci indesiderati.

Inoltre, l'utente può salvare uno *screenshot* dei dadi con cui sta giocando ed inviarlo

ad altre persone, ad esempio via *email* o *Skype*, oppure condividerlo sui *social network*.

Quali vantaggi offre questa applicazione dal punto di vista glottodidattico? Oltre al senso di novità, seppure soltanto con gli studenti che hanno familiarità con la tecnologia odierna, l'estrema portabilità e il costo ancora più accessibile, evidenziamo la possibilità per l'insegnante di condividere (via L.I.M. o proiettore) lo schermo dell'applicazione con l'intera classe, utile con gruppi numerosi quando si vuole lavorare tutti insieme sul medesimo lancio di dadi.

Inoltre, particolarmente proficue sono le opzioni di *screenshot* e di condivisione *online*. Gli studenti hanno la possibilità di inviare *screenshot* ai loro compagni per costruire insieme frasi e storie o anche per sfidarli in una gara. Possono pubblicare sul *blog* o sulla pagina *Facebook* o *Twitter* della classe gli *screenshot* e i relativi testi redatti individualmente o in gruppo così anche da correggerli, commentarli, variarli insieme. L'insegnante stesso può pubblicare *online* gli *screenshot* input invitando i discenti a produrre e commentare (occupando anche l'orario extra scolastico), e può inoltre avviare un'attività di narrazione collettiva *online* in cui ogni studente o minigruppo redige una porzione della storia a partire da uno *screenshot* con un certo numero di dadi prestabiliti. I testi prodotti possono essere resi pubblici, ad altre classi, altre scuole o al mondo esterno in generale, incrementando così il coinvolgimento e il senso di sfida degli studenti. Sul *blog* ufficiale dei dadi vengono anche pubblicate le attività più interessanti realizzate dai giocatori e l'opportunità di vedere il proprio lavoro citato in tale contesto potrebbe essere un ulteriore fattore motivazionale per gli apprendenti. Gli *screenshot* possono anche essere condivisi via *WhatsApp* e la produzione può essere non soltanto scritta ma anche orale sfruttando l'opzione di messaggiera vocale. In conclusione, sebbene riteniamo i dadi reali preferibili per una esperienza collettiva significativa in ottica umanistico-affettiva, quelli virtuali restano una possibilità interessante sia per la didattica *online* sia per un uso autonomo al termine del corso di lingua, un modo per allenarsi da soli o con i propri amici e per restare in contatto con gli ex compagni.

4. IL PROGETTO OPERATIVO

Nella nostra indagine sulle potenzialità d'impiego dei *Rory's Story Cubes®* come strumento didattico per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS abbiamo progettato trenta attività mirate, tenendo presenti soprattutto la tipologia degli apprendenti e i diversi obiettivi didattici. Illustriamo qui le modalità di ideazione e organizzazione delle attività per poi proporre una piccola selezione.

4.1. IDEAZIONE E ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE

Nella progettazione delle attività abbiamo considerato la ludicità come parte integrante di un metodo di tipo ludico in grado di accompagnare lo studente verso l'acquisizione linguistica in un'atmosfera rilassata e piacevole, collaborativa e

produttiva, e proprio per questo efficace.

Tutte le attività sono state pianificate considerando lo strumento in rapporto a precisi obiettivi grammaticali e comunicativi e al livello linguistico degli studenti in conformità alle indicazioni del QCER. È stato fondamentale osservare tutte le icone dei *set* in prospettiva glottodidattica al fine di individuare a grandi linee gli ambiti relativi al lessico, alle funzioni comunicative e alle strutture grammaticali potenzialmente in gioco. Pur trattandosi di una ricognizione parziale poiché gli input dei dadi possono tradursi in modi diversi, è una procedura raccomandabile ad ogni insegnante al primo incontro con i *Rory's Story Cubes*®.

Le schede dedicate alla presentazione delle attività delineano obiettivi, livello, durata e materiali necessari per lo svolgimento illustrando poi le regole del gioco e le varianti. La descrizione del funzionamento del gioco è ad uso degli insegnanti, i quali avranno cura di presentare le regole ai loro studenti scegliendo le parole più adatte di caso in caso.

Per catalogare le attività abbiamo adottato il criterio ontogenetico seguito anche da Caon e Rutka (2004: 47-51): giochi di esercizio, di movimento e di memoria; giochi comunicativi, ad indovinare, *role-play* e *storytelling*. Tutte le attività richiedono l'uso di almeno uno dei quattro *set* di base utilizzato singolarmente oppure mescolato ad altri *set* e implementato con altri materiali didattici.

Concludiamo questa breve introduzione con alcune considerazioni generali. Le nostre sono proposte pensate, in origine, per un pubblico di studenti adulti. Ciò comporta la necessità da parte dell'insegnante di investire tempo nella negoziazione. La scelta ludica nella classe adulta va motivata e, una volta concordata e svolta l'attività, è necessario riflettere su quanto appreso con il gioco. Motivare e riflettere sono i due poli tra cui inserire efficacemente le attività.

Le nostre non sono proposte immutabili, l'insegnante potrà e dovrà scegliere i giochi in base alle caratteristiche dei suoi studenti, avendo cura di adattarli alle necessità sue e della sua classe. Sarà dunque libero di modificare anche il livello a cui proporre l'attività e la scelta dei *set*.

Le nostre schede intendono essere dei suggerimenti per l'insegnante interessato ai dadi narrativi e una base per la sua individuale spinta creativa; la presenza stessa di varianti, che potrebbero essere proposte e reinventate in modo potenzialmente infinito, è il primo testimone della grande versatilità di questo strumento.

4.2. SEI ATTIVITÀ PER LA CLASSE DI ITALIANO L2/LS

TI PIACE O NON TI PIACE?

CATEGORIA	Gioco comunicativo
OBIETTIVI LINGUISTICI	Uso del verbo <i>piacere</i>
OBIETTIVI COMUNICATIVI	Esprimere preferenze
LIVELLO	A1
ORGANIZZAZIONE	A coppie
DURATA	15-20 minuti
MATERIALI	<i>Set Original e/o Actions e/o Voyages</i>
SVOLGIMENTO	<p>Uno studente avvia il gioco con un tiro di dadi e compone una frase dicendo se gli piacciono o non gli piacciono gli elementi rappresentati, uno per uno o raggruppandoli (così da fare pratica sia con la terza persona singolare sia con la plurale). Deve, però, mentire su una delle facce dei dadi. Può anche spiegare perché gli piace/non gli piace qualcosa.</p> <p>Il compagno prende nota delle frasi e, ripetendole tutte con il pronome alla seconda persona singolare, prova ad indovinare qual è l'informazione falsa (questo elemento è mutuato dal gioco per la didattica della lingua inglese <i>Two Truths and a Lie</i>). I due verificano insieme la correttezza grammaticale delle frasi e poi si scambiano di ruolo.</p> <p>È possibile cominciare con tre dadi e incrementarne progressivamente il numero fino a nove (dai sei dadi in su, lo studente deve mentire su due facce).</p> <p>Questa attività può essere particolarmente utile in gruppi che si conoscono da poco tempo al fine di favorire le relazioni sociali. Vince chi indovina più frasi false.</p>

IL VEGGENTE

CATEGORIA	<i>Role-play</i>
OBIETTIVI LINGUISTICI	Indicativo futuro semplice
OBIETTIVI COMUNICATIVI	Parlare di eventi futuri
LIVELLO	A2
ORGANIZZAZIONE	In gruppi di 3
DURATA	15-20 minuti
MATERIALI	<i>Set Original e/o Actions e/o Voyages</i>
SVOLGIMENTO	Ogni studente assume un ruolo fra: il veggente, il cliente, l'amico del cliente. Il cliente tira i dadi e il veggente li 'legge' come indicassero il futuro. Il cliente può fare domande sul suo futuro. L'amico del cliente non si fida del veggente e prende nota delle sue frasi per evidenziarne eventuali errori grammaticali. Tre turni con scambio di ruoli. Vince il veggente che ha pronunciato più frasi corrette.

