

---

## 6 **Facilitare l'apprendimento linguistico giocando**

**Sommario** 6.1 La *Total Physical Response* di Asher. – 6.2 La *Silent Way* di Gattegno. – 6.3 La *Suggestopedia* di Lozanov. – 6.4 Lo *Scenario* di Di Pietro e il Glottodrama. – 6.5 Il decentramento attraverso la videoregistrazione.

Al netto dei pregiudizi su cui ci siamo espressi nel § 5.1, gli insegnanti, generalmente, sono restii a far giocare gli studenti a scuola, per motivi abbastanza comprensibili e, almeno in parte, condivisibili, come ad esempio:

- a. difficoltà organizzative e gestionali. Appena ricevuto il materiale o comprese alcune regole del gioco, gli studenti tendono a iniziare senza prestare attenzione al complesso del regolamento e senza attendere l'inizio ufficiale dell'attività. Difficile può essere anche chiudere la fase di gioco per ritornare alle attività previste dal manuale o comunque necessarie nella routine glottodidattica: da un lato, se gli studenti si stanno divertendo sono restii a smettere, dall'altro molti giochi (e questo è un fattore da considerare nella scelta delle attività ludiche) possono avere tempi differenziati di svolgimento, soprattutto i giochi basati sulla velocità di esecuzione;

- b. possibili problemi 'disciplinari' legati alle attività più movimentate. I giochi a squadre o in gruppo portano inevitabilmente ad un aumento delle interazioni verbali e del volume. Anche in questo caso occorre prevenire questo rischio, ad esempio, facendo in modo che in ogni squadra vi sia uno studente che debba regolare il volume (vedi principi cooperativi in Caon, Bricchese, Rutka, Spaliviero 2019);
- c. necessità di progettare i percorsi rispettando un corretto equilibrio delle proposte ludiche nelle varie fasi dell'unità didattica o di apprendimento. Per andare incontro alla varietà di proposte (uno dei fattori che facilitano potenzialmente l'apprendimento), è fondamentale un'alternanza di attività che richiedono individualità, concentrazione e silenzio e di altre maggiormente dinamiche e in gruppo o a coppie. Siccome nei materiali didattici raramente ci sono attività apertamente ludiche, spesso è necessario preparare i materiali integrativi necessari per il gioco;
- d. importanza di far comprendere agli studenti (ed eventualmente alle famiglie, in particolare per i preadolescenti e gli adolescenti) il senso e il valore del gioco a scuola. Come abbiamo già detto, i pregiudizi inerenti alla didattica ludica non riguardano solo i docenti ma anche gli stessi studenti (dai preadolescenti in poi). La grandissima parte delle persone è cresciuta con l'idea che il gioco sia un'attività infantile e non 'seria': questo atteggiamento porta a diffidenze che, se non decostruite attraverso un patto formativo e una spiegazione del senso del gioco a scuola, possono incidere negativamente sulla motivazione e, quindi, sul potenziale apprendimento significativo;
- e. individuazione di parametri di verifica e valutazione dell'effettivo risultato di apprendimento attraverso l'ambiente facilitante creato dalla metodologia ludica.

Convinti che l'atteggiamento con cui affrontare le criticità sia sempre quello di orientarsi alle possibili soluzioni, riprendiamo e integriamo le possibili soluzioni ai problemi menzionati lungo il corso di questo capitolo:

- una programmazione che preveda varietà di proposte didattiche ludiche;
- un patto formativo iniziale in cui spiegare in modo chiaro il valore, la funzione e i limiti del gioco a scuola;
- una semplice attenzione a non chiamare giochi le attività ludiformi con studenti preadolescenti, adolescenti e adulti (si può sostituire tranquillamente con le parole 'esercizi', 'attività' ecc). L'obiettivo, infatti, è quello didattico - ad uso docente - di utilizzare una metodologia in modo coerente con un approccio di

riferimento, non di rendere gli studenti costantemente consapevoli delle scelte metodologiche;

- una progressiva reimpostazione metodologica del proprio agire didattico che educi gli studenti alla metodologia ludica. Ribadiamo che la proposta ludica non è sostitutiva rispetto ad altre impostazioni ma integrativa. Il gioco va incluso in una didattica varia e integrata in cui siano previste diverse modalità di lavoro e diverse tipologie di lezione; la creazione progressiva di un ambiente *play*, di ludicità diffusa, integrata con momenti frontali e non necessariamente ludici di insegnamento, a cui spesso gli studenti sono abituati e che, soprattutto gli adulti, ritengono efficace per l'apprendimento. In questo modo, si possono far diminuire le possibili resistenze pregiudiziali rispetto alla didattica ludica e esprimere in modo compiuto le sue potenzialità per un apprendimento linguistico significativo.

