

SAIL 24

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

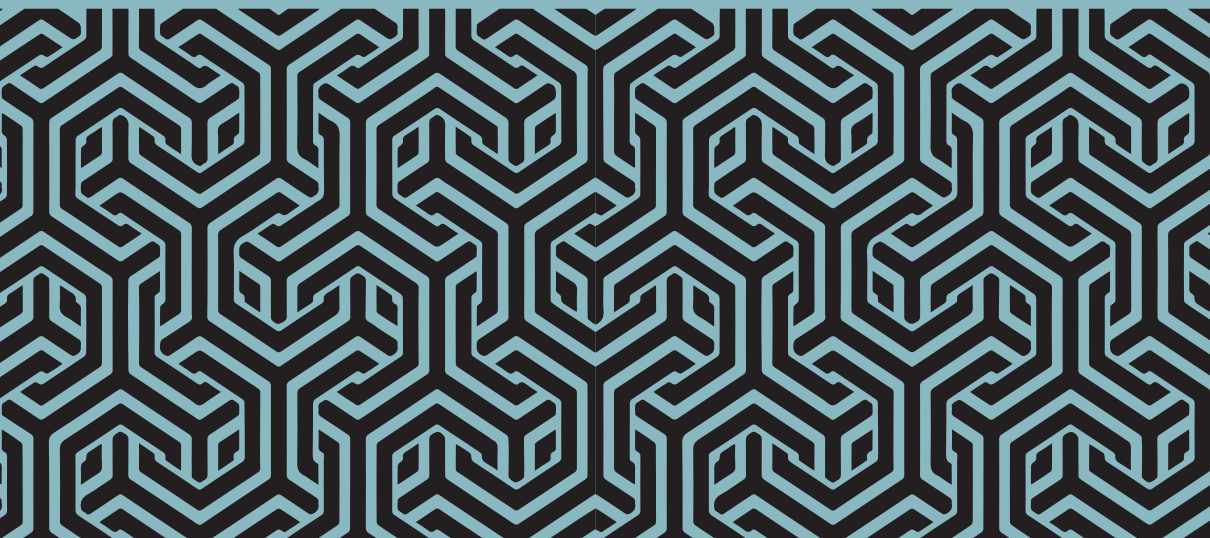
Edulinguistica ludica

Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità

Fabio Caon



Edizioni
Ca' Foscari



Edulinguistica ludica

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

24



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Ceccoli (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Alessandro Falcinelli (Università Roma Tre, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Alessandro Mantelli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marelo (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Mariagrazia Palumbo (Università della Calabria, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Fabiana Rosi (Università degli Studi di Trento, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatela (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Valeria Tonioli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



EduLinguistica ludica

Facilitare l'apprendimento
linguistico con il gioco
e la ludicità

Fabio Caon

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

2022

Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità
Fabio Caon

© 2022 Fabio Caon per il testo

© 2022 Edizioni Ca' Foscari per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari: il volume pubblicato ha ottenuto il parere favorevole da parte di un gruppo di valutatori esperti della materia selezionati dal Comitato editoriale.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari: the volume has received a favourable opinion by a group of subject-matter experts selected by the Editorial Board.

Edizioni Ca' Foscari

Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia

<https://edizionicafoscari.unive.it/> | ecf@unive.it

1a edizione dicembre 2022

ISBN 978-88-6969-651-0 [ebook]

Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità /
Fabio Caon — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2022. — viii + 102 pp.; 23 cm. — (SAIL; 24).
— ISBN 978-88-6969-651-0.

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/edizioni/libri/978-88-6969-651-0/>

DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-651-0>

EduLinguistica ludica

Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità

Fabio Caon

Abstract

Playful methodology for language education still finds some prejudice at school, especially when it targets students of the secondary school or adults. The book aims at discrediting such prejudices, considered the most recent neuroscientific and psychopedagogical theories, and at being a contribution for researchers of educational linguistics and for language teachers.

The book has a theoretical approach but it offers operational indications for those who wish to use this methodology, which goes far beyond the simple presentation of games. The book is composed by two parts: the first part focuses on the concept of linguistic facilitation (and on the role of the teacher as a facilitator), the second one presents the playful methodology for language learning.

The epistemological framework is Humanistic Language Teaching, which refers to the psychological and educational 'revolution' of the 1960s and 1970s, i.e., to the works of Chomsky, Arnold, Maslow, Bruner, Rogers, Neisser and many other researchers who claimed that knowledge, experience and education were the result of the way the human brain works and of the personal characteristics of each mind. The slogan used for this edulinguistic revolution was *Focus on the Learner*.

In fact, the communicative approach used today includes a humanistic component as far as the role and nature of the learner are concerned. Yet, this debt to the humanistic revolution is more and more an implicit one, as the awareness of the role played by Humanistic Language Teaching is taken for granted. Within this framework, the book introduces the concept of 'meaningful learning', the difference between game and play; the difference between free play and didactic play; the use of play to enhance intercultural communication (fundamental in non-native language teaching) and intercultural education (which involves all humanistic parameters).

The book also presents five methodologies that can be used to put the playful methodology into practice: Asher's *Total Physical Response*, Gattegno's *Silent Way*, Lozanov's *Suggestopedia*, Di Pietro's *Scenario*, and the use of drama.

Keywords Play. Game. Playful methodology in language learning.

Edulinguistica ludica

Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità

Fabio Caon

Sommario

Introduzione	3
1 Il contesto epistemologico di riferimento: l'edulinguistica umanistica	7
2 Una mappa dei fattori che influenzano l'apprendimento linguistico	13
3 Facilitare l'apprendimento linguistico	27
4 Il quadro di riferimento della metodologia ludica	47
5 La glottodidattica ludica	53
6 Facilitare l'apprendimento linguistico giocando	81
Bibliografia	93

Edulinguistica ludica

Facilitare l'apprendimento linguistico
con il gioco e la ludicit 

Introduzione

I tre filoni della mia ricerca in questi vent'anni (l'insegnamento delle lingue e, in particolare, di quelle seconde; il ruolo della competenza comunicativa interculturale nell'insegnamento delle lingue non native; la dimensione linguistica dell'educazione letteraria) hanno un denominatore comune: la cosiddetta 'glottodidattica umanistica', derivata dalla ricerca soprattutto psicologica degli anni Sessanta-Ottanta (da Rogers a Bruner, da Maslow a Neisser, da Arnold a Krashen e Schumann, fatta conoscere in Italia da Titone, Freddi, Porcelli e Balboni).

I due assi fondamentali della glottodidattica umanistica sono due aggettivi in inglese da cui prende il nome il *humanistic language teaching*, e precisamente:

- a. *human*, la considerazione del funzionamento del cervello e della mente di chi apprende e del modo in cui gli esseri umani valutano gli input che ricevono, li categorizzano, li classificano nella loro memoria creando esperienza;
- b. *humane*, una metodologia orientata innanzitutto alla costruzione di una relazione significativa (sul tema, cf. Caon 2008) e di una comunicazione efficace (cf. Caon, Melero, Bricchese 2020) che, nel suo realizzarsi, limiti l'ansia (il 'filtro affettivo',

per dirla con Krashen) e, possibilmente, dia piacere. Le ragioni di tale impostazione sono da ricercarsi nei contributi delle neuroscienze (Buccino, Mezzadri 2015) e della psicologia (Dehaene 2019) applicate alla didattica delle lingue ovvero:

- l'assenza di stress negativo favorisce l'apprendimento (cf. Cardona 2010a, 49-52; Dehaene 2019, 286);
- senza motivazione significativa (di cui approfondiremo la natura in questo volume e su cui rimandiamo per ulteriori approfondimenti a Caon 2020) la mente fa più difficoltà a modificare la propria architettura, a riorganizzare i contenuti acquisendo una nuova lingua o perfezionando quella materna.

Questo volume crea una sintesi 'umanistica' tra due delle aree cui ho dedicato lavoro in questi vent'anni:

- a. da un lato la facilitazione dell'apprendimento come uno dei compiti essenziali del *Language Acquisition Support System* (il LASS teorizzato da Bruner) e di cui sono elementi fondamentali l'insegnante e i materiali su cui si lavora.
- b. dall'altro l'edulinguistica ludica, in una logica innovativa, in cui abbandoniamo la semplice presentazione di giochi didattici e procediamo verso un'analisi del valore 'del' gioco e della ludicità a fini edulinguistici, trattando anche il tema della *gamification* e delle esperienze didattiche che includono giochi ma li superano in una dimensione più ampia (a tal riguardo, la distinzione inglese tra *game* e *play*, può aiutare il lettore a cogliere facilmente la differenza tra i due concetti).

Come si vede dall'indice, abbiamo ovviamente indicato l'importanza motivazionale del gioco, e non solo per i bambini e i preadolescenti (Longo 2005; Fazzari 2019; Bassani, Perrello 2020).

Un'ultima riflessione introduttiva riguarda la natura delle fonti e la loro inclusione tra i riferimenti bibliografici. Da tali fonti emerge come l'integrazione tra facilitazione e ludicità sia stata poco studiata (un'eccezione è Luise 2003).

Per ciò che concerne la letteratura di riferimento, sul tema della facilitazione dell'apprendimento linguistico essa è abbastanza scarsa (abbiamo proposto una sintesi in Caon 2010); quindi, per questa parte del nostro volume, la bibliografia non è ampia e spazia anche verso gli ultimi decenni del Novecento.

La selezione della letteratura significativa ha seguito tre parametri per la sua inclusione nei riferimenti bibliografici:

- a. non abbiamo incluso le riviste divulgative in quanto fuori da un contesto di interesse accademico;
- b. abbiamo ignorato, nei riferimenti, molte ricerche di taglio maggiormente accademico (molto curate in termini di meto-

- dologia della ricerca, in cui si presentano ampie ricognizioni della letteratura sulla sperimentazione edulinguistica, si discutono in dettaglio il campione e le modalità di analisi dei risultati) ma il cui contenuto è, spesso, la sperimentazione di un gioco o una serie di giochi. Ricerche in cui il 'come' prevale sul 'che cosa' che le colloca fuori dall'interesse principale di questa pubblicazione;
- c. abbiamo incluso nei riferimenti bibliografici tutti i saggi che - anche se di dimensioni ridotte o in ambiti limitrofi ma non precisamente edulinguistici -, riportano una riflessione sulla natura del gioco, del *play*; su come la ludicità possa contribuire all'apprendimento significativo di una lingua. Utilizzando la dicotomia approccio/metodo (Balboni 2018a), il nostro scopo è stato quello di studiare un approccio che includa la ludicità come 'principio attivo' per la facilitazione dell'apprendimento linguistico e, in questo, troviamo un elemento di originalità del nostro lavoro (anche rispetto a quanto presentato in precedenza da noi, cf. Caon, 2008; 2011).

1 **Il contesto epistemologico di riferimento: l'edulinguistica umanistica**

Sommario 1.1 Il contesto. – 1.2 Le principali linee della glottodidattica umanistica.

Nell'introduzione abbiamo detto che l'impostazione teorica del nostro lavoro, ed in particolare di questo volume, va trovata nell'edulinguistica umanistica. È utile, dunque, vedere sia come essa si sia formata storicamente sia quali caratteristiche abbia, per mostrare poi come la facilitazione dell'apprendimento linguistico e la metodologia ludica siano coerenti con tale impostazione.

1.1 Il contesto

Dal Seicento fino alla metà del Novecento (e, in molti Paesi, ancor oggi) l'insegnamento linguistico ha applicato gli studi della linguistica, cioè fonologia, morfologia, sintassi e grafemica alla didattica.

Dalla metà del Novecento, la linguistica tradizionale viene integrata da quella tassonomica di Bloomfield, e la glottodidattica struttura-

listica degli anni Cinquanta-Settanta (sviluppatasi sotto l'influenza della psicologia neocomportamentista di Skinner)¹ applica le micro-strutture ad essa associata.

Dalla metà degli anni Sessanta, la glottodidattica applica la pragmatica linguistica ai Livelli Soglia, sostituendo le strutture linguistiche con atti comunicativi e nozioni contestuali. In tutti questi casi, la persona che apprende non è centrale: *fero-fers-tuli-latum-ferre, do-went-gone, vais-irai-alla-allant-aller* sono da memorizzare allo stesso modo, indipendentemente dal fatto che costituiscano un apprendimento 'significativo' (aggettivo di Rogers su cui torneremo nel cap. 3).

In altre parole, quando l'insegnamento delle lingue viene inteso come 'linguistica applicata', lo studente in quanto persona che apprende (quindi con bisogni e/o interessi comunicativi personali, con una propria struttura cognitiva, con un vissuto emozionale ecc.) è paradossalmente assente (approfondiremo questo tema nel cap. 2).

Mentre la linguistica applicata focalizza prima la forma, poi le micro-strutture e infine gli atti comunicativi, la psicologia (in particolare Rogers che introduce il termine umanistico e parla di «libertà nell'apprendimento» [1969], declinando così le sue teorie psicologiche anche in campo didattico), la psicolinguistica, la psicopedagogia introducono nel dibattito culturale degli anni Sessanta-Settanta la 'persona', innescando un processo che sarebbe approdato nel 1990 al volume *Humanistic Language Teaching*. In quest'opera, Stevick mette le basi per la linguistica educativa odierna: i poli che interagiscono sono la lingua da un lato e la persona che apprende dall'altro, l'insegnante ha il ruolo di facilitatore, che Bruner definisce come *Language Acquisition Support System*.

In Italia, la strutturantesi glottodidattica umanistica arriva con Renzo Titone e Giovanni Freddi all'inizio degli anni Settanta: sono loro che fanno conoscere le opere che, in poco più di un decennio, rivoluzionano l'insegnamento linguistico (e non solo).

Riprendiamo la sintesi di tale rivoluzione citandola da Balboni (2013; sintetizziamo le pp. 7-10) che, di quegli anni, è stato testimone in Italia e in America.

1957 *Syntactic Structures*, di Noam Chomsky, distrugge dalle fondamenta la linguistica bloomfieldiana e la psicologia neocomportamentista (che dominavano in glottodidattica con l'approccio strutturalistico collegato ai primi laboratori linguistici);

1960 *Emotion and Personality*, di Magda Arnold, propone una teoria cognitiva delle emozioni, ribadendo che queste non sono aliene rispetto alla cognizione, ma ne sono causa e nutrimento;

¹ Anche nel saggio di Fishman del 1965 *Who Speaks What Language to Whom and When?*, (saggio che offre a Hymes le basi per l'elaborazione del concetto di competenza comunicativa), *who* e *whom* sono pronomi relativi riferiti alle persone che parlano in un testo, non a quelle che studiano una lingua.

- 1961** *On Becoming a Person* di Carl Rogers offre il perno, oltre che il nome, alla psicologia 'personalistica'; l'evoluzione in senso educativo del pensiero di Rogers si realizza pochi anni dopo con il già citato *Freedom to Learn* (1969);
- 1964** Bellugi e Brown curano *The Acquisition of Language*, aprendo una prospettiva scientifica e sperimentale in quella che era considerata una facoltà misteriosa, prospettiva cui contribuisce Lenneberg, nel 1967, esplorando le *Biological Foundations of Language*;
- 1964** Carroll, con *Language and Thought* e Chomsky, con *Language and Mind* (1968), entrano nella relazione tra lingua e pensiero in maniera diversa da quella di Sapir e Whorf di pochi decenni prima;
- 1966** in *Toward a Theory of Instruction* Bruner introduce un elemento cardine della glottodidattica umanistica accanto alla conoscenza 'oggettiva', che ha guidato l'insegnamento per secoli, va considerata anche la conoscenza 'soggettiva', che è significativa per quella specifica persona;
- 1967** *Cognitive Psychology*, di Ulric Neisser, in cui la mente viene vista - se possiamo anticipare la metafora di Hofstede - come un 'software' che funge da interfaccia tra l'hardware, il cervello così come lo studiano le neuroscienze, e gli input che arrivano dalla realtà: ricordiamo che negli anni successivi Neisser scriverà *Cognition and Reality* (1976) e *The Perceived Self* (1993) che completano la descrizione di questo software;
- 1968** *Educational Psychology: A Cognitive View* di Ausubel declina la dimensione cognitivista di Neisser in ambito educativo, che nel 1970 si arricchisce anche di *Motivation and Personality* di Maslow.

L'insieme di queste opere fa nascere quello che potremmo chiamare un 'movimento' (anche se non c'era questa idea tra gli studiosi citati da Balboni, spesso in aspro disaccordo tra loro) in cui, comunque, al centro del processo di insegnamento/apprendimento vi è la persona e in cui si immagina un'educazione (linguistica, ma non solo) insieme *human* e *humane*, come abbiamo visto nell'Introduzione a questo volume.²

² Nello specifico dell'educazione linguistica, nel decennio in cui compaiono anche gli studi pragmlinguistici di Austin e Searle, ricordiamo l'inizio del *Modern Language Project* (1967) del Consiglio d'Europa, che porterà ai Livelli Soglia e poi al *Common European Framework of Reference*, e citiamo i volumi *Language Teaching: A Scientific Approach* (1964) di R. Lado, e *Linguistics: A Revolution in Teaching* (1966) di N. Postman e C. Weingartner; in Italia, ricordiamo *Studies in the Psychology of Second Language Learning* (1964) e *Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue* (1971) di R. Titone, e *Metodologia e didattica delle lingue straniere* (1970) di G. Freddi, due autori cui abbiamo fatto riferimento sopra.

L'evoluzione degli anni Settanta e Ottanta conduce all'approccio comunicativo (quello normalmente utilizzato oggi come guida all'insegnamento delle lingue straniere), alla divulgativa *Second Language Acquisition Theory* di Krashen (nei primi anni Ottanta) ma anche, a nostro avviso, alla riflessione sulle *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) da parte di Gardner, a *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge* (1993) da parte di Neisser, alla *Emotional Intelligence* (1995) da parte di Goleman.

In questa sintetica panoramica storica citiamo, per il valore simbolico, il convegno del 1983 *Focus on the Learner* organizzato dal British Council. Il titolo è identico a quello di un volume di Holden ed è diventato lo slogan con cui si diffonde la glottodidattica umanistica in combinazione con l'approccio comunicativo.³

1.2 Le principali linee della glottodidattica umanistica

Come affermato, la glottodidattica umanistica focalizza l'attenzione sulle caratteristiche dello studente, che qui sintetizziamo:

- a. è una persona che, sulle orme di Rogers, Arnold e Neisser, possiamo considerare come una 'macchina da apprendimento'; e che, secondo Chomsky, ha un LAD (*Language Acquisition Device*) innato o, secondo i cognitivisti, ha un meccanismo di elaborazione cognitiva degli input. Tale meccanismo consente alla persona di acquisire una o più lingue dall'età infantile e di apprenderne altre in seguito;
- b. lo studente è 'nato' per apprendere, in particolare per apprendere lingue, ma deve seguire quello che Krashen chiama 'ordine naturale', la sequenza di interlingue studiate dalla linguistica acquisizionale e caratteristica di ogni singola lingua;
- c. l'acquisizione linguistica non è solo un processo 'meccanico', come si credeva con l'approccio grammatico-traduttivo o con i *mental habits* dell'approccio strutturalistico, ma è influenzata da fattori personali, relazionali e contestuali. L'apprendimento, infatti, ha
 - una dimensione neuroscientifica che richiama l'etimo *human*, cioè i processi neurologici dell'apprendimento uma-

³ Per un approfondimento, oltre al classico volume di Stevick e al saggio di Balboni citati sopra, si possono vedere Arnold 1998, che focalizza il ruolo delle emozioni e attacca la vulgata del docente umanistico rappresentata dal professore nel film *Dead Poets Society* (tradotto in italiano come *L'attimo fuggente*); Rahman 2008 e Bashir 2013, che toccano aspetti operativi derivanti dalle premesse teoriche; Amini 2014, che studia il rapporto docente/studente in una prospettiva umanistica.

- no, e il processo di facilitazione dell'apprendimento da parte dell'insegnante;
- una dimensione psicologica che richiama l'altro etimo, *humane*, (nel rispetto dell'io percepito' di cui parlava Neisser nel 1993 o dell'assenza del 'filtro affettivo' nelle parole di Krashen) e la psicologia delle Gestalt la quale individua nel processo percettivo e poi matetico tre fasi, globalità, analisi e sintesi-riflessione (fasi che oggi stanno alla base di tutta la glottodidattica operativa, dei manuali, dell'azione dei docenti in classe);
 - d. ogni studente è unico nella sua combinazione di intelligenze, stili cognitivi e matetici e così via. Torneremo su questo tema nel capitolo 2 (e ne abbiamo trattato a lungo in diversi nostri studi, tra cui Caon 2006b; 2008; 2016);
 - e. l'apprendimento è influenzato dal tipo di motivazione che lo studente prova (cf. Caon 2020);
 - f. l'apprendimento procede 'naturalmente' per tentativi ed errori, che vanno considerati come una risorsa.

Questo capitolo rappresenta una sintesi, una mappatura sintetica delle linee di fondo di una prospettiva che, nell'organizzazione epistemologica della linguistica educativa, si situa nell'approccio: a questo livello (Balboni [2018a] lo chiama «spazio della ricerca») si colloca il modo di concepire l'educazione linguistica (di modi, ovviamente, ve ne possono essere diversi).

Nel nostro caso, la concezione è 'comunicativa' in ordine all'oggetto, la lingua e la competenza - appunto - comunicativa, e 'umanistica' in ordine al soggetto, lo studente.

Pur nella loro estrema sinteticità, le voci dell'elenco visto sopra saranno il fondamento e la guida della prima parte del volume, in cui discutiamo il concetto di facilitazione dell'apprendimento linguistico, e della seconda parte in cui presentiamo come facilitarlo attraverso attività di natura ludica ma, soprattutto, attraverso un clima della classe sfidante cognitivamente (richiamiamo il concetto di Vygotskij della Zona di Sviluppo Prossimale) e in cui non vi sia stress negativo (paura, ansia, agitazione). Secondo la teoria cognitiva delle emozioni (Cardona 2010b), infatti, la piacevolezza stimola a ritenere in memoria le informazioni a essa collegate e a cercare la reiterazione della situazione che la origina.

Nel nostro caso, come vedremo diffusamente con la didattica ludica, l'obiettivo è orientare implicitamente lo studente a voler continuare ad imparare una lingua grazie ai succitati stati emotivi e cognitivi e ad uno specifico clima di classe.

2 **Una mappa dei fattori che influenzano l'apprendimento linguistico**

Sommario 2.1 La dimensione matematica. – 2.2 Fattori interni. – 2.3 Fattori esterni.

Un detto buddista recita: «Quando l'allievo è pronto, il maestro appare». Se una condizione fondamentale perché vi sia apprendimento stabile e duraturo è l'essere 'pronto' dell'allievo, dobbiamo allora pensare ad un docente capace di facilitare il processo di apprendimento costruendo didatticamente le condizioni perché ciò avvenga.

Tale discernimento primario è quello che i greci antichi chiamerebbero *crisis*.

Un docente in 'crisi' è, nella prospettiva umanistica, più potenzialmente orientato all'ascolto dello studente e della classe poiché la relazione di insegnamento/apprendimento è sempre una relazione unica e irripetibile e quindi, ogni volta, creativa (su come gestire una classe sulla base di questo principio, cf. il concetto di Classe ad Abilità Differenziate in Caon 2016).

Sia detto subito, non vogliamo con queste parole annullare il valore della trasmissione di contenuti e aderire a posizioni libertarie 'ad oltranza' in cui non vi sia regola, struttura, ordine, valutazione.

Porsi in una prospettiva di facilitazione dell'apprendimento vuol dire, piuttosto:

- osservare la realtà del processo (glotto)didattico ed educativo riconoscendo innanzitutto che la struttura della conoscenza di ognuno differisce da quella di tutti gli altri;
- utilizzare, di conseguenza, varie strategie in modo flessibile per creare contesti ricchi di stimoli diversificati, motivanti e relazionalmente significativi;
- favorire un percorso di scoperta da parte di ogni studente del proprio stile di apprendimento, dei propri punti di relativa forza e di quelli di relativa debolezza, delle proprie inclinazioni e del proprio progetto di vita al fine di far sentire e capire autonomamente il valore dell'educazione linguistica in tale progetto.

2.1 La dimensione matetica

È opportuno soffermarci brevemente sul concetto di apprendimento per poi vedere le possibili azioni di facilitazione. Per ragioni di economia del contributo ci limiteremo a cogliere alcune caratteristiche generali dell'apprendimento che condizionano (anche) l'apprendimento linguistico.

L'apprendimento è un processo caratterizzato da tre aggettivi, che costituiscono il contesto primario per l'intervento di facilitazione: attivo, costruttivo e interattivo.

L'apprendente, dunque, costruisce gradualmente la propria conoscenza impiegando in modo attivo e personale ciò che già sa e ristrutturandolo in modo personale. Secondo Pichiassi (2009, 9-10):

in ogni processo di apprendimento si possono individuare dei momenti o fasi caratterizzanti:

- lo stadio preliminare: indica la disposizione a imparare (readiness);
- la presa di posizione: è l'atteggiamento che si assume di fronte all'oggetto da conoscere o alla situazione da affrontare o al problema da risolvere;
- la selezione: la scelta relativa al percorso da seguire e al mezzo più idoneo da adottare;
- l'eliminazione: individuazione e rimozione di ostacoli e possibili errori;
- la fissazione: consolidamento di quanto appreso in modo da poterlo più agevolmente recuperare;
- l'integrazione e organizzazione di quanto appreso.

Tali considerazioni richiamano una dimensione individuale dell'apprendimento. Ma, come abbiamo detto, l'apprendimento linguisti-

co - secondo una glottodidattica di ispirazione comunicativa umanistica e (socio)costruttivista - è anche una pratica sociale.

Il dialogo e la condivisione, secondo i principi del (socio)costruttivismo, sono essenziali per facilitare l'apprendimento, poiché consentono al soggetto di negoziare i significati, di ristrutturarli attivamente, di stabilire delle relazioni che, se positive, comportano l'aumento della partecipazione cognitiva e affettiva. Afferma in proposito Dolci (2006, 62):

l'apprendimento è una pratica sociale. Si impara e si costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri, attraverso la cooperazione e la collaborazione nella esecuzione di compiti autentici, situati e motivanti.

Sarà proprio sulla base di questi due parametri, quello interno e quello esterno all'apprendente, che approfondiremo la nostra riflessione declinandola sulla dimensione glottomatetica e poi glottodidattica.

2.2 Fattori interni

Tra i fattori interni all'apprendente i principali sono:

a) la motivazione

Secondo De Beni e Moè (2000, 37), la motivazione è «una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo». Basandoci su questa definizione, possiamo dire che uno studente 'motivato' è un soggetto che si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e compie un determinato percorso per raggiungere una meta.

Ci sono però due variabili, che rimandano a fattori che determinano l'impegno nel perseguire un obiettivo e la capacità di mantenere nel tempo la motivazione, su cui si può intervenire con iniziative di facilitazione, e che in particolare possono giovare di una metodologia ludica:

- l'intensità: può essere generata da fattori esterni alla scuola e variare, ad esempio, in base al tipo di lingua studiata: la forza della motivazione per lo studio dell'inglese rispetto al francese o ad un'altra LS è diversa perché diverso è il ruolo dell'inglese nel mondo esterno alla scuola;
- la persistenza: la metodologia glottodidattica può aiutare il docente di lingue a modificare gli spontanei orientamenti moti-

vazionali degli apprendenti e a costruire delle risorse 'interne' che possano protrarre la motivazione anche oltre l'arco di tempo scolastico.

All'interno del concetto di motivazione, possiamo distinguere alcune sottocategorie. Tra queste, la dicotomia tra motivazione intrinseca ed estrinseca è di particolare interesse per noi: si può parlare di motivazione 'intrinseca' quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare; si può parlare di motivazione 'estrinseca', invece, quando le ragioni che stanno alla base dell'apprendimento non sono dovute a fattori personali, autodiretti, ma hanno stretti legami con fattori esterni quali, ad esempio, la gratificazione o la 'ricompensa' da parte dell'insegnante; quando, cioè, sono vincolate da rinforzi eterodiretti.

In una prospettiva di facilitazione dell'apprendimento, la motivazione intrinseca è maggiormente consona ai nostri valori, ai nostri presupposti scientifici e agli obiettivi che sono legati all'autonomia e al coinvolgimento attivo dello studente. Siamo ben consci, nell'affermare questo, del bisogno, in primis da parte di molti studenti, di forme estrinseche di motivazione che non vanno abbandonate nel processo educativo. Il rischio da evitare, però, è quello di far dipendere le scelte dello studente esclusivamente o quasi dal tipo di rinforzo che riceve dal docente e, quindi, di limitare la sua autonomia nello sviluppo di strategie e di capacità critiche.

Di conseguenza, si devono considerare entrambe ma occorre, a nostro avviso, porle su piani diversi: una come possibile mezzo e l'altra come fine.

Se l'obiettivo educativo che ci proponiamo, infatti, è quello di mediare tra i vincoli istituzionali della scuola e gli interessi e i bisogni degli studenti, di aiutarli a sviluppare e ad aumentare i loro talenti personali, è conseguenza ovvia che la motivazione intrinseca sia quella da perseguire.

Riteniamo che tale tipo di motivazione si possa promuovere attraverso:

- i 'contenuti', qualora essi incontrassero spontaneamente gli interessi o i bisogni degli studenti. Se tale motivazione spontanea non vi fosse, sarà allora compito del docente favorire lo sviluppo di una motivazione anche intrinseca facendo cogliere il valore dello studio di lingue apparentemente meno importanti ed utili nell'idea iniziale degli studenti.
- le 'metodologie', che, pur mediando gli stessi contenuti, possono far attivare negli studenti processi cognitivi più o meno complessi e possono indurre motivazione intrinseca;
- i 'materiali e gli ambienti' (le TIC ad esempio). Gli studi di Schumann (1997) sulla motivazione legata alla piacevolezza dello stimolo confermano quanto, per gli studenti, il tipo di materiale

(pagina originale o pagina fotocopiata o piuttosto pagina virtuale del personal computer) o il luogo (fisico o virtuale) di studio incidano sulle loro motivazioni e abbia ricadute sulla loro qualità dell'apprendimento;

- la 'relazione'. Gli studi sul clima della classe (cf. per una sintesi Caon 2008) affermano che per costruire l'autorevolezza dell'insegnante, oltre alla sua competenza disciplinare, è strategico instaurare un rapporto basato sulla trasparenza, sulla fiducia, sulla chiarezza e sull'efficacia della comunicazione (attraverso, per esempio, il costante feedback, il patto formativo, la comunicazione degli obiettivi di apprendimento, l'ascolto attivo dei bisogni e degli interessi). Tale autorevolezza è fondamentale per passare da un dovere estrinseco (lo studio finalizzato a evitare un voto negativo, una brutta figura o una bocciatura) a un senso del dovere che può nascere dalla responsabilità condivisa (con i compagni e con il docente) in cui ognuno, nei suoi ruoli, si impegna a perseguire un obiettivo di crescita anche umana. Occorre cioè scardinare, negli studenti, l'idea pregiudiziale che il docente sia loro 'nemico' (e quindi debba essere avverso in vari modi). Più promettente, per un apprendimento significativo, è l'idea che, nella trasparenza e nel rispetto dei ruoli (che prevede anche forme di verifica e di controllo), si immagini tutta la classe orientata verso il successo (per esempio, la comprensione dei concetti disciplinari, il valore dell'impegno e della fatica di tutti nello studio e nella didattica, la convivenza rispettosa, il successo scolastico), con il docente che facilita il processo per raggiungere tale successo.

b) la personalità

Il concetto generale di personalità (almeno in Occidente, poiché, ad esempio, Karim et al. 2016 lo declinano in maniera diversa offrendo una possibile visione della personalità secondo l'Islam) in ordine all'apprendimento linguistico viene solitamente suddiviso in tratti, ossia in tendenze generali e piuttosto stabili che influenzano l'approccio e la gestione del compito scolastico e che possono generare preferenze per alcune modalità di lavoro rispetto ad altre.

In particolare, per quanto riguarda l'uso dei giochi nell'insegnamento, si possono generare:

- un atteggiamento di rifiuto, diffidenza, indifferenza, piacere o passione per il gioco e la ludicità;
- una percezione del gioco come collaborativo, partecipativo o più spiccatamente competitivo;
- una predilezione per il gioco a squadre o in gruppi oppure per il gioco individuale.

Un ultimo dato interessante rispetto a tale fattore è che i tratti della personalità (come introversione/estroversione, ottimismo/pessimismo, autonomia/dipendenza ecc.) sono dinamici e, quindi, possono, almeno in parte, modificarsi a seconda della tipologia di relazione che viene a stabilirsi in classe.

Come vedremo, l'atteggiamento da facilitatore del docente di lingue e l'utilizzo di varie tecniche didattiche ludiche possono aiutare gli studenti¹ a far emergere estroversione, ottimismo, autonomia, desiderio di cooperazione ecc.

c) l'età

Gli studi volti ad indagare l'incidenza del fattore età nell'apprendimento delle lingue seconde sono stati molti. Un concetto chiave in questo ambito è quello di 'periodo sensibile' che riprende quello che Lenneberg (1967) aveva introdotto come «periodo critico» (per approfondimenti, Cesaria et al. in Bonifacci 2018, 45-51).

Daloiso (2009, 99-101), a tal riguardo, scrive

lo studio attento del processo di acquisizione linguistica infantile ha in realtà messo in luce la necessità di non considerare il periodo critico come un blocco temporale uniforme, bensì come un continuum di archi temporali durante i quali le aree cerebrali deputate a determinate funzioni linguistico-cognitive procedono progressivamente verso la maturazione, e dunque tali funzioni si stabilizzano a livello neuroanatomico e neurofisiologico, rendendo sempre più difficile la riorganizzazione dell'architettura neuronale. [...] La teoria dei periodi critici multipli induce a ritenere che esistono finestre temporali per alcune componenti del linguaggio (in particolare le dimensioni fonetica e morfosintattica), mentre altri aspetti, come ad esempio la semantica e la pragmatica non appaiono soggetti ad alcun periodo critico.

Riassumendo, per citare Costa e Sebastián-Gallés (2014, 340),

Critical (or sensitive) periods refer to periods of time in which brain structures are especially sensitive to a specific environmental input, meaning that outside these periods, the magnitude of the input needed to elicit changes in the brain dramatically increases.

1 Sulla relazione tra tratti della personalità e apprendimento linguistico un approfondimento può essere trovato in in Capellan 2017; si vedano anche Mariani, Pozzo 2002; Caon 2008.

Ciò non vuol dire che non si possano apprendere le lingue anche in età successive – all'aumentare dell'età, per esempio, cambierà il carico cognitivo necessario all'apprendimento di una nuova lingua –, piuttosto occorre considerare come insegnare la lingua tenendo conto di diversi fattori, tra i quali anche l'età degli apprendenti e di quali aspetti possano rappresentare dei punti di forza e quali dei punti di debolezza.

Riassumendo, gli studi suggeriscono che l'esposizione a una lingua straniera fin dall'infanzia può portare ad un apprendimento più efficace, nonché a diversi vantaggi, ma non escludono casi di apprendimento di una seconda lingua con esiti molto positivi anche in età adulta (cf. Garraffa 2020, 9-10). Tali contributi ci permettono di focalizzare alcuni punti di rilievo in chiave glottodidattica. A seconda dell'età degli apprendenti, si potrà scegliere di concentrarsi maggiormente su certe abilità rispetto ad altre, di attribuire valori diversi ai parametri fluenza e accuratezza.

Infine, si sottolinea l'importanza dell'alto livello di padronanza linguistica da parte dell'insegnante di lingua (almeno per le componenti fonetico-fonologica, prosodica e grammaticale). Come riporta Fabbro (2004, 123), «la qualità della formazione degli insegnanti di lingua straniera è un requisito fondamentale. Perché l'insegnamento delle lingue straniere abbia successo è necessario che i docenti conoscano 'perfettamente' la lingua che insegnano, per essere un buon modello nell'apprendimento della pronuncia e della grammatica. Questo vale soprattutto per gli insegnanti che operano nell'asilo nido (0-3 anni), nella scuola dell'infanzia (3-6 anni) e nella scuola di base (6-11 anni)».

d) l'attitudine

Il riferimento classico nell'affrontare il tema dell'attitudine alle lingue è Skehan (1994, 25-7), per il quale l'attitudine sarebbe

un talento specifico per l'apprendimento delle lingue, indipendente dalle capacità in altri campi e piuttosto stabile nel suo operare, cioè relativamente non insegnabile. [Essa presenta] diverse componenti: abilità di codificazione fonetica; abilità di analisi linguistica, 'memoria'. Tali componenti sono collegate con tre fasi dell'elaborazione del materiale linguistico, precisamente l'abilità di codificazione fonetica è collegata all'input, l'abilità di analisi linguistica all'elaborazione, la memoria alla capacità di richiamo di tale materiale.

[Un apprendente può avere una maggiore predisposizione per una di queste tre componenti]: il primo gruppo sarebbe orientato verso gli aspetti formali della lingua, e più propenso ad esse-

re accurato nell'esecuzione e più pronto a ristrutturare un sistema interlinguistico in evoluzione. Il secondo gruppo sarebbe più orientato verso il lessico, e attribuirebbe un valore più alto alla scioltezza d'espressione che non all'accuratezza come obiettivo da raggiungere. Il terzo gruppo, quello orientato alla memoria, arriverebbe a risultati migliori con metodi orientati non alla forma ma alla comunicazione.

Il concetto di attitudine, come quello di intelligenza che vedremo al punto 'd', ha quindi un carattere 'componenziale'. Infatti, come ricordano Mariani e Pozzo (2002, 4), «non si è genericamente 'bravi' nelle lingue: piuttosto, ognuno possiede punti di relativa forza e punti di relativa debolezza», e questo non solo per ragioni sociali e culturali o per vissuto scolastico, ma anche per effettive caratteristiche neurologiche (Biedroń 2015; Turker et al. 2021).

Stando a questi spunti, risulta evidente come sia necessario pensare a procedure di facilitazione specifiche per i vari tipi di attitudine e come, in prospettiva ludica, sia fondamentale utilizzare tipologie di giochi e attività diversificate.

e) i tipi di intelligenza

Rispetto all'intelligenza, un tempo vista come un concetto monolitico e misurabile, studiosi quali Gardner o Sternberg hanno proposto visioni maggiormente sfaccettate con l'obiettivo di attribuirle una natura composita (articolata, cioè, in diverse intelligenze). Lo sviluppo di tali filoni di ricerca ha trovato un corrispettivo operativo in ambito glottodidattico attraverso tecniche didattiche basate specificamente sulle varie intelligenze (Armstrong 2000; 2003; Kornhaber, Fierros, Veenema 2004; Torresan 2006; 2008).

Facendo riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner abbiamo otto tipi di intelligenza (allo studio c'è quella definita esistenziale): l'intelligenza linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporea o cinestesica, intrapersonale, intrapersonale, naturalistica.

Torresan (2006, 68), nell'analizzare le ricadute della teoria gardneriana sul piano glottodidattico, evidenzia come «il sistema educativo occidentale tende a favorire esclusivamente, tanto nei contenuti quanto nei processi, la logica e il linguaggio». Le discipline, anche quelle non di aera linguistica o logico-matematica, «vengono studiate mediante pratiche che mettono al centro la capacità di ragionare e l'abilità di esprimersi a parole». Invece «esistono altre sfere cognitive, ciascuna con caratteristiche irriducibili, mediante le quali conosciamo il mondo e ne facciamo esperienza». Il problema che mette giustamente in evidenza Torresan è che, nella scuola, le altre for-

me di intelligenza non trovano un'adeguata valorizzazione non solo nelle modalità di lavoro scolastico ma anche - e soprattutto - nella valutazione che determina l'esito intermedio o finale di un percorso scolastico.

La facilitazione, in particolare quella condotta attraverso tecniche di natura ludica, trova qui una modalità per potersi realizzare: allenare diverse intelligenze attraverso attività di tipologia varia ed integrata.

f) gli stili cognitivi e gli stili d'apprendimento

La riflessione sul concetto di intelligenza (con la conseguente suddivisione in intelligenze 'multiple') e su quello di attitudine (con la conseguente suddivisione in diverse attitudini) è stata rivolta anche alle modalità con cui gli studenti possono affrontare un compito.

L'idea degli stili cognitivi e di apprendimento è, anch'essa, il frutto di una reazione contro

costrutti unidimensionali come l'attitudine o l'intelligenza, per i quali o si è intelligenti (o predisposti) o non lo si è, con al massimo la possibilità di trovarsi in qualche punto a metà strada. L'idea di stile, invece, implica che non esiste un 'ideale' al quale ci si trova più o meno prossimi ma semplicemente che si può affrontare un compito cognitivo in modi diversi. (Pallotti 1998, 231)

In merito agli stili vi sono due categorie: gli stili cognitivi e gli stili d'apprendimento.

- lo 'stile cognitivo' può essere inteso come «una modalità prevalente di elaborazione delle informazioni, generalizzabile a compiti diversi. [...] Si ha uno stile cognitivo tutte le volte in cui si evidenzia una tendenza costante e stabile nel tempo a usare una determinata classe di strategie» (Cornoldi, De Beni 1993, 17);
- lo 'stile di apprendimento', invece, si può definire come «la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere» (Cadamuro 2004, 71).

Rispetto allo stile cognitivo, lo stile d'apprendimento ha un'accezione più centrata sull'elaborazione dell'informazione nelle situazioni di apprendimento scolastico e accademico e riguarda non solo la dimensione 'cognitiva' ma anche quella 'affettiva e sociale' dell'apprendimento.

Non ci interessano, ai nostri fini, i diversi tipi di tassonomia degli stili cognitivi e d'apprendimento che si trovano nella letteratura glot-

todidattica (rimandiamo per approfondimenti a Vettorel 2006 e Caon 2008); ci preme, piuttosto, fare una rapida sintesi delle principali coppie dicotomiche degli stili cognitivi che hanno trovato più ampia declinazione glottodidattica e indicano possibili interventi di facilitazione, con o senza metodologie ludiche:

- 'stile analitico/globale': si riferisce al modo di classificare e formulare ipotesi da parte di un individuo: «gli individui analitici preferiscono scomporre il compito d'apprendimento in unità discrete e indipendenti, quelli globali hanno un approccio che privilegia l'insieme, la struttura generale» (Pallotti 1998, 231);
- 'stile sistematico-intuitivo': il primo non si trova a suo agio con input troppo variati; preferisce sapere in anticipo a che cosa va incontro e tende rimanere entro il compito assegnato, a differenza dello stile intuitivo;
- 'stile impulsivo-riflessivo': il primo si basa, per le sue scelte, su sensazioni e informazioni essenziali, è meno ansioso e più tollerante per l'ambiguità rispetto allo stile riflessivo che valuta possibili opzioni e, quindi, ha bisogno di tempi di elaborazione più lunghi;
- 'stile dipendente/indipendente dal campo': secondo Coppola (2002, 46) i soggetti dipendenti dal campo «tenderebbero a sperimentare il campo in maniera globale, adattandosi all'influenza del contesto, sarebbero dunque più socievoli ma anche meno autonomi, e privilegierebbero modalità apprenditive di tipo globale, mentre avrebbero difficoltà nell'analisi e nella percezione dei particolari». Gli studenti «più indipendenti nel giudizio e nel comportamento e, soprattutto, portati per le attività cognitive di tipo analitico [sono] studenti 'migliori' anche se in realtà il rendimento sembrerebbe piuttosto dipendere dal tipo di compito: ad esempio, i dipendenti dal campo risulterebbero più brillanti nelle attività comunicative».

g) le strategie di apprendimento

Come per gli stili cognitivi e d'apprendimento, esistono diverse classificazioni possibili delle strategie d'apprendimento. In estrema sintesi: le strategie di apprendimento sono le azioni che uno studente compie per rendere l'apprendimento più facile, veloce e piacevole. Questa osservazione apre una prospettiva nuova alla riflessione sulla facilitazione: non esistono percorsi e procedure generiche, ma occorre trovare un'interazione strategica tra proposte didattiche e strategie del singolo studente. La complessità di ogni classe è data dalla compresenza di specificità che si riverberano su più dimensioni, per cui l'offerta di processi facilitativi deve essere plurale, nell'ottica di una glottodidattica varia ed integrata. Così procedendo, ogni singo-

lo studente potrà trovare qualche stimolo che lo aiuti in quello specifico task poiché si adatta al suo stile ma anche provarne altri che amplino la sua conoscenza di procedure alternative e di processi differenti per apprendere una lingua (sulle strategie, sintesi sono in Griffith 2003; Hardan 2013).

2.3 Fattori esterni

Vediamo ora, in rapida sintesi, i fattori esterni che, in una continua interazione con quelli interni, influiscono sulla costruzione della competenza comunicativa, obiettivo dell'educazione linguistica. In una situazione di apprendimento formale (come all'interno di una classe di lingua) ci troviamo davanti ad una situazione doppiamente condizionante:

- i fattori interni influenzano la persona nel processo d'apprendimento e incidono nelle relazioni tra i soggetti che interagiscono;
- i fattori esterni e la qualità delle relazioni che si stabiliscono tra studenti e tra studenti e docente incidono sul profitto dei singoli.

I fattori esterni possono essere:

a) l'input linguistico

L'input è il materiale linguistico che lo studente incontra nel suo percorso di apprendimento. Può essere tutto quello che gli viene detto direttamente o che recepisce indirettamente (attraverso materiale autentico o dialoghi tra altre persone ecc.), i testi che si trova a studiare in lingua straniera o seconda.

Le caratteristiche salienti dell'input sono:

- la sua comprensibilità, elemento alla base della *Second Language Acquisition Theory* di Stephen Krashen. È evidente che le procedure di facilitazione operano primariamente su questo fattore;
- la quantità, la complessità e la frequenza di esposizione: se la quantità o se la complessità sono eccessive rispetto alle competenze dello studente in quel momento preciso e se le modalità sono ripetitive, la motivazione e l'attenzione decadono. In questo senso, la facilitazione potrà anche assumere la forma di attività ludiche: se un gioco piace e sfida, infatti, lo studente tenderà a volerlo reiterare più volte senza rischiare di annoiarsi e affrontando una progressiva complessità (che, ovviamente, sarà il docente a calibrare) senza demotivarsi.

b) l'interazione

Abbiamo già accennato a come, secondo un'impostazione socio-costruttivista, si impari e si costruisca conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri. L'interazione dialogica può sviluppare sia competenze intrapersonali sia interpersonali.

Se l'interazione si pone come un momento importantissimo per lo sviluppo di competenze linguistiche, all'interno di un discorso di facilitazione tenteremo di analizzare che tipo di interazione privilegiare in classe e di individuare quali metodologie didattiche possano favorire le dinamiche dialogiche tra i diversi 'attori' del rapporto linguistico-educativo.

c) lo stile di insegnamento

Il docente rappresenta un fattore esterno che condiziona significativamente l'apprendimento linguistico.

Al di là delle normali dinamiche di antipatia/simpatia personale che, pur condizionando l'apprendimento, ci allontanerebbero dal nostro ambito d'indagine, è importante interpretare la classe di lingua non solo come un sistema interdipendente in cui la qualità delle relazioni condiziona il processo metacognitivo, come abbiamo detto sopra, ma anche come un sistema gestito e governato dal docente.

I principali fattori che influenzano lo stile di insegnamento del docente sono:

- il suo stile d'apprendimento,
- le convinzioni che, nel corso della propria 'carriera' di studente e di docente ha sviluppato grazie alle esperienze, all'influenza implicita degli ambienti socio-culturali in cui ha studiato e ha insegnato e agli studi sull'apprendimento compiuti,
- il suo stile comunicativo,
- la percezione che ha del suo ruolo.

Tutti questi fattori personali dimostrano che anche l'impianto didattico del docente contribuisce alla creazione del successo o dell'insuccesso scolastico. Mariani (2003, 3-4) sostiene che, in un'ottica di sistema, «non è possibile considerare le differenze individuali esclusivamente come 'problema privato' di chi impara: si dimenticherebbe che anche chi insegna è portatore di differenze individuali». La classe è quindi un «quadro socio-culturale nei confronti del quale le persone sviluppano reazioni, più o meno efficaci e produttive, di adattamento ed evoluzione continui. In altre parole, gli 'stili' sono socialmente, culturalmente e istituzionalmente connotati».

Se consideriamo la classe come sistema in parte interdipendente, dobbiamo primariamente tenere in considerazione che lo stile di inse-

gnamento del docente incide sulle aspettative, sulle tipologie di attività glottodidattiche e sui modelli comportamentali che si sviluppano.

Ora, posto che un docente non possa rinunciare ad uno stile di insegnamento, occorre però promuovere innanzitutto un atteggiamento autoriflessivo finalizzato ad interpretare in maniera più consapevole le dinamiche che si sviluppano in classe, declinando i diversi fattori presentati nei capitoli precedenti in modo da avere categorie di indagine e di relazione condivise con gli studenti. Domande quali «Che caratteristiche ha il mio apprendente di lingue ideale?», «Che stile cognitivo/d'apprendimento ho io?», «A quali intelligenze mi rivolgo nelle mie attività?», «Quali intelligenze favorisco?», «Che tipo di compiti prediligo proporre ai miei studenti?» possono aiutare in modo semplice ma efficace a delineare delle caratteristiche utili ad una autovalutazione maggiormente consapevole e decentrata.

Anche dal punto di vista relazionale non si può non prevedere che lo stile relazionale generi (reciproche) antipatie, simpatie personali, domande quali «Che caratteristiche ha il mio studente ideale dal punto di vista caratteriale?», «Quali valori promuovo nella mia classe? Li promuovo implicitamente o esplicitamente?», «Spiego il perché la mia disciplina può essere utile/importante/interessante?», «Negozio qualche aspetto con i miei studenti?», «Modifico il mio stile in base alle differenti classi?» possono risultare, anche in questo caso, strumenti efficaci per focalizzare l'attenzione su alcune dinamiche che possono incidere in modo significativo sulla 'eccellenza' o sulla 'difficoltà' dello studente.

In un atteggiamento generale che potremmo definire 'democratico', tali domande devono sostanzarsi con frequenti momenti di indagine attraverso questionari, discussioni strutturate, brainstorming, finalizzati a incrociare i dati e a costruire un'abitudine autoriflessiva e dialogica sia nel docente che negli studenti, così come tra il docente e gli studenti.

d) i condizionamenti familiari e sociali

Non è necessario ritornare alla pedagogia di Don Milani o di Bernstein per richiamare questo fattore. Basterà notare rapidamente che il contesto socio-familiare d'appartenenza (famiglia, amicizie, quartiere di residenza, comunità d'appartenenza) determina non solo l'atteggiamento degli studenti in termini di saperi, di abilità, di competenze, ma anche il loro atteggiamento verso una lingua («il tedesco è difficile», «il francese non serve più», «in inglese, anche se si fanno errori, tutti capiscono» ecc.) e anche verso le attività che possono essere percepite 'infantili', 'poco scolastiche' o 'perditempo' come il gioco. Torneremo specificamente su questo punto al § 5.1 parlando dei pregiudizi rispetto al gioco e alla dimensione ludica in generale nella scuola.

3 **Facilitare l'apprendimento linguistico**

Sommario 3.1 Il concetto di apprendimento significativo e le sue implicazioni glottodidattiche. – 3.2 I presupposti neuroscientifici e cognitivi della facilitazione. – 3.3 Facilitare l'apprendimento linguistico: indicazioni operative. – 3.4 Facilitare l'apprendimento linguistico: la dimensione metodologica. – 3.4.1 Facilitare l'apprendimento attraverso la cooperazione. – 3.4.2 Facilitare l'apprendimento attraverso il tutoraggio tra pari. – 3.4.3 Sintesi dei principi di facilitazione. – 3.5 Una postilla etica.

Nel secondo capitolo abbiamo presentato i fattori interni ed esterni che condizionano l'apprendimento, riflettendo su come questi richiedano processi di facilitazione specifici e – cosa più complessa – differenziati e integrati all'interno di una stessa classe. In questo capitolo ci concentreremo sulle ricadute che, dai fattori visti sopra, rifluiscono nella prassi glottodidattica ai fini della facilitazione dell'apprendimento linguistico.

Anche in questo caso, la nostra sarà una sintesi funzionale ad offrire un quadro generale, senza alcuna pretesa di esaustività rispetto alla complessità del tema.¹ Lo scopo di questa riflessione sulla fa-

1 Il capitolo fa riferimento a molti saggi, in particolare a Wessels (2014) – il volume più popolare sul tema che, tuttavia, privilegia gli aspetti più operativi – e ad Hamza (2004), Akinwamide e Adelara (2012) che si appoggiano alla tecnologia; utile è anche la ricerca sul modo di facilitare la comunicazione, la cosiddetta WTC, *willingness to*

cilitazione dell'apprendimento linguistico, infatti, serve da cornice per comprendere meglio la metodologia ludica, che vedremo nell'ultima parte del volume.

3.1 Il concetto di apprendimento significativo e le sue implicazioni glottodidattiche

Un concetto fondamentale per chi si ponga in una prospettiva di facilitazione è quello di apprendimento significativo, teorizzato – come abbiamo già anticipato – da Rogers e da Ausubel alla fine degli anni Sessanta (ripreso, trent'anni dopo, da Novak 1998, e rielaborato in chiave glottodidattica da Caon 2008 e Santipolo 2010).

Per Rogers e per Ausubel, un apprendimento significativo deve:

- a. essere basato sull'«esperienza». Il gioco è sempre esperienziale (anche il videogioco, seppur con ovvie differenze) e, quindi, risponde a questa caratteristica;
- b. destare gli interessi «vitali», stabili, della persona che apprende, non solo quelli momentanei ed effimeri di molte attività didattiche (anche ludiche, come vedremo);
- c. coinvolgere in maniera globale la personalità dello studente che, nel processo di apprendimento, deve essere impegnato sia sul piano conoscitivo (ricezione/creazione di nuove conoscenze e loro organizzazione, categorizzazione, classificazione) sia su quello affettivo ed emozionale, e dovrebbe limitare (per quanto possibile) emozioni negative;
- d. essere valutato, nell'accezione sia di *appraised* sia di *evaluate*, direttamente dallo studente. Se ciò che sta imparando va a colmare una lacuna sentita tale, allora avrà più probabilità di restare più a lungo in memoria;
- e. entrare in relazione con la struttura cognitiva pre-esistente di quella persona anche attraverso azioni esplicite del docente che rileva le conoscenze pregresse e esplicita possibili collegamenti.

Secondo Novak (2001, 26), affinché vi sia apprendimento significativo, occorre che si attui una «integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni» nel discente ma anche tra discente e docente: «qualsiasi evento educativo rappresenta un'azione condivisa per cercare uno scambio di significati ed emozioni tra l'alunno e il docente».

Ribadiamo che le caratteristiche di un apprendimento significativo a volte possono incontrare i «naturali» interessi e bisogni dello

communicate (un'ampia rassegna di tale ricerca è in Zulkepli e Hussin (2021); nel 2010 e nel 2016 abbiamo pubblicato due studi che sono altrettanto alla base di questo capitolo (cf. Caon, 2010; 2016).

studente ma la maggior parte delle volte tali bisogni e interessi vanno creati dal docente. Due sono i fondamenti dell'azione didattica in questa direzione:

- la capacità comunicativa volta, a nostro avviso, a creare innanzitutto un collegamento tra la scuola e la vita, a far vedere come i contenuti scolastici si possano collegare agli interessi spontanei degli studenti o a risolvere problemi e dare un senso a ciò che la vita pone come sfide esistenziali in quel momento. L'economista Leonardo Becchetti utilizza la felice espressione secondo cui l'essere umano è un 'cercatore di senso'. Anche a scuola, le persone cercano – più o meno consapevolmente – il senso di quello che studiano (e che insegnano). La prima domanda a cui il docente dovrebbe dare (e darsi) risposta agli studenti, dunque, è il perché stare a scuola, perché imparare le lingue rispetto ai loro possibili, presenti e futuri bisogni di realizzazione personale.
- la metodologia didattica orientata a creare nuovi bisogni e interessi, a far nascere, nello studente, quel desiderio di conoscere cose nuove e, tra gli studenti, a costruire relazioni positive (esempi in questo senso sono il *cooperative learning* e il *peer tutoring*, cf. Caon 2008).

3.2 I presupposti neuroscientifici e cognitivi della facilitazione

Le neuroscienze e le scienze cognitive, i cui contributi alla ricerca sono stati e continuano ad essere fondamentali per lo sviluppo di metodi glottodidattici, hanno permesso di definire anche dal punto di vista neurobiologico cosa sia l'apprendimento e come esso si produca. In particolare, concentrandoci sul tema della facilitazione e della ludicità, gli studi ci dicono che gli aspetti emotivi hanno un ruolo importante nella fissazione dei ricordi e che, quindi, influenzano il tipo di apprendimento.

Fabbro (1996, 101), sostiene che «le strutture emotive del sistema nervoso nei mammiferi sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria» e «le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo» sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali affinché il soggetto possa «evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole».

In situazioni emotive negative (paura, ansia, stress), il funzionamento della memoria e l'apprendimento vengono influenzati sfavorevolmente.

fin tanto che l'attivazione emotiva è contenuta [essa] costituisce un fattore di potenziamento delle attività mnestiche e della formazione di nuovi ricordi, mentre se l'eccitazione emotiva implica

eccessivo stress la memoria ne risulta indebolita. In questo caso le ghiandole surrenali producono un ormone steroide (*cortisol*), detto appunto *ormone dello stress*, che serve a predisporre il corpo a reagire alla situazione di difficoltà. A controllare la produzione di tale ormone c'è l'amigdala che, in condizione di pericolo o di stress, ne richiede un'ulteriore produzione, che giunge al cervello interessando *l'ippocampo* e la *corteccia prefrontale*. In breve, in situazione di stress prolungato (come nel nostro caso una prova di verifica linguistica, la classica interrogazione, il dettato ecc.), avviene una specie di braccio di ferro tra l'amigdala, che per far fronte alla situazione richiede ulteriore immissione nel sangue dell'ormone e l'ippocampo, che invece cerca di regolarne e limitarne la quantità. Se la situazione si protrae, tuttavia, quest'ultimo non è più in grado di svolgere le sue funzioni di controllo, né i suoi compiti normali (ricordiamo che l'ippocampo è l'area deputata alla memoria a lungo termine). Il risultato è dunque che il recupero dell'informazione può essere deficitario e la memoria esplicita e dichiarativa non funziona più come dovrebbe. (Cardona 2010a, 50-1)

Da non dimenticare è anche il ruolo della memoria di lavoro, che ha sede nella corteccia prefrontale e che ricopre un ruolo decisivo anche per il linguaggio. In altre parole,

i sistemi della memoria a lungo termine, ossia *l'ippocampo* e le *aree corticali* adiacenti del *lobo frontale* e le *aree della corteccia prefrontale* in cui hanno sede i processi della memoria di lavoro sono, attraverso complesse connessioni neurali, collegati al sistema dell'amigdala, principale implicata nel sistema emotivo. Questo fa sì che se nelle normali attività della didassi quotidiana o nelle fasi di *testing* prevalga uno stato di eccitazione negativo, un innalzamento del filtro affettivo e la percezione di disagio, sarà a lungo andare il sistema emotivo a prevalere su quello cognitivo e l'allievo non sarà più in grado di offrire la prestazione che magari la sua competenza linguistica gli consentirebbe in condizioni diverse, non ansio-gene. (Cardona 2010a, 51)

In una situazione in cui, al contrario, lo studente è messo in uno stato di sfida cognitiva 'sostenibile', ossia deve affrontare compiti di complessità leggermente superiore al suo livello di competenza attuale e può beneficiare di un ambiente sereno e connotato da fiducia e da disponibilità all'aiuto (dai compagni e/o dal docente),

a livello cerebrale l'emissione di serotonina è immediata dopo un rinforzo positivo: il senso di benessere e di sicurezza che ne derivano giocano un ruolo importante non solo nell'autostima, ma an-

che come rinforzo dei processi di apprendimento e quindi nella memorizzazione. (Vettorel 2006, 109)

I fattori emotivi non ansiogeni, su cui punta la metodologia ludica, sono dunque ampiamente coinvolti e condizionano il processo di acquisizione linguistica, tanto che Cardona (2010b) arriva a proporre un modello di glottodidattica 'cognitivo-emozionale'.

Dal punto di vista strettamente cognitivo abbiamo detto che l'apprendente costruisce gradualmente la propria conoscenza impiegando ciò che già sa e ristrutturandolo in modo attivo e personale. L'apprendimento, quindi, «non è un processo lineare (una semplice accumulazione progressiva) ma ricorsivo e circolare: quello che si è appreso fino ad un dato momento costituisce il presupposto di quanto verrà appreso successivamente» (Pichiassi 2009, 11). Dunque, facilitare l'apprendimento rispetto a questi presupposti, vuol dire proporre l'input favorendo dei processi inferenziali e di recupero delle conoscenze pregresse per facilitare la connessione tra il noto e il nuovo.

Inoltre, gli studi sulla memorizzazione richiamano l'importanza fondamentale del ruolo attivo dello studente e la rilevanza del coinvolgimento multisensoriale per la memorizzazione più efficace: Ekwall e Shaker (in Ginnis 2002, 24), sostengono che «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 e il 90% di quello che dicono e insieme fanno»: come vedremo, la metodologia ludica integra strategicamente il 'dire' e il 'fare'.²

3.3 Facilitare l'apprendimento linguistico: indicazioni operative

Dopo aver presentato i fattori interni ed esterni all'apprendente, averne evidenziato le necessarie interdipendenze ed aver delineato i presupposti di ordine neuroscientifico, cognitivo, psicologico e psicopedagogico specialmente legati all'apprendimento linguistico, vorremmo ora presentare le implicazioni glottodidattiche al fine di collegare in modo coerente la dimensione teorica con quella operativa: faremo un discorso generale, non solo mirato alla dimensione ludica, che inve-

² Oltre ai testi citati sopra, forniscono contributi utili sulla dimensione neurocognitiva dell'apprendimento linguistico Sajna Beevi et al. (2019), che affronta il tema dalla prospettiva cognitivista; Biedroń (2015) e Turker et al. (2021), che studiano insieme la neurobiologia dell'apprendimento e dell'attitudine alle lingue; Li e Jeong (2020) notano come l'apprendimento di una lingua intesa come strumento di interazione sociale modifichi la struttura neuronale del cervello; Morosin (2007) e Mezzadri e Buccino (2013) studiano il ruolo dei neuroni specchio e dell'*embodiment* linguistico nell'apprendimento di una lingua.

ce emergerà nei capitoli successivi e che in queste parti trova i suoi fondamenti.

Su queste basi, l'azione di facilitazione dell'apprendimento deve:

- a) essere ricorsiva nella presentazione dei contenuti, variata nelle metodologie e nelle risorse

L'insieme di queste attenzioni permette agli studenti di compiere diverse operazioni mentali sui medesimi contenuti creando una ridondanza di lessico e strutture linguistiche. Afferma Pallotti (2000, 164):

secondo gli studi di psicologia cognitiva, la memoria è il prodotto di operazioni cognitive applicate ai contenuti da memorizzare. Se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni – analizzato, riassunto, trasformato – le sue tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un'esposizione passiva.

Non solo: la varietà delle proposte (che devono essere sempre coordinate ed integrate) ci permette di tradurre coerentemente in azione quell'attenzione ai diversi stili cognitivi e d'apprendimento, alle differenti attitudini e intelligenze, alle diverse età e ai fattori interni riportati nel § 2.2. Tale attenzione alla varietà è ancor più auspicabile nel momento in cui si agisce in classi multilingui e multiculturali in cui i fattori di differenza tra gli studenti risultano essere ancora più marcati (ad esempio i diversi stadi dell'interlingua e le diverse culture scolastiche d'appartenenza degli studenti migranti; cf. Caon, Brichese 2022b) e le dinamiche interpersonali ancora più complesse, per le possibili criticità legate a etnocentrismo, stereotipi e pregiudizi che condizionano il clima della classe (cf. Caon, Battaglia, Brichese 2020);

- b) considerare l'importanza fondamentale della comprensibilità dell'input

Anche in questo caso, ritornano le attenzioni alla ridondanza dell'input, alla dimensione metacognitiva e all'impianto costruttivista per aiutare lo studente ad attivare l'*expectancy grammar*, a selezionare le informazioni e a connetterle con le sue conoscenze pregresse. Scrivono Pallotti e Ghiretti (2010, 209):

Quando scriviamo un testo che deve essere massimamente comprensibile, ci dobbiamo dunque preoccupare di aiutare il lettore ad attivare gli schemi giusti, a metterlo sulla buona strada nel processo cognitivo della comprensione, a fornire tutte le informazio-

ni di cui ha bisogno per collegare le diverse parti tra loro e con le conoscenze già disponibili. Occorre dunque lavorare prima sul piano della coerenza testuale, poi su quello della coesione, che deve esplicitare i legami concettuali, l'articolazione dei contenuti e i 'fili' del discorso, sacrificando talvolta l'eleganza a favore di una più perspicua ridondanza.

- c) essere orientata all'interazione piuttosto che ai monologhi dell'insegnante, alla socializzazione e alla qualità delle relazioni in termini di fiducia e di serenità

Secondo la già citata impostazione costruttivista declinata sulla didattica delle lingue

l'ambiente di apprendimento è caratterizzato da una condivisione di principi che sostengono un apprendimento attivo, costruttivo e collaborativo, nonché intenzionale e complesso, contestuale, conversazionale e riflessivo, in cui la costruzione della conoscenza avviene attraverso l'interazione e il riconoscimento delle caratteristiche di tutti i soggetti, la didattica è orientata all'azione e basata su un'esperienza linguistica olistica, centrata sullo studente e sulla consapevolezza dei processi. Inoltre, tutti gli apprendenti sono individui che portano in classe conoscenze ed esperienze diverse, che imparano in modo differente, unico e soggettivo. L'apprendimento, quindi, non ha tanto a che fare con la trasmissione e la ricezione del sapere, ma con il trovare un senso e un significato personale. (Vettorel 2006, 93)

Il dialogo e la condivisione, secondo i principi del costruttivismo, sono essenziali per l'apprendimento, poiché consentono al soggetto di negoziare i significati, di ristrutturarli attivamente, di stabilire delle relazioni che, se positive, comportano l'aumento della partecipazione cognitiva e affettiva. Tale pratica sociale diventa poi strategica - in un rapporto di reciproco arricchimento - per lo sviluppo di abilità individuali. Questo aspetto è strategico in particolare per l'apprendimento linguistico, essendo la lingua sia il mezzo di comunicazione sia il fine della didattica: creare occasioni di dialogo e di confronto tra gli studenti (in lingua seconda o straniera) è quindi funzionale sia a sviluppare le abilità linguistiche, sia a facilitare l'apprendimento significativo (ad esempio espandendo il lessico sulla base dei propri bisogni e interessi comunicativi - si ricordi quanto detto da Rogers sulla necessità di creare lacune che lo studente sente come tali e che quindi è motivato a colmare).

- d) essere legata ad un uso realmente comunicativo della lingua

Ciò avviene attraverso attività a *information gap* che stimolino la cooperazione o che attivino strategie compensative autentiche, con attività di *problem solving* o *task based*, in cui la riflessione grammaticale non sia abbandonata né però proposta in momenti non opportuni rispetto alle possibilità degli studenti (cf. teoria della processabilità di Piennemann 1998) e sia armonizzata al livello di sviluppo interlinguistico degli studenti. È nota la critica alla didattica tradizionale basata su falsi pragmatici quali le domande retoriche o d'esibizione per cui il docente pone delle domande di cui sa già la risposta e in cui lo studente è relegato ad un ruolo molto spesso passivo di 'ripetitore di conoscenze'. Ferrari e Nuzzo (2010), scrivendo sul *task-based language teaching*, offrono interessanti spunti operativi per facilitare l'apprendimento significativo. Come ricordano le autrici, con questo approccio

la lingua da imparare è usata dall'apprendente per raggiungere obiettivi extralinguistici [...]. Nel corso delle attività gli apprendenti sono inevitabilmente portati a focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti linguistici [...]. Quando questo accade, gli apprendenti non stanno riflettendo su strutture presentate dall'insegnante, ma sulla lingua più in generale, e sono costretti ad attivare il loro repertorio linguistico alla ricerca delle strutture più funzionali allo svolgimento del compito comunicativo. È quindi più facile per loro notare la mancanza di una forma linguistica di cui avrebbero bisogno per veicolare un certo significato: la loro attenzione ai fenomeni linguistici ne risulta necessariamente accentuata. Concluso lo svolgimento del task, in un momento specificamente dedicato alla riflessione sulla grammatica, l'insegnante guida gli apprendenti in ulteriori attività di focalizzazione sulla forma, facendo osservare determinate strutture utili a una realizzazione più efficace del compito comunicativo e stimolando gli apprendenti a reimpiegare in diversi contesti le strutture obiettivo. [...] [Nello svolgimento del task] gli apprendenti stessi, utilizzando tutte le risorse linguistiche a loro disposizione per trasmettere un determinato messaggio, mostrano quale sia il loro livello di sviluppo dell'interlingua e consentono così all'insegnante di intervenire con un certo grado di individualizzazione al momento della focalizzazione grammaticale, nel rispetto della *developmental readiness* di ciascuno. (Ferrari, Nuzzo 2010, 173-7)

- e) favorire attività multisensoriali in cui il codice linguistico sia integrato con codici non linguistici

Ad esempio, il codice visivo grazie ad immagini, disegni, film, grafici, mappe, ecc. o musicale. Una glottodidattica che offra allo studen-

te la possibilità di appropriarsi di nuovi concetti attraverso la simulazione (con attività di drammatizzazione quali ad es. il *role-play*, il *role-making*, il *role-taking*), la manipolazione, l'esperienza diretta, la sperimentazione attiva. Presentare attività differenziate e multisensoriali comporta ulteriori vantaggi che permettono, ad esempio, di agire sull'apprendimento consapevole e non: molto di ciò che si apprende è infatti incidentale, non consapevole.

La proposta di attività che agiscano contemporaneamente su più canali sensoriali, che li sappiano integrare in un processo olistico e significativo e che riescano altresì, attraverso la complessità del compito esperienziale (in cui sono coinvolti contemporaneamente più sensi e più processi cognitivi), a generare una partecipazione attiva e motivata intrinsecamente nello studente, si rivela fondamentale per facilitare l'apprendimento linguistico.

f) essere interdisciplinare

L'attenzione ad integrare l'insegnamento linguistico con la proposta contemporanea di contenuti disciplinari è oggetto qualificante della metodologia CLIL (Coonan 2010). Non essendo lo specifico di questo volume, rimandiamo alla bibliografia e ricordiamo, in questa sede, come si possano riscontrare vantaggi sul piano linguistico-cognitivo, affettivo-motivazionale, metacognitivo.

g) integrare aspetti maggiormente 'tradizionali' con risorse e modalità più 'innovative'

Risorse e modalità più 'innovative', ad esempio, sono la multimedia e l'ipermedialità, il Web, le app e i social come risorsa non solo per alcuni contenuti ma soprattutto per le possibilità di interazione e per sviluppare nuove motivazioni allo studio e strategie. Proprio l'ottica integrativa, sviluppatasi prepotentemente sulla scia delle necessità urgenti legate alla Didattica a Distanza (DaD) e ora 'stabilizzata' nella Didattica Digitale Integrata (DDI), ci pare promettente per impastare percorsi di facilitazione. Da un lato, va incontro ai nuovi modi di elaborare le conoscenze dei 'nativi digitali' e alle loro motivazioni intrinseche legate, ad esempio, alla piacevolezza dello stimolo, dall'altro, non dimentica le forme consolidate di trasmissione e di costruzione del sapere e, comunque, affida al docente la responsabilità di gestire ed organizzare contesti più complessi d'apprendimento linguistico.

h) valorizzare la dimensione metacognitiva

La dimensione metacognitiva è importante affinché gli studenti possano gestire in autonomia, con consapevolezza ed efficacia differenti strategie di studio e, soprattutto, recuperare le conoscenze maturate nella scuola d'origine (si pensi agli studenti di L2 con scolarizzazione pregressa) o nella lingua madre (si pensi agli studenti di LS) o fare raffronti con le proprie competenze linguistiche e le altre lingue conosciute.

Scrivono Coppola (2000, 140):

perché l'apprendimento autonomo non rimanga un obiettivo soltanto teorico, oltre a predisporre strutture, materiali e strumenti idonei occorre anche, e in via preliminare, abituare gli studenti, attraverso un opportuno training, al controllo e alla scelta di strategie adeguate al proprio stile apprenditivo e al compito che devono affrontare.

Sempre all'interno di una concezione socio-costruttivista dell'insegnamento/apprendimento linguistico, la dimensione metacognitiva assume un particolare rilievo perché, grazie al suo potenziamento, si può favorire nello studente l'autonomizzazione durante lo studio e la consapevolizzazione rispetto al proprio stile cognitivo, al proprio stile d'apprendimento, alle proprie attitudini.

La didattica metacognitiva, infatti,

non interviene solo sugli aspetti di 'sapere' e di 'saper fare' ma anche su quelli più trascurati del 'saper essere' e del 'saper apprendere', attraverso lo sviluppo di consapevolezza per quello che si sta facendo, del perché lo si fa, di quando sia opportuno farlo e in quali condizioni. (Mariani, Pozzo 2002, 136)

Se, come afferma Cisotto (2005, 49) «uno degli obiettivi prioritari dell'istruzione è quello di portare ogni alunno a saper gestire in autonomia il proprio apprendimento, attraverso il controllo delle attività di comprensione, di soluzione dei problemi e l'adozione flessibile di strategie», risulta evidente che l'attenzione a questa dimensione e l'insegnamento di strategie (e di controllo delle stesse) diventa utile, ad esempio, per rendere più efficace l'autoapprendimento e aumentare la fiducia nello studente rispetto alle proprie capacità e la consapevolezza dei propri punti di relativa debolezza da migliorare.³

³ Uno studio ad ampio raggio sull'autonomia dell'apprendimento linguistico è Menegale 2013.

3.4 Facilitare l'apprendimento linguistico: la dimensione metodologica

Una metodologia che può consentire l'attuazione di molti dei principi visti sopra è quella a 'mediazione sociale' che contrapponiamo alla tradizionale (glotto)didattica a 'mediazione docente', modellata su una concezione trasmissiva del sapere. Quest'ultima si fonda su tre ipotesi (cf. Minello 2006):

- a. che l'allievo sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del 'contenitore vuoto', in cui è possibile immettere nuovi saperi;
- b. che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, di strutturare un sapere complesso, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro;
- c. che esista una comunicazione, diciamo, ottimale, tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire; la quale si verifica quando l'insegnante padroneggia la disciplina, espone le nozioni in modo chiaro e rigoroso, usa un linguaggio appropriato, affronta le difficoltà in modo graduale, fornisce esemplificazioni, ecc.; da parte sua l'allievo presta attenzione, si applica con regolarità nello studio ecc.

Se tale concezione ha il vantaggio di fornire numerose informazioni ad un numero elevato di persone in un tempo limitato, prevede che vi siano alcune condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente:

- a. che insegnante ed allievo abbiano strutture mentali analoghe, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta; sappiamo in realtà che ogni persona, quindi ogni studente, ha un patrimonio di competenze linguistico-comunicative uniche perché derivanti dalla sua personale esperienza di vita. Pertanto ogni studente trasforma dentro di sé l'input in modo personale processandolo in una struttura cognitiva non analoga a quella del docente;
- b. che l'allievo possieda già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato;
- c. che l'alunno sia in grado autonomamente di ristrutturare ed organizzare un nuovo sapere.

Nella realtà della classe di lingua tali condizioni non si presentano e le differenze degli studenti non possono consentire di fornire un 'input comprensibile' contemporaneo per tutti e di collocarsi contemporaneamente in quella che Vygotskij chiama la Zona di Sviluppo Prossimale di ciascuno.

Per rendersi comprensibili a tutti in una modalità trasmissiva, si corre il rischio di banalizzare i contenuti, d'abbassare il livello del sapere o d'innalzare i livelli minimi di accettabilità.

Una strada alternativa, che non esclude momenti trasmissivi, ma che non è centrata esclusivamente o quasi su tale modalità, è appunto quella delle metodologie a mediazione sociale che procedono per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni e che

spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo [...] lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali. (Rutka 2006, 172)

I metodi a mediazione sociale, pur nelle loro specificità, mirano a sviluppare contemporaneamente competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali ed interculturali.

Di fronte a complessità multidimensionali nella gestione della classe (differenze individuali dei soggetti, abilità interpersonali da sviluppare, possibile presenza di studenti non nativi, relazioni interetniche con possibili criticità, comunicazione resa difficile dai diversi livelli di competenza presenti) sono quindi gli studenti a rivelarsi una fondamentale risorsa per il docente al fine di facilitare l'apprendimento e la coesione del gruppo.

I metodi a mediazione sociale che possiamo sintetizzare nell'economia di questo volume sono, oltre alla didattica ludica (che sarà il focus di tutta la seconda parte del volume), l'apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari, in quanto:

- entrambi volti a creare dinamiche relazionali positive tra tutti gli studenti agendo contemporaneamente sul piano cognitivo (sulle diverse zone di sviluppo prossimale), intrapersonale (potenziamento dell'autoconsapevolezza e della fiducia in se stessi), interpersonale (sviluppo della fiducia negli altri, della capacità di negoziare le informazioni, di entrare in una relazione empatica);
- entrambi facilmente integrabili con una didattica ludica in quanto molte attività ludiche a coppie e/o in gruppo possono essere rese cooperative o semplicemente interdipendenti (su dimensione ludica e cooperativa cf. Luise 2003).

3.4.1 Facilitare l'apprendimento attraverso la cooperazione

Il concetto di cooperazione fa riferimento ai metodi accomunati sotto la sigla *cooperative learning*. Senza presentare in questa sede le diverse modalità applicative (rimandiamo a Caon, Bricchese, Rutka, Spaliviero 2019 per una trattazione in ambito glottodidattico), possia-

mo intendere il *cooperative learning* come l'insegnamento-apprendimento la cui variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti.

Se la nozione di cooperazione diventa centrale in questo metodo, occorre evidenziarne le caratteristiche e differenziarla da quella di collaborazione che spesso ha caratterizzato la didattica delle lingue nella scuola con risultati di frequente assai deludenti.

Nei gruppi di lavoro collaborativi (non strutturati in modo cooperativo), gli studenti rischiano facilmente la demotivazione poiché spesso il compito richiede in realtà poco lavoro in comune, o perché molti, mancando una struttura di interdipendenza dei soggetti e non essendo abituati alle regole della cooperazione (suddivisione dei ruoli, pianificazione del lavoro, responsabilità individuale), possono 'danneggiarsi' vicendevolmente sovrapponendosi nei ruoli, non partecipando attivamente al compito di gruppo, delegando ad una persona il lavoro.

Nel gruppo cooperativo, invece, gli studenti sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno; sviluppano e migliorano le relazioni sociali anche in funzione di un livello migliore di apprendimento. Per ottenere un tale risultato è necessario che l'insegnante, nel suo nuovo ruolo di facilitatore e conduttore, sappia strutturare compiti che richiedono interdipendenza positiva, una condizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo.

L'insegnante, proponendo attività motivanti e sfidanti che richiedano l'uso di intelligenze diverse, fornendo materiali tradizionali e nuovi che facilitino e favoriscano l'apprendimento significativo, educando a comportamenti sociali mirati alla cooperazione efficace, alla conoscenza e all'apprezzamento reciproci, crea le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il 'mezzo' per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo.

Come sostengono Johnson et al. (1996, 23), nel gruppo cooperativo così concepito «il risultato è che l'efficacia complessiva del gruppo è superiore alla somma di quella delle sue parti e che tutti gli studenti forniscono prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero dato da soli».

Vediamo nel dettaglio come, secondo i principi del *cooperative learning*, sia preferibile organizzare il gruppo. Gli stessi autori scrivono:

i gruppi che mostrano differenze interne di background, di livello di capacità e di sesso sembrano idonei a stimolare le attività di elaborazione dei contenuti, di memorizzazione a lungo termine, di riflessione e ragionamento, a promuovere l'assunzione e l'esercizio dei ruoli di *tutoring* e di *tutee*, a valorizzare la ricerca di prospettive diverse che favoriscono l'approfondimento dei contenuti da apprendere. (Johnson et al. 1996, 25)

È dunque chiara l'importanza strategica del *cooperative learning* poiché, oltre a sviluppare competenze diversificate (linguistiche, cognitive, relazionali, metacognitive), individua nella eterogeneità il fattore determinante per lo sviluppo dei singoli e si basa proprio sulla valorizzazione delle differenze che abbiamo visto essere uno degli assi portanti della nostra riflessione.

L'idea che la differenza possa rappresentare una ricchezza o un problema anche a seconda dei metodi di insegnamento utilizzati dal docente viene rafforzata proprio da questi contributi teorici e dalle ampie ricerche che sono state svolte in ambito internazionale.

Con queste parole però non vogliamo offrire una visione 'idilliaca' del gruppo eterogeneo: infatti, vi sono criticità legate alla differenza quali, ad esempio la scarsità di stimoli per i più 'bravi', la dipendenza da loro degli studenti deboli, la difficoltà nella conduzione dei gruppi. Un criterio che può guidare un docente di lingue nella scelta della composizione del gruppo è ad esempio l'attenzione a non creare gruppi eccessivamente eterogenei il che renderebbe più difficile l'ottimale stimolazione delle reciproche Zone di Sviluppo Prossimale o la creazione di gerarchie di status.

In questa sintesi, è utile ricordare che, pur essendo orientato a valorizzare al massimo la cooperazione, il *cooperative learning* prevede anche momenti di lezione frontale e di lavoro individuale. Inoltre, non sono rifiutate forme di competizione controllata nelle quali cioè essa non sia esasperata nella logica dell'uno contro l'altro o del tutti contro tutti, ma che sia mezzo di riflessione educativa.

A conclusione di questa trattazione del *cooperative learning*, vorremmo insistere proprio sull'importanza strategica del gruppo (ricordando che gran parte della metodologia ludica opera con gruppi) che è, appunto, da intendersi come struttura di relazione interdipendente nella quale vengono favoriti

- il potenziamento cognitivo, metacognitivo, emotivo,
- l'assunzione di responsabilità da parte dei singoli partecipanti.

La dimensione emotiva, socio-relazionale, strategico-cognitiva nonché quella del controllo metacognitivo acquistano sempre maggior rilevanza negli ambienti di lavoro complessi, dominati cioè dalla mobilità e dalla rapida obsolescenza delle conoscenze: saper gestire efficacemente gli imprevisti e lo stress, saper imparare in tempi rapidi nuove lingue, saper 'imparare ad imparare', maturare capacità di decentramento per intuire le richieste o le motivazioni altrui, sapersi relazionare positivamente gestendo anche diversi modelli culturali e saper cooperare efficacemente in ambienti multiculturali, saranno qualità essenziali in un futuro dominato da processi di globalizzazione, di rapidissimo avanzamento tecnologico, di forte incertezza lavorativa.

3.4.2 Facilitare l'apprendimento attraverso il tutoraggio tra pari

Il tutoraggio tra pari (o *peer tutoring*) fa capo alla *peer education*. Con quest'espressione si può intendere

una strategia in cui soggetti dotati di notevole influenza normativa nei confronti del loro gruppo di appartenenza si assumono la responsabilità, tramite un opportuno processo di formazione e di *training*, di esercitare specifiche funzioni di influenza informativa. (Pellai, Rinaldin, Tamburini 2002, 41)

L'interesse per l'educazione tra pari in questa sede è primariamente dovuto al fatto che essa è coerente con le nostre teorie di riferimento e con l'idea della *leadership* distribuita. Secondo tale orientamento, il docente non è l'unica fonte di sapere ma vi è un sapere collettivo che sta nel gruppo di cui, ovviamente, fa anche parte il docente. Ogni studente, quindi, è portatore di risorse in termini di conoscenze e di competenze particolari; l'obiettivo del docente, allora, è di attivare queste risorse per agire contemporaneamente sul piano cognitivo, relazionale, affettivo ed emotivo, per promuovere apprendimento significativo, puntando sull'interazione faccia a faccia tra pari, che è meno ansiogena e più immediata di quella adulto/ragazzo, ed è percepita come meno giudicante.

Uno dei concetti di base del *tutoring* è quello di 'reciprocità'. Ognuno, infatti, proprio in virtù dell'idea che tutti i talenti sono da valorizzare e che tutte le intelligenze da potenziare, può insegnare qualcosa ad un altro. In questa concezione 'allargata' del *peer tutoring* e nella prospettiva di valorizzare un'ampia gamma di intelligenze, non solo quella linguistica o logico matematica, la differenza moltiplica le occasioni di incontro e di confronto e manifesta su più piani il proprio valore.

Sintetizzando velocemente, gli aspetti qualificanti del tutoraggio sono:

- a. la promozione del senso di competenza di ciascuno, la fiducia personale e il potenziale miglioramento dell'autostima: nel rapporto di *tutoring*, i *tutor* (coloro che tutorano) imparano ad essere formativi nei confronti dei loro *tutee* (coloro che sono tutorati), e questo dà loro fiducia e senso di responsabilità;
- b. lo sviluppo contemporaneo di strategie cognitive e metacognitive: lo studente, dovendo spiegare al compagno, si trova nella condizione di notare la necessaria ristrutturazione delle proprie conoscenze in modo sequenziale, tenendo anche conto delle difficoltà di comprensione che l'altro può incontrare e valorizzando i punti forti costituiti dalle pre-conoscenze che già possiede. Egli impara così a negoziare, a sviluppare strategie comunicative per facilitare la comprensione;
- c. lo sviluppo di competenze diversificate e il conseguente allargamento delle possibili aree di valutazione: ad uno sgar-

do superficiale, si può pensare che il tutoraggio tra pari, se ha utilità per il *tutee*, non ne abbia altrettanta per il *tutor* che deve 'ripetere quel che già sa' e che quindi non può progredire in conoscenze e competenze scolastiche. È una visione che si ispira alla concezione trasmissiva dell'insegnamento, mentre in realtà il *tutor* che apprende qualcosa con l'idea che dovrà spiegarlo ai compagni è portato ad un uso più frequente di strategie cognitive di ordine superiore.

Nel *tutoring* la relazione non è monodirezionale ma bidirezionale poiché vi è una reciproca influenza dei partecipanti all'interazione. La comunicazione, dunque, perché sia efficace per entrambi, deve essere il frutto di una continua rinegoziazione dei significati in funzione dei feedback dell'altro. Per lo studente *tutor*, quindi, non vi è trasmissione di informazioni ma interazione adattiva nei confronti del compagno a cui deve spiegare qualcosa.

Tale adattamento comporta l'attivazione di una serie complessa di operazioni emotive e cognitive, che vanno dalla percezione empatica della comprensione (espressioni del viso, gesti), all'attuazione di strategie di controllo dell'avvenuta comprensione (domande di controllo, richieste esplicite), all'uso di strategie comunicative volte alla facilitazione linguistica, alla rinegoziazione dei significati attraverso la riformulazione del discorso.

La riflessione del *tutor* è, quindi, contemporaneamente sui contenuti (il cosa) e sulle procedure (il come) e la complessità di questa interazione genera processi di attivazione cognitiva e metacognitiva più profonda. In virtù poi della situazione emotivamente meno inibente, viene favorita dal punto di vista neurobiologico la fissazione delle informazioni nella memoria a lungo termine.

Per quanto attiene alla valutazione, durante attività di *peer tutoring*, emergono competenze non linguistiche degli studenti che spesso non vengono riconosciute né valorizzate in classe oppure, anche se apprezzate, non trovano poi spazio nella loro valutazione finale. Tali competenze possono diventare invece criteri di valutazione dei progressi dello studente, come sempre più si sta cercando di fare attraverso, ad esempio, la didattica per competenze (in cui si possono integrare le competenze sociali).

3.4.3 Sintesi dei principi di facilitazione

Ricapitoliamo in estrema sintesi le condizioni che possono facilitare, in linea generale, l'apprendimento linguistico significativo.

Le condizioni di cui deve tener conto chi si trova a dover facilitare l'apprendimento linguistico in una logica umanistica sono due: da un lato, ricordare che gli studenti hanno caratteristiche uniche, do-

vute a fattori innati e a storia personale che incidono sui processi e sui ritmi di apprendimento linguistico; dall'altro, che il clima della classe è dettato dalla qualità delle azioni che in quel contesto avvengono. Qualsiasi scelta metodologica implica l'attivazione di determinati processi; gli studenti e il docente condizionano con le loro caratteristiche il clima della classe e le dinamiche relazionali.

Per facilitare l'apprendimento occorre ricordare che gli studenti apprendono la lingua in modo migliore (in termini di stabilità e di permanenza in memoria) se:

- a. riescono a rielaborare in modo complesso: quindi, ad esempio, non meccanicamente mnemonico e non solo con una modalità di interazione, ma utilizzando diversi canali espressivi in differenti situazioni;
- b. riescono a connettere le loro conoscenze precedenti con le nuove informazioni che emergono dalle attività o vengono proposte;
- c. riescono a riconoscere quello che stanno studiando come utile, importante o interessante per il loro futuro, sia esso legato al lavoro, alle relazioni interpersonali, ai sogni e ai progetti personali;
- d. si trovano in un ambiente che al contempo non è ansiogeno bensì sfidante, per cui da un lato non vi sia paura di esporsi e di sbagliare (ma, anzi, l'errore sia valorizzato come risorsa per lo sviluppo linguistico), dall'altro siano proposte attività in cui vi siano difficoltà tali che lo studente, impegnandosi, possa superarle con le proprie risorse ma anche grazie all'aiuto dei compagni o del docente;
- e. sono interessati ai contenuti e motivati significativamente (cioè in modo intrinseco) allo studio. Nella scuola spesso non v'è possibilità di coniugare gli interessi personali degli studenti o i loro bisogni formativi con le esigenze dell'Istituzione rispetto ai contenuti. A nostro avviso, uno sforzo dev'esser comunque fatto nel tentativo di far avvicinare scuola e vita. Qualora se i contenuti imprescindibili non incontrassero uno spontaneo desiderio conoscitivo degli studenti, altri fattori che possono generare motivazione sono, come abbiamo detto, la relazione significativa, la metodologia utilizzