
4 Il quadro di riferimento della metodologia ludica

Sommario 4.1 Approccio, metodo, metodologia. – 4.2 La costruzione della conoscenza.

Il quadro di riferimento teorico per la glottodidattica ludica è rappresentato dall'insieme di studi e ricerche conosciuti comunemente come approccio umanistico e approccio comunicativo cui abbiamo già fatto riferimento nel capitolo 1, integrato dalle riflessioni sulla complessità dei fattori che sottostanno all'apprendimento di una lingua.

Vedremo in questo capitolo altri due elementi fondamentali per illustrare il contesto della glottodidattica ludica, uno epistemologico e uno relativo alla natura dell'apprendimento linguistico in particolare.

Prima di entrare nel merito del nostro apporto, dichiariamo un forte debito verso alcuni studi classici, e precisamente: due manuali del 1979, *Games and Simulations in the Foreign Language Classroom* di A. Omaggio e *Language-Teaching Games and Contests* di W.R. Lee (entrambi disponibili in Google Scholar); dalla *didactologie des langues/culture* francese vennero *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue* di F. Weiss e *Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français* di J.M. Care e F. Debyser (1991).

Tra le pubblicazioni successive al 2000, indichiamo come fonte generale di questa sezione, *Language Play, Language Teaching* di G. Cook (2000), insieme a Brougère, *Jouer / Apprendre* (2005), fondamentale per una teoria generale del gioco in didattica (non solo delle lingue). Per gli aspetti più operativi (giochi piuttosto che gioco), infine, il riferimento è alla serie di volumi di Anthony Mollica legati dal termine 'ludolinguistica', serie che ha preso il via nel 2010 per i tipi di Guerra e ogni anno si arricchisce di nuove proposte nelle edizioni ELI.

4.1 Approccio, metodo, metodologia

Lo studioso italiano che ha maggiormente indagato la natura epistemologica della linguistica educativa è Balboni (una sintesi di tali studi è in Balboni 2018b). Uno dei cardini del suo impianto è l'articolazione della ricerca e della conoscenza in due macro ambiti: l'approccio e il metodo. Tali ambiti prendono le mosse da una proposta di Edward Anthony del 1962, ampiamente accettata nella glottodidattica internazionale (con l'eccezione dei francesi che, sulle orme di proposte di Galisson e Puren degli anni Novanta, usano termini diversi per indicare l'approccio e il metodo).

- a. L' 'approccio' indica la filosofia di fondo relativamente all'idea di educazione linguistica (quindi sia di lingua sia di studente, di persona che apprende). In questo volume ci collochiamo, come abbiamo detto nel capitolo 1, all'interno di un approccio comunicativo, per quanto riguarda l'idea della lingua come strumento anzitutto di comunicazione, e umanistico in ordine alla natura dello studente. Quindi, la locuzione 'approccio ludico' (che viene spesso usata in letteratura) non ci pare corretta: l'approccio si occupa di 'chi' e 'che cosa' troviamo nell'educazione linguistica, mentre la dimensione ludica riguarda il 'come' realizzare l'educazione linguistica.
- b. Il 'metodo' declina le idee, le linee teoriche dell'approccio nel mondo dell'azione, cioè nella definizione:
 - degli obiettivi e dei contenuti (il sillabo, che nelle lingue è suddiviso oggi nei sei livelli indicati dal *Quadro di riferimento* del Consiglio d'Europa e indicati con le sigle A1-2, B1-2, C1-2);
 - della selezione dei materiali (didattici, autentici, scritti, orali, audiovisivi, multimediali) e della loro distribuzione nel percorso didattico (moduli, che nel nostro caso sono quelli del Consiglio d'Europa visti sopra; unità didattiche, cioè i 'blocchi' in cui il materiale e/o il docente organizza un percorso; unità d'apprendimento, quelle che gli stu-

denti percepiscono come blocchi compatti ed omogenei di una sessione di lezione);

- dell'uso delle tecnologie glottodidattiche;
- della natura e organizzazione degli scambi virtuali e reali con scuole di altre nazioni;
- dei parametri e processi di verifica, valutazione, certificazione linguistica;
- delle metodologie per realizzare l'educazione linguistica in classi reali, con obiettivi e caratteristiche specifiche per ognuna.

Quindi la 'metodologia' ludica rientra tra quelle che un metodo può indicare per realizzare l'approccio comunicativo e quello umanistico ma non fa parte dei metodi correttamente intesi.

All'interno di questa classificazione epistemologica, quindi, sono metodologie il *task-based teaching*, il CLIL, il *focus on form*, la *Total Physical Response* di Asher, la suggestopedia di Lozanov, la *Silent Way* di Gattegno - e, nel nostro specifico, è una metodologia quella ludica.

Ciascuna metodologia ha alle spalle un'idea di tipo educativo, relazionale, linguistico, edulinguistico e così via: ma tale idea è, appunto, alle spalle e viene orientata verso l'azione, la realizzazione operativa. Nel caso della metodologia ludica, l'idea portante è quella di ludicità, di *play* (e non di *game*, che rientra nelle tecniche: punto 'd', sotto), di piacere, di creazione di stress positivo (o eustress).

Il saggio di Anthony del 1962 su cui si fonda la distinzione tra approccio e metodo includeva un terzo ambito: *Approach, Method and Techniques*. Le tecniche cui fanno riferimento Anthony, e quindi Balboni, sono le attività usate in classe, dagli esercizi applicativi ai *pattern drills*, dalla drammatizzazione al *role-taking*, *role-making* e *role-play*, dalle scelte multiple alle domande, dalla trascodificazione al dettato, al riassunto, alla parafrasi, alla traduzione - e sono tecniche glottodidattiche i singoli giochi che vengono usati per realizzare la metodologia ludica.

In sintesi, quindi, all'interno di un approccio in cui la lingua è innanzitutto come strumento comunicativo e in cui lo studente è considerato dal punto di vista umanistico e di un metodo situazionale-funzionale eclettico per realizzare obiettivi e contenuti descritti nel Common European Framework of Reference, si sono selezionate alcune metodologie accomunate dal fatto di mirare a facilitare l'acquisizione di una lingua attraverso:

- la valorizzazione delle risorse interne allo studente e soprattutto di quelle del gruppo in termini di interdipendenza e di sostegno reciproco;
- il favorire la motivazione intrinseca e il piacere nell'apprendimento;
- il concepire il ruolo del docente come un facilitatore dell'apprendimento linguistico.

Tra queste metodologie ne sono state scelte tre, dette a mediazione sociale: l'apprendimento cooperativo (cf. § 3.3.1), il tutorato tra pari (cf. § 3.3.2) e la metodologia ludica, che costituisce l'oggetto primario di ricerca di questo volume e a cui è dedicata l'intera seconda parte.

Le metodologie, inclusa quella ludica, si realizzano attraverso attività ed esercizi. I giochi sono le principali tecniche che realizzano la metodologia ludica anche se, come vedremo, la ludicità può far includere altre tipologie di attività.

4.2 La costruzione della conoscenza

Le linee-guida fondamentali della metodologia ludica derivano, come abbiamo visto nel primo capitolo, dalla glottodidattica umanistica. C'è, tuttavia, un'altra fonte altrettanto importante, concernente la natura dell'apprendimento (che quindi rientra nell'ambito dell'approccio), visto nel paragrafo precedente.

Secondo l'impostazione da noi scelta (sempre più diffusa nella formazione in tutti gli ambiti, non solo scolastici ma anche professionali, non solo linguistici ma di ogni area disciplinare), la conoscenza non viene appresa da una persona che la riceve da un'altra più esperta, ma viene costruita da chi apprende. Come abbiamo già detto, si tratta di un complesso di teorie definite 'costruttiviste' e 'socio-costruttiviste' sviluppatesi in chiave edulinguistica a partire dagli anni Ottanta sullo stimolo della psicologia di Piaget, di Kelly e di Vygotskij, che ispirano psicologi e psico-pedagogisti come Bruner e Rogers.

Un punto di riferimento per noi particolarmente rilevante, oltre agli studi citati, può essere lo studio *Emotion and Personality* di Magda Arnold (1960), che sviluppa una teoria cognitiva delle emozioni. Secondo questa teoria, gli stimoli che vengono dal mondo costituiscono un input. Tale input viene valutato emozionalmente (sintetizzando in modo estremo: mi piace / non mi piace) e poi razionalmente (mi serve / non mi serve) e, se le risposte sono positive, viene *intaken*, introiettato e immagazzinato nelle categorie mentali, dove contribuisce alla costruzione dell'esperienza acquisita. È il processo su cui si fonda l'intera *Second Language Acquisition Theory* di un altro psicolinguista e edulinguista di approccio umanistico, Stephen Krashen.

Le linee fondamentali dell'idea costruttivista dell'apprendimento, in sintesi, sono le seguenti

- a. l'apprendimento, come abbiamo appena detto con riferimento a Magda Arnold, è costituito da input che viene *intaken* stabilmente, divenendo parte di un'esperienza costruita progressivamente, evento matetico dopo evento matetico;
- b. lo sforzo di valutare ed eventualmente acquisire un input si realizza se questo viene ritenuto (potenzialmente) significa-

- tivo. In tal caso, l'input viene inserito e integrato nella rete di conoscenze già acquisite;
- c. come conseguenza del punto precedente, ogni persona - ogni studente, nel caso dell'istruzione formale - costruisce la propria conoscenza sulla base della sua esperienza e delle sue prospettive, del suo vissuto e dei suoi progetti, delle sue convinzioni, del suo modo di pensare. In una classe di 25 studenti l'apprendimento prende 25 forme diverse, tutte uniche e autonome da quella del ventiseiesimo partecipante, l'insegnante;
 - d. la costruzione di conoscenze è facilitata in assenza di ansia, di timore;
 - e. il ruolo dell'insegnante in questo processo è quello anticipato da Von Humboldt nella celebre massima «non si possono insegnare le lingue straniere, si possono creare le condizioni perché ciascuno le apprenda», tradotto da Bruner come *Language Acquisition Support System*. Definizione in cui vale la pena richiamare l'attenzione sulle ultime due parole:
 - *support*: l'insegnante non è fonte di input, non ha una logica da addestratore, non è giudice (pur rilevando le devianze dalla norma attesa) ma crea le condizioni, come dice il filosofo tedesco, perché l'apprendimento si realizzi, perché gli studenti costruiscano la loro conoscenza autonomamente, pur assistiti dall'insegnante-mentore;
 - *system*: l'insegnante come regista di un sistema di fonti, di attività, di azioni glottodidattiche tra loro integrate.

In prospettiva costruttivista, dunque, la scuola non è più il luogo in cui si trasmettono le conoscenze, ma un ambiente di apprendimento significativo (cf. § 3.1); il processo d'insegnamento-apprendimento non è più centrato sull'insegnante e sul prodotto dell'insegnamento bensì sullo studente e sul suo processo di apprendimento; la conoscenza assume anche un valore sociale, poiché è frutto della condivisione di esperienze e dell'interazione tra diverse conoscenze.

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

La relazione positiva nel gruppo (nella logica cooperativa, nel *peer tutoring*, nel gioco) diventa il mezzo attraverso il quale si giunge a costruire conoscenza insieme, ad ampliare i propri orizzonti, a sviluppare pensiero critico ed è proprio questo valore aggiunto della relazione positiva tra studenti che rappresenta la chiave di volta del processo di insegnamento-apprendimento.

All'interno di tale quadro, la glottodidattica ludica può contribuire a creare un contesto caratterizzato da una didattica che stimoli curiosità, piacere e desiderio di scoperta, partecipazione attiva dell'allievo, possibilità di risolvere problemi in gruppo, (situazioni reali o immaginarie in cui siano chiamate a raccolta tutte le capacità cognitive e creative di tutto il gruppo). Essa favorisce, quindi, l'interazione sociale, attraverso cui si costruisce conoscenza con il gruppo dei pari. Per il potenziamento di tale dimensione sociale, si può anche cercare un'integrazione tra didattica ludica e cooperativa creando o adattando giochi, attività ludiche in coppia o piccolo gruppo in cui siano condizioni necessarie al raggiungimento dell'obiettivo comune: l'interdipendenza tra i componenti del gruppo, cioè la relazione per cui ciascuno dipende dall'altro per poter raggiungere l'obiettivo prefissato e l'utilizzo di competenze sociali da parte di ogni studente.¹

1 Una sintesi sia teorica sia operativa, opera di una delle principali studiose della psicologia costruttivista, Barbara McCombs, è del 2001.