Avviandoci alla conclusione di questo volume, richiamiamo l'epistemologia disciplinare della linguistica educativa che è teorico-pratica. Vista la natura di questo volume, non presenteremo un 'ricettario' di tecniche ludiche (ne esistono di facilmente reperibili online, e ne abbiamo citati vari in precedenza); offriremo, invece, una rassegna di metodologie che hanno affinità con la didattica ludica (ad esempio per l'attenzione a non creare climi ansiogeni o per l'uso comunicativo della lingua) o possono facilmente essere integrate con tecniche ludiche.

### 6.1 La *Total Physical Response* di Asher

In linea con una didattica attiva e facilmente conciliabile con i giochi di movimento possiamo trovare la metodologia *Total Physical Response* (d'ora in poi TPR), elaborata dallo psicologo americano J. Asher nel 1968 e diffusa dagli anni Settanta (quindi in piena fase nascente del movimento umanistico descritto nel primo capitolo). Da tale metodologia discendono molteplici attività che implicano il coinvolgimento motorio dell'allievo e che non lo obbligano ad una verbalizzazione immediata.

L'elemento di facilitazione della TPR è evidente: non chiede di produrre lingua ma solo di comprenderla.

La TPR viene incontro, in tal modo, a un fenomeno molto diffuso e che riguarda soprattutto gli studenti introversi o che si sentono sicuri nel parlare solo quando percepiscono di avere padronanza linguistica per loro sufficiente: è un fenomeno noto come *Delayed Oral Practice*, molto diffuso soprattutto tra i bambini e che può durare anche alcuni mesi (è conosciuto anche come 'fase del silenzio', ovvero il periodo in cui lo studente non è ancora psicologicamente pronto per produrre lingua ma è comunque impegnato a decifrare e a decodificare gli input linguistici (cf. Caon 2008).

Detto in sintesi, caratteristica fondamentale delle attività di TPR è quella di creare un'interazione in classe per cui l'insegnante (o un supporto tecnologico, ad esempio un PC o una LIM) fornisce un input linguistico al quale l'allievo deve rispondere attraverso risposte fisiche (movimenti, gesti) e non verbali.

La TPR presenta caratteristiche che la rendono utilissima e molto efficace nella facilitazione soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico poiché:

- a. non obbliga lo studente ad esporsi producendo lingua e c'è, quindi, un rispetto dei tempi e ritmi di apprendimento dei singoli studenti che attraversano la summenzionata fase del silenzio; in questa fase, la richiesta di una produzione linguistica risulterebbe una forzatura che può ingenerare stress, il quale ricade negativamente sul processo di acquisizione linguistica;
- b. permette all'insegnante di controllare subito il livello di comprensione dell'input linguistico e, contemporaneamente, permette all'allievo, attraverso il confronto con le azioni dei compagni, di avere un feedback della sua performance, vivendo l'eventuale errore in modo non ansiogeno, poiché a tale errore può porre rimedio semplicemente guardando gli altri e imparando dagli altri senza che l'insegnante debba intervenire direttamente;
- c. consente di simulare, accelerandolo, un modello naturale di acquisizione della lingua materna: rispondendo a richieste legate al fare qualcosa (ad es., portare una palla, prendere una penna di un colore specifico, aprire una finestra e così via).

Nella TPR l'input dell'insegnante può consistere in un semplice invito, ordine o istruzione del tipo «apri la cartella» o «vieni alla lavagna, prendi un pezzo di gesso e scrivi in alto a sinistra» a sequenze di istruzioni più lunghe e complesse.

La TPR, quindi, mette in grado il discente di 'fare', in senso letterale, con la lingua, di agire, di esperire la lingua che sta apprendendo attraverso input che attivano più sensi contemporaneamente e favorisce la creazione un clima di serenità e tranquillità.<sup>1</sup>

## 6.2 La *Silent Way* di Gattegno

La *Silent Way* nasce nel 1963, viene diffusa negli anni Settanta (quindi, anche in questo caso, in una fase in cui la psicologia e la psico-

<sup>1</sup> Approfondimenti in Bui 2018 e Rambe 2019; Richard-Amato (2003) raccoglie molte metodologie e attività basate sul fare, sul *making it happen*. Un altro contesto di facilitazione attraverso il fare, l'agire, è quello che abbiamo descritto in Caon, Ongini 2008, dove abbiamo riportato le esperienze di insegnamento dell'italiano L2 o LS attraverso il gioco del calcio.

didattica umanistica stavano affermandosi) e rappresenta un primo tentativo di realizzazione di una glottodidattica umanistica e, insieme, ludica. L'autore che ha inventato la *Silent Way* è Caleb Gattegno, uno studioso svizzero che, a differenza dello psicologo Asher (padre della *Total Physical Response*, si interessava di metodologia didattica delle lingue (oltre che della matematica).

Laddove Asher rispetta il silenzio dello studente nella fase iniziale dell'accostamento ad una lingua non nativa, Gattegno impone un 'quasi' silenzio all'insegnante (per quanto possibile in un corso di lingua...) e valorizza i tentativi di parlare da parte del principiante. Per togliere la dimensione ansiogena, il metodologo svizzero crea un ambiente di finzione totale, di puro gioco: ogni studente ha un set di bastoncini o di matite/pennarelli colorati che possono essere usati come oggetto di ordini («prendi il pennarello rosso e portalo al tuo compagno che ti dà un pennarello blu») ma che possono anche essere immaginati come persone che interagiscono: il pennarello rosso tenuto verticale con la sinistra 'cammina' verso il pennarello blu tenuto dalla destra, si salutano, si abbracciano e lo studente, dopo aver ascoltato il modello dal registratore o dall'insegnante, dà loro voce: si salutano, decidono di andare a fare una passeggiata, e così via.

L'uso dei regoli Cuisenaire, e poi delle matite colorate (o di altri oggetti), è solo l'elemento appariscente di un metodo che stimola al massimo l'autonomia dello studente, il quale è sfidato a cogliere il senso delle poche frasi-modello dell'insegnante, a metterle 'in bocca' ai personaggi fittizi che ha sul banco, a intuire la logica strutturale e gli elementi lessicali del micro testo enunciato dall'insegnante: in questo senso la *Silent Way* è basata sul *problem solving* e pone la scoperta dello studente alla base dell'acquisizione.

L'insegnante incoraggia, o sanziona, soprattutto con gesti ed espressioni del viso, offre i modelli linguistici da imitare e poi, astenendosi il più possibile dalle spiegazioni, guida gli studenti nella scoperta linguistica, che procede come una sorta di gioco di indovinelli.

Due punti della *Silent Way* (che, in anni in cui era ancora dominante l'approccio grammatico-traduttivo, eliminava sia la traduzione sia la spiegazione grammaticale) possono essere utili ancora oggi per una metodologia ludica legata alla facilitazione dell'apprendimento linguistico:

- a. la logica induttiva, che consente una scoperta della lingua e una dinamica relazionale orientata ad un uso della lingua per scopi autentici (anche se basati su personaggi fantastici);
- b. la 'spersonalizzazione' di chi deve parlare, sostituita con un feticcio materiale: nell'autopercezione dello studente bambino, se il compito riesce bene, la gratificazione di chi ha in mano il pennarello parlante è ovvia; se ci sono problemi, il fallimento viene spersonalizzato (è il pennarello che 'ha sbagliato');

- c. la richiesta all'insegnante di focalizzarsi su come gli studenti imparano piuttosto che su come insegna;
- d. il fatto di accettare come percorso normale quello per tentativi ed errori e di usare gli errori come punti di partenza anziché come deviazioni sterili da dimenticare.

Una sintesi del metodo, si può trovare in Young, Messum 2013.

### 6.3 La *Suggestopedia* di Lozanov

Lozanov era un neurolinguista bulgaro che ha lavorato molto in Russia, nonché marito di Evelyn Gateva, metodologa dell'educazione musicale alla quale si deve, appunto, l'integrazione della dimensione musicale nella *Suggestopedia*. Anche in questo caso, l'elaborazione della metodologia risale agli anni Settanta, quindi nel momento in cui l'impatto della psicologia umanistica e la necessità di usare le lingue per comunicare nel mondo reale attivava i metodologi alla ricerca di soluzioni innovative.

Come per le altre metodologie qui presentate, la *Suggestopedia* contiene alcuni elementi che sono utilizzabili per un insegnamento facilitante e ludico.

I corsi suggestopedici sono molto costosi perché richiedono ambienti speciali e insegnanti specificamente preparati, ma sono ancora diffusi in aziende multinazionali poiché consentono un apprendimento rapidissimo, di qualità e insegnano alle persone a continuare ad imparare autonomamente una volta terminato il corso.

In estrema sintesi (cosa difficile perché questa metodologia si è evoluta in molte forme con differenze spesso rilevanti), il corso si svolge con pochi studenti, seduti intorno ad un tavolo ovale, mentre l'insegnante non sta alla cattedra ma è in piedi alle loro spalle e continua a muoversi, in modo che non ci sia contrapposizione prossemica tra docente e discenti.

Questi iniziano con una sorta di seduta di training autogeno favorito dalla musica di sottofondo e, una volta rilassati, ricevono l'input linguistico su cui:

- lavoreranno euristicamente per la comprensione;
- faranno ipotesi di grammatica e lessico.

L'insegnante non sanziona l'errore, lo corregge e, se è vicino, appoggia rassicurante la mano sulla spalla della persona che ha sbagliato.

Non c'è spiegazione grammaticale: alle pareti ci sono dei cartelloni che, con ampio uso di colori, mostrano le forme grammaticali trattate in quella lezione e che gli studenti possono osservare e interiorizzare durante l'intervallo. I cartelloni restano disponibili per giorni, e vengono sostituiti da altri solo quando quelle forme sono state interiorizzate.

Un ultimo dato significativo: spesso gli studenti non usano il loro nome e non descrivono il loro lavoro, la loro casa, la loro vita ma usano il nome, descrivono casa e macchina che avrebbero voluto avere e l'ambiente in cui avrebbero voluto vivere: la nuova lingua che stanno apprendendo diventa, così, la lingua dei loro desideri, quella in cui vorrebbero vivere.

Ci preme ripetere che abbiamo fatto un'estrema sintesi (con tutti i limiti che ogni estrema sintesi ha); essa, però, è funzionale a evidenziare alcuni elementi costitutivi della Suggestopedia che sono coerenti con la proposta ludica:

- a. l'uso delle attività di rilassamento, della musica ascoltata a occhi chiusi: può essere fatto in particolari occasioni anche nelle scuole, introducendo quell'elemento di novità che secondo la teoria motivazionale di Schumann è al primo posto come fattore motivante; ma, più in generale, ricorda il valore della mancanza di stress negativo nell'apprendimento;
- b. l'errore, come sempre nel mondo umanistico, è una tappa normale del percorso di apprendimento: qui c'è addirittura il richiamo alla necessità di proteggere chi ha sbagliato, di rassicurarlo fisicamente; negli anni Settanta questa pratica era più praticabile, oggi il contatto docente-allievo è vietato in molti sistemi scolastici (o rischioso in classi multiculturali) e quindi va sostituito con azioni verbali o simboliche tese allo stesso obiettivo;
- c. la produzione di lingua, cioè il parlare e il dialogare, non sono pretese fin dall'inizio; si accetta come naturale la *Delayed Oral Practice* di cui abbiamo parlato illustrando la TPR;
- d. l'uso di tabelloni murali coerenti con i contenuti grammaticali (e, aggiungiamo noi, anche lessicali, con grandi mappe semantiche) trattati a lezione e che cambiano ogni tanto (elementi motivanti di novità) consentendo una riflessione autonoma e attivando, con l'uso dei colori e degli schemi, anche la memoria visiva.

In generale, la dimensione ludica reperibile della Suggestopedia è nella finzione che coinvolge l'intera persona che apprende, in cui deve ripensare la sua realtà e la sua vita in maniera piacevole, quasi che la lingua fosse l'occasione per la realizzazione dei suoi desideri.

In conclusione, va altresì ricordato che la Suggestopedia è stata fortemente sostenuta e attaccata, soprattutto per il fatto che tende ad escludere l'abilità di scrittura o perché - come è vero - Lozanov non aveva le nozioni base della linguistica educativa. Negli anni dalla Suggestopedia si sono evoluti il cosiddetto *Superlearning* e il *Suggestive Accelerated Learning and Teaching* (SALT). Dal punto di vista bibliografico, sulla Suggestopedia moderna si veda Ferencich 2010 (suggerimenti per l'uso nelle scuole attuali sono in Ferencich, Filiberto, 2018).

#### 6.4 Lo Scenario di Di Pietro e il Glottodrama

Nel 1987 Joseph Di Pietro pubblica *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*: la dimensione del *play* viene introdotta nella didattica delle lingue come recitazione finalizzata alla facilitazione dell'apprendimento e alla memorizzazione più piacevole.

La tecnica dello scenario prevede che si scelga un tema, possibilmente coinvolgente sul piano emozionale, ad esempio un processo di divorzio. In sintesi, pur essendo previste alcune varianti, si procede con:

- a. la definizione dei personaggi necessari per lo scenario: in questo caso, lui, lei, e uno o più testimoni per parte, i due avvocati, il giudice (che può essere l'insegnante, che quindi si limita a dare e togliere la parola, anche se non giunge a proclamare una sentenza); si condividono anche alcuni elementi: i coniugi in crisi sono sposati da 12 anni, hanno due figli, e così via;
- b. alla lavagna si elicit il lessico necessario e comune, che raramente può essere conosciuto: divorzio, separazione, alimenti, colpa, adulterio, incompatibilità, e così via. Si crea, in altre parole, una mappa lessicale, che riunisce le parole e le espressioni intorno ad un nodo della rete lessicale mnemonica, facilitando l'acquisizione, che verrà poi rafforzata dall'uso durante la drammatizzazione;
- c. la classe si divide in due 'squadre', che sostengono rispettivamente le parti dei due divorziandi: è il momento in cui le squadre discutono o scrivono la tesi da sostenere e la 'strategia' processuale, in lingua straniera, con il sostegno dell'insegnante che si muove tra i gruppi (oggi questa fase può anche essere portata avanti in chat, senza impiegare tempo classe). Terminata questa fase, il docente sceglie gli 'attori' che daranno voce alle strategie processuali definite insieme da ogni squadra: le parti, i due avvocati, un paio di testimoni per parte;
- d. si organizza il processo e lo si recita seguendo il canovaccio immaginato da ogni parte, che deve cambiare a mano a mano che l'interazione procede e gli avversari presentano fatti nuovi.

Anche con lo Scenario, la struttura del *play*, della finzione, del non essere più se stessi (come nella Suggestopedia che abbiamo visto nel § 6.3) è rispettata.

Il teatro è sempre più usato nell'apprendimento linguistico; spesso oggi si usa Glottodrama per indicare questa metodologia - anche se si tratta di un termine coniato da Nofri (2014) nell'ambito di alcuni progetti europei di *lifelong learning*. A differenza dello Scenario, che segue un canovaccio e non un copione, il glottodrama mette in scena un testo, e in questa frase le due parole in corsivo rappresentano due variabili essenziali:



## a) mette in scena

Spesso le attività di Glottodrama sono realizzate fuori dall'orario scolastico; ciò comporta il coinvolgimento attivo di un numero limitato di studenti della classe (anche se spesso si cerca di coinvolgere tutti, ad esempio affidando a chi non se la sente di recitare compiti di regia, di gestione delle luci, di coordinamento di scena, costumi, di ripresa video ecc.). Se la progettazione della drammatizzazione e le prove avvengono in lingua oggetto di apprendimento, siamo in un contesto di uso autentico e facilitante della lingua.

Diversa è la messa in scena in classe, che presuppone il lavoro su testi brevi (ad esempio, la messa in scena di una favola in classi di bambini): in questo caso il coinvolgimento di tutti gli studenti non è solo auspicabile (come nel Glottodrama extracurricolare) ma è necessario perché l'attività sia glottodidatticamente giustificata: per realizzare tale proposito, i vari ruoli possono essere assegnati a bambini diversi nelle varie scene e si possono aggiungere personaggi ulteriori, anche con ruoli minimi ma che comunque abbiano un'interazione. Inoltre, tutti gli studenti sono impegnati nella preparazione dei costumi, delle scene, e l'interazione deve essere sempre in lingua straniera per favorire l'immersione linguistica e l'uso autentico della lingua.

Una terza modalità di 'messa in scena' deriva dalla tecnica didattica usata nella *Silent Way* (si veda il § 6.2): usare bottiglie di plastica con costumi essenziali, o bambolotti e peluche, che i bambini muovono e a cui danno voce. Un gruppetto può lavorare a una favola, mentre un altro gruppo lavora ad un'altra, e poi nella giornata delle rappresentazioni ci sono due o tre favole che vengono messe in scena.

## b) un testo

Nello Scenario di Joe Di Pietro il testo è, in realtà, un canovaccio (possibilità da utilizzare comunque solo con studenti avanzati, abbastanza autonomi nell'uso della lingua).

Nell'esempio visto sopra, rispetto ad una favola, il testo è invece predefinito e quindi le tecniche glottodidattiche rientrano nella *drammatizzazione* e non nel *role-play*. Quasi sempre, però, il copione viene preparato dagli studenti sotto la guida del docente. Il lavoro preparatorio diventa, quindi, la parte più rilevante dal punto di vista glottodidattico: si riprendono gli atti comunicativi che già si conoscono (salutare, congedarsi, ricevete istruzioni, chiedere la strada ecc.), si decidono le espressioni linguistiche e sociolinguistiche con cui realizzare quegli atti, si crea una serie di mappe lessicali, si esercitano intonazione e pronuncia (e questo è uno degli aspetti principali del glottodrama), si fanno prove e prove, trasformando così l'attività didattica meno motivante, la ripetizione, in un gioco.

Ci sono poi le rappresentazioni (di solito extracurricolari) di testi teatrali classici, o di loro sezioni: quasi sempre questo tipo di Glottodrama coinvolge solo un certo numero di studenti volontari (quindi, in un discorso su facilitazione e ludicità nella classe di lingue, interessa di meno; cf. Suberni Piccoli 2020).

Non è necessario dilungarci sulle caratteristiche positive del Glottodrama,<sup>2</sup> dallo scenario su canovaccio elaborato da tutti gli studenti alla favola messa in scena in classe su testo creato dagli studenti (molto) guidati dal docente, fino alla messa in scena extracurricolare di testi classici. In tutti i casi ci sono:

- a. un lavoro di memorizzazione, sia di lessico sia di espressioni che realizzano gli atti comunicativi; è una memorizzazione non imposta (studiare in funzione di un compito scritto o di una verifica orale) ma voluta e funzionale allo scopo autentico, ovvero la performance;
- b. un'attenzione specifica al parlato (pronuncia, intonazione, ritmo di eloquio);
- c. un lavoro di collegamento tra la lingua e i codici non verbali, dalla cinesica alla prossemica e all'oggettemica. Tale collegamento raramente viene fatto nella normale programmazione dei corsi di lingua ma, in queste situazioni, diventa invece centrale: lo studente-attore parla, si muove, gesticola, ha relazioni prossemiche con gli altri attori, ma deve anche rispettare le grammatiche gestuali, prossemiche e oggettuali legate alla lingua in cui recita: i gesti non sono universali, le distanze interpersonali variano, e lo stesso vale per il valore comunicativo di molti oggetti (Terzuoli 2015). Tali attività, dunque, possono avere anche un importante valore di sensibilizzazione (inter)culturale;
- d. la più facile accettazione, grazie alla dimensione ludica, delle tecniche ripetitive, di solito percepite come noiose e, quindi, demotivanti: si impara a memoria, si provano con più intonazioni le varie battute, si fanno molte prove, si ottengono feedback su aspetti linguistici che, grazie all'ambiente ludico e di finzione, potenzialmente sono meno impattanti sul piano dell'autostima.

<sup>2</sup> Il testo classico di riferimento è *The Use of Drama in English Language Teaching* (1990), di Davies, e a quello si fa riferimento sempre in questo ambito. Più recenti, oltre ai saggi già citati nel paragrafo, indichiamo Faggiano 2010; Nitti, Chindamo 2015; Danzi 2016; Diadori 2017, che inserisce il teatro all'interno di un 'approccio performativo' nel quale sono incluse anche musica, danza e cinema.

## 6.5 Il decentramento attraverso la videoregistrazione

A differenza dei precedenti paragrafi, in questo non si presentano metodologie glottodidattiche bensì una tecnologia, la videoregistrazione, che oggi è resa semplicissima dall'uso degli smartphone per videoregistrare e delle lavagne multimediali o dei proiettori connessi a un computer, sempre più diffusi nelle aule in cui avviene l'insegnamento reale. La ragione è legata al fatto che riteniamo la videoregistrazione una risorsa strategica per migliorare la riflessione post-esperienziale in una prospettiva metacognitiva. Allenare all'auto-osservazione e all'auto-ascolto può migliorare la performance in termini di accuratezza oltre che di *fluency*. Siccome l'accuratezza viene spesso messa in secondo piano rispetto alla *fluency* negli approcci comunicativi e anche in alcune delle metodologie summenzionate, ci sembrava particolarmente importante collegarla in questo punto.

Il percorso è semplice:

### a) La videoregistrazione

Si organizza un dibattito su un testo o su un personaggio o su un tema e la classe viene divisa in due gruppi (chi ama e chi meno una poesia, una canzone, un personaggio - anche a prescindere dalle reali opinioni personali) e si videoregistra.

È possibile far preparare prima i gruppi sull'intervento che terranno, con la stessa metodologia che abbiamo visto per lo Scenario (cf. § 6.4), in modo che l'interazione non richieda contemporaneamente l'elaborazione di strategie e di contenuti e una realizzazione linguistica. Gli studenti, così, prima si preparano sul cosa dire e sul come dirlo, poi cercano le parole per dirlo, infine provano a dirlo in gruppo e poi si arriva al dibattito vero e proprio, sapendo che cosa e come si vuol parlare e dovendosi però adattare dinamicamente e autenticamente al contributo che arriva dalla controparte.

Una seconda possibilità è la videoregistrazione di uno scenario o di una drammatizzazione dei vari tipi di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente.

È anche possibile registrare monologhi in cui però coinvolgere attivamente i compagni: ad esempio, se l'attività riguarda la descrizione di una persona e viene impostata con brevi monologhi in cui uno studente descrive un personaggio dello spettacolo, una cantante, uno sportivo, un politico, tali monologhi possono richiedere di indovinare chi sia il personaggio e, dopo esser stati videoregistrati, possono essere usati per valutare insieme quali sono stati più efficaci (e discuterne la ragione), quali hanno avuto una lingua più fluente, quale è stato il punto in cui i compagni hanno capito di chi si trattava, e così via.

In entrambi i casi il problema principale si presenta nelle prime esperienze: gli studenti spesso sono imbarazzati, e spesso reagiscono all'imbarazzo ridendo, esagerando alcuni comportamenti, prendendosi in giro. Se la videoregistrazione può diventare un fatto normale, nelle esperienze nostre e in quelle riportate in letteratura, tali imbarazzi si risolvono col tempo e si può sfruttare al meglio il valore della videoregistrazione come feedback.

#### b) La visione

Come abbiamo già accennato, finito il dibattito, il *role-play*, la drammatizzazione o il monologo, si riguarda la videoregistrazione o una sua parte, assegnando un solo compito agli studenti (o a gruppi di studenti): la complessità e la pluralità di compiti cognitivi da fare contemporaneamente, infatti, va a discapito della funzionalità nell'osservare un aspetto specifico per focalizzare la riflessione linguistica.

Possono essere compiti guidati con una griglia in lingua straniera su correttezza, fluenza, pronuncia, e così via. Anche in questo caso, la cornice ludica e un patto formativo iniziale in cui si espliciti il senso e il valore di queste attività (nonché il loro non esser collegate ad una valutazione 'scolastica' della performance) aiutano a vivere con maggiore serenità sia la performance sia il feedback.<sup>3</sup>

---

**3** Sulla videoregistrazione in classe ci sono moltissime fonti in rete, ma quasi sempre focalizzano gli aspetti operativi e non lo sfondo edulinguistico; indichiamo come approfondimento un saggio pensato per l'uso della videoregistrazione nella formazione dei docenti, che ha molti spunti utili anche per quella con studenti: Mosa, Panzavolta, Storai 2018; e il saggio di Fitriyani, Dewi, Nahartini (2020).