È TUTTO RELATIVO

CATEGORIA	Gioco di esercizio
OBIETTIVI LINGUISTICI	Pronomi relativi. Rinforzo per preposizioni, aggettivi e pronomi dimostrativi
OBIETTIVI COMUNICATIVI	Raccontare in modo semplice, al presente o al passato. Descrivere oggetti o immagini mettendoli in relazione tra loro; produrre semplici e brevi narrazioni
LIVELLO	B1
ORGANIZZAZIONE	Individuale, a coppie, a squadre
DURATA	20-25 minuti
MATERIALI	<i>Set Original e/o Voyages</i> ; tabellone formato A4 con lista dei pronomi relativi: semplici e con preposizioni, oppure tabellone con relativi al completo (Fig. 3)
SVOLGIMENTO	<p>Uno studente (o una coppia) sceglie 2 dadi e li lancia. Deve comporre una frase corretta usando la struttura QUESTO/I è/sono + icona + CON CUI (relativo a scelta) + icona, posando i dadi selezionati sul tabellone accanto al relativo scelto.</p> <p>Es: CACTUS e SOLE. Questa è la pianta che ho lasciato al sole. Questo è il cactus con cui sono andato in spiaggia a prendere il sole. Questo è il sole da cui mi sono protetto con un grande cactus.</p> <p>Per ogni frase corretta lo studente, o la squadra, guadagna 1 punto e segna il relativo utilizzato. Se la frase non è corretta, la squadra non guadagna punti e non può segnare il relativo. I relativi possono essere anche utilizzati più volte ma</p>

NOTA

il gioco finisce quando una squadra, o uno studente, è riuscita a comporre le frasi utilizzando tutti i relativi presenti nel tabellone.

Vince la squadra che ha totalizzato più punti alla fine del gioco.

Nelle classi numerose è possibile coinvolgere due studenti affidando loro il compito di tenere i punti, di controllare l'esattezza delle frasi assegnando i punti e di fermare il gioco quando tutti i pronomi relativi sono stati usati.

CHE
DI CUI
A CUI
DA CUI
IN CUI
CON CUI
SU CUI
PER CUI
TRA CUI

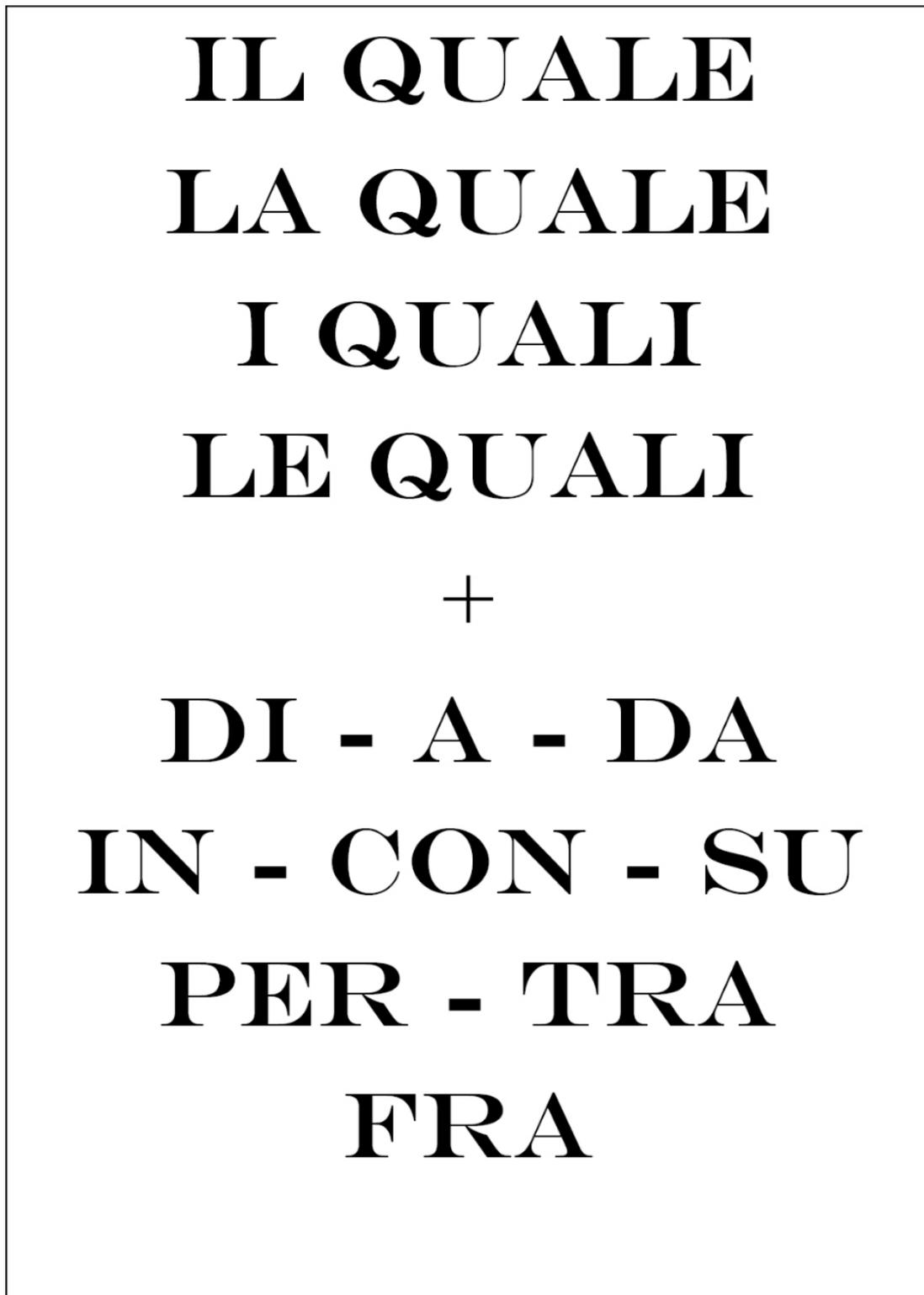


Fig. 3: tabelloni per l'attività *È tutto relativo*

IL TELEGIORNALE

CATEGORIA	<i>Role-play</i>
OBIETTIVI LINGUISTICI	Diatesi passiva
OBIETTIVI COMUNICATIVI	Riportare notizie di attualità in registro giornalistico
LIVELLO	B1
ORGANIZZAZIONE	Coppie o gruppi di 3
DURATA	Minimo 30 minuti
MATERIALI	<i>Set Voyage e/o Original e/o Actions</i>
SVOLGIMENTO	<p>Dopo aver affrontato il genere giornalistico televisivo all'interno dell'Uda, l'insegnante propone agli studenti di creare il loro tg con varie sezioni per le notizie: politica interna ed estera, cronaca nera, sport, cronaca rosa, cultura e spettacolo. Simulando una riunione di redazione, gli studenti discutono insieme come comporre il telegiornale, attribuiscono ad ogni coppia/gruppo le varie sezioni ed eventualmente ne includono di nuove.</p> <p>Ogni notizia deve essere redatta a partire dall'input di almeno due dadi, i quali sono disposti al centro del tavolo comune (se gli studenti non sono più di otto, altrimenti si avranno due tavoli), e deve contenere almeno due forme verbali passive. Ogni coppia/gruppo prepara almeno tre notizie.</p> <p>Gli studenti concordano anche l'ordine con cui presentare le notizie, ne verificano la correttezza formale e fanno una prova espositiva. Infine, recitano insieme il tg come se andassero in onda, passandosi la parola di sezione in sezione. Gli studenti possono anche dare un nome al loro telegiornale e inventare una rapida sigla.</p>
VARIANTE 1	Per movimentare l'attività, l'insegnante può consegnare un dado a sorpresa allo studente che sta terminando di dare le sue notizie. Egli deve lanciare il dado e improvvisare una notizia dell'ultimo minuto.
VARIANTE 2	Adatta al livello B2, con obiettivo linguistico il condizionale passato per esprimere una supposizione,

una notizia non ancora verificata. Gli studenti devono inserire in ogni notizia almeno due forme verbali al condizionale passato con la valenza sopra indicata.

TUTTO D'UN DADO, TUTTO D'UN FIATO!

CATEGORIA	<i>Storytelling</i>
OBIETTIVI LINGUISTICI	Lessico, connettivi, tempi verbali
OBIETTIVI COMUNICATIVI	Narrare una storia
LIVELLO	Da B1/B2
ORGANIZZAZIONE	Minigruppo
DURATA	Minimo 20 minuti
MATERIALI	<i>Set Original e/o Voyages</i>
SVOLGIMENTO	All'interno di un minigruppo, ogni studente tira un dado classico: si stabilisce un ordine per i turni in base ai numeri ottenuti. Al minigruppo viene assegnato un dado a caso sulla base del quale ogni studente inventa una storia. La sfida consiste nel comporre una breve storia con tutte e sei le facce del dado. Inoltre le storie devono essere tutte diverse, pertanto l'attività sarà più impegnativa per chi ha pescato un numero più alto rispetto agli altri. Alla fine il gruppo vota la storia più originale.
VARIANTE	Ogni minigruppo registra le proprie storie con lo <i>smartphone</i> di uno degli studenti per poi riascoltarle insieme e commentarle. Inoltre ogni gruppo può votare la storia più interessante, dividerne le parti fra i componenti e preparare una breve performance orale collettiva per l'intera classe.
NOTA	L'insegnante può di volta in volta stabilire un vincolo particolare per la composizione della storia (ad es. la presenza di un determinato elemento grammaticale) in relazione agli obiettivi didattici.

BASTIAN CONTRARIO

CATEGORIA	<i>Storytelling</i>
OBIETTIVI LINGUISTICI	Indicativo passato remoto e tempi verbali in generale; approfondimento lessicale
OBIETTIVI COMUNICATIVI	Raccontare una storia inventata ambientata nel passato con attenzione anche agli aspetti prosodici della lingua
LIVELLO	B2-C2
ORGANIZZAZIONE	A coppie o in gruppi di 3
DURATA	20-30 minuti
MATERIALI	<i>Set Actions</i>
SVOLGIMENTO	<p>Uno studente per coppia/gruppo lancia i 9 dadi e inizia a raccontare una storia volgendo al contrario uno per uno gli input ottenuti. Il compagno individua e ordina i dadi nel farsi della storia e prende nota di ogni passaggio. Alla fine, esordendo con la frase "non fare il <i>bastian contrario...</i>", racconta la storia nella versione coerente ai dadi. Se in mini gruppo di 3, il terzo studente sarà il valutatore dei due narratori e attribuirà il titolo di miglior <i>storyteller</i> al più coinvolgente, abile e attento alla grammatica. In entrambe le formazioni, scambio di ruoli. Vince chi ha più titoli come miglior <i>storyteller</i>. Alla fine, la coppia o il gruppo attribuirà anche il titolo speciale di miglior <i>bastian contrario</i>.</p>
ASPETTI CULTURALI ED INTERCULTURALI	Ad inizio attività l'insegnante introduce una rapida elicitazione sull'espressione idiomatica <i>bastian contrario</i> . Prima o dopo il gioco può avviare un giro di parola sul vissuto di ciascuno studente in relazione a questo tema e sui possibili parallelismi linguistico-culturali riscontrabili nei Paesi d'origine.

4.3. SPERIMENTAZIONE IN AULA E DATI EMERSI

La fase di sperimentazione ha interessato 14 attività e coinvolto 11 studenti in contesto scolastico ed extrascolastico; i 19 test sono stati registrati tramite una scheda osservativa dedicata e si sono svolti in diverse città e regioni tra Italia e Canton Ticino, all'interno scuole di lingua, lezioni private in presenza e *online* via *Skype*, e in corsi aziendali. Gli studenti coinvolti sono di età compresa tra i 35 e i 66 anni e il loro livello di competenza in italiano oscilla tra A1 e C1.

L'analisi e il confronto delle schede raccolte durante la sperimentazione ci permettono di estrapolare alcuni dati riguardanti l'impiego glottodidattico dei dadi in generale e le attività proposte in particolare.

Nel complesso la sperimentazione ha evidenziato un coinvolgimento medio-alto di tutti gli studenti e una risposta positiva per quanto concerne la valutazione di funzionalità, chiarezza ed efficacia delle attività progettate.

I dadi sono stati accolti dagli studenti con piacere, sorpresa, curiosità. L'ascolto delle regole ha stimolato l'interesse e il senso di sfida degli studenti, coinvolgendoli e incuriosendoli. Si segnala un singolo caso caratterizzato da un iniziale senso di incertezza e timore.

Per la maggior parte delle attività non sono state rilevate difficoltà di tipo linguistico, relazionale, strutturale o altro. Alcune criticità sono state riscontrate a livello di tempistiche, laddove si richiedeva l'evocazione lessicale simultaneamente all'uso corretto della forma verbale, e nell'interpretazione di una specifica icona. Anche l'età, quando percepita dallo studente come troppo avanzata per un'attività di tipo ludico, può generare disagio e scoraggiamento. Con l'avanzare della sperimentazione, e quindi grazie alla più approfondita conoscenza del *set* da parte di uno studente osservato più volte, è stato riscontrato un miglioramento nella risposta allo stimolo.

Molto interessante è la reazione degli studenti nei confronti dell'errore che è stato accolto spesso con serenità, divertimento e ironia, ha stimolato la voglia di capire e di migliorarsi perché considerato un'occasione per imparare. Talvolta ha causato una lieve frustrazione, ma essa è apparsa sempre minore rispetto a quella provocata dall'errore in altre attività.

Le attività sono adatte ai livelli dichiarati e sono sempre state considerate funzionali agli obiettivi e rispettose dell'approccio umanistico. In alcuni casi sono risultati evidenti il divertimento e la riduzione del carico di stress per gli studenti.

I dadi si dimostrano un utile generatore di idee e spunti, ne vengono apprezzati il senso di novità, il potenziale poetico e la ludicità intrinseca connessa al senso di sfida e al divertimento. Le osservazioni poi sottolineano la necessità di selezionare il *set* più adatto al livello e alla tipologia degli studenti, di spiegare loro la possibilità di andare oltre l'interpretazione denotativa dell'icona e di procedere per associazioni, e in un caso suggeriscono di testare l'attività in aula prima di avviare la sfida.

5. CONCLUSIONI E SVILUPPI

I *Rory's story cubes®*, proposti in veste didattica con attività mirate, sono stati

apprezzati dagli allievi e hanno generato curiosità, divertimento, senso di sfida e a volte sono stati un aiuto concreto per reperire idee e stimolare la creatività. La curiosità e l'incanto, che potrebbero essere innescati e rinnovati proponendo attività sempre differenti, rischiano però di scemare di pari passo con l'uso. Tuttavia, tale diminuzione sembrerebbe essere compensata da una maggiore conoscenza dei *set* e da una migliorata abilità creativa. Vogliamo sottolineare la necessità di valutare molto accuratamente le modalità e i tempi con cui proporre in classe le attività con i *Rory's Story Cubes*® in base alle attitudini, alla personalità, al vissuto e alle esigenze degli studenti.

I *Rory's Story Cubes*® sono infatti un ottimo e versatile strumento, ma rischiano di sollevare delle criticità che potrebbero sia scomparire con il procedere delle attività e con l'abitudine all'uso sia persistere instillando diffidenza, con il conseguente innalzamento di filtri affettivi nello studente. Possono indurre perplessità e scetticismo alcune caratteristiche tipiche del gioco dei dadi come la casualità dei lanci o l'aspetto non-sense e immaginifico o anche la percezione di un'età non più adatta a tali pratiche didattiche. L'adulto che impara tende ad applicare il principio *value for money* e a crearsi autonomamente un'idea dei valori e dell'efficacia dell'insegnamento ottenuto, che deve essere il più possibile funzionale e rapido. L'uso dei dadi può essere considerato allora una perdita di tempo, ancor più in contesti in cui lo studente richiede espressamente l'insegnamento di un preciso ventaglio di contenuti comunicativi a suo avviso necessari e urgenti. Quando, invece, i *Rory's Story Cubes*® vengono utilizzati nei contesti e con le modalità più opportune, si può dire che essi colgano nel segno e che anzi abbiano un vero e proprio potere contagioso. Alcuni studenti desiderano condividere il gioco con altre persone della loro cerchia, che siano familiari, amici, colleghi o allievi, ed utilizzarli anche al di fuori dell'ambito in cui li hanno conosciuti. Entrambi questi fattori hanno un solido potere motivazionale intrinseco perché il gioco, piuttosto che restare in aula, entra nella loro vita e ne pervade altri momenti e perché si fa collante sociale ed affettivo, diviene qualcosa di speciale da condividere, un piacere che si può 'trasmettere'. Inoltre garantisce agli studenti più intraprendenti un senso di autonomia legato al fatto che acquistando loro stessi i dadi possono giocare e fare pratica quando vogliono, con chi vogliono e per un numero infinito di lanci.

Le nostre proposte sono un primo assaggio del potenziale didattico dello strumento: le varianti, le regole e le varie attività si prestano a modifiche e adattamenti in linea con le necessità individuali e di classe e sono molti gli sviluppi possibili. A partire dalle numerose espansioni disponibili, che possono essere utilizzate individualmente, integrate tra loro e con i *set* base, sono ancora molti gli obiettivi glottodidattici da prendere in considerazione e da inserire in ulteriori attività mirate che potrebbero anche tradursi nella preparazione di nuovi *set* di dadi da parte degli studenti e nella ideazione e realizzazione collettiva di altre proposte per la classe.

Anche lo *storytelling* e la scrittura creativa sono per loro natura potenzialmente infiniti: noi abbiamo voluto fornire una prima traccia che illuminasse più vie rispetto all'immediato 'lancia e racconta' e che mostrasse la flessibilità e il potenziale didattico e creativo della narrazione in classe per mezzo dei dadi.

I *Rory's Story cubes*® possono essere combinati con materiali aggiuntivi, creati autonomamente o presi in prestito da giochi preesistenti. Anche questo aspetto è passibile di un'enorme evoluzione. Il discorso sul potenziale, infine, deve considerare anche la disponibilità della versione digitale che presenta caratteristiche peculiari e sembra promettere nuovi e interessanti sviluppi in combinazione con *social network* o *blog* dedicati, garantendo a studenti e insegnanti uno spazio positivo e costruttivo per la L2/LS anche fuori dalla classe, da vivere sia individualmente sia in gruppo.

Laddove termina questa ricerca, inizia dunque una nuova fase di questo lavoro, aperto con curiosità e creatività a ulteriori percorsi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BAILINI S., CONSONNO S., 2017, *Ricette per parlare*, Firenze, Alma.
- BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- BALBONI P. E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- BEGOTTI P., 2011, "Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue", in *Italica*, Vol. 88, 1, 73-93.
- BRUNER J. S. et al., 1981, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando.
- BRUNER J. S., 1993, *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza.
- BUZAN T., 1971, *Speed memory*, London, Sphere Books.
- CAILLOIS R., 1981, *I giochi e gli uomini*, Milano, Bompiani.
- CAON F., ONGINI V., 2008, *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Roma, Sinnos.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- CAON F., RUTKA S., *La glottodidattica ludica*, documento FILIM - Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo <http://www.itals.it/sites/default/files/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf>.

- D'ANDRETTA P., 1999, *Il gioco nella didattica interculturale*, Bologna, EMI.
- DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- DANESI M., 2015, *Il cervello in aula*, Perugia, Guerra.
- DEMETRIO D., 2003, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, Carocci.
- FINK E., 2008, *Oasi del gioco*, Milano, Raffaello Cortina.
- FIorentino G. et al., 2015, "Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di Italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 2 <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6804/6734>>
- Fontana A., 2009, *Manuale di Storytelling. Raccontare con efficacia prodotto, marchi e identità d'impresa*, Milano, ETAS.
- FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana.
- GARDNER H., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- GARDNER H., 1999, *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York, Basic Book.
- GARVEY C., 1979, *Il gioco*, Roma, Armando.
- GILODI R., "Perché le storie ci aiutano a vivere", in *Doppiozero*, 4.11.2017 <<http://www.doppiozero.com/materiali/perche-le-storie-ci-aiutano-vivere>>
- GINNIS P., 2002, *The Teacher's Toolkit*, Bancyfelin, Crown House Publishing Limited.
- GOTTSCHALL J., 2012, *The storytelling animal. How stories make us human*, Boston, Houghton Mifflin Harcourt.
- GRAMEGNA B., 2011, *Storytelling: pedagogia emotiva e strumento glottodidattico*, tesi di Dottorato, Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari di Venezia <https://www.academia.edu/3662703/La_narrazione_e_lapprendimento_linguistico>.
- HUIZINGA J., 2002, *Homo ludens*, Torino, Einaudi.

- KAISER A., 1995, *Genius Ludi: il gioco nella formazione umana*, Roma, Armando.
- KELLMAN S. G., 2007, *Scrivere tra le lingue*, Enna, Città aperta.
- KRASHEN S. D., TERRELL T. D., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Hayward, Alemany Press.
- LAGRECA A., "La narrazione come processo di facilitazione del sapere", articolo in *Edscuola*, 17.04.2017 <<http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>>.
- LÉON A., 1974, *Psicopedagogia degli adulti*, Roma, Editori Riuniti.
- LOMBARDO M. A., 2006, *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*, *Bollettino Itals. Supplemento alla rivista ITALS*, 4, 15 <<http://www.itals.it/articolo/la-didattica-ludica-nell%E2%80%99insegnamento-linguistico>>.
- MOLLICA A., 2010, *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- MUNARI B., 1992, "Prefazione" in FRANCIPIANE M., *Ludogrammi. Le parole giocose. Pratica dei giochi linguistici*, Milano, Mursia, iii-vi.
- ROGERS R. C., 1973, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti-Barbèra.
- SUDATI I., 2013, "La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti", in *Italiano LinguaDue*, 2 <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3759/3930>>.

SITOGRAFIA

<<https://www.storycubes.com/>>
Sito dei *Rory's Story Cubes*®.

<<https://www.creativityhub.com/>>
Sito di *The Creativity Hub*.

<<http://www.asmodee.it>>
Sito di *Asmodee Italia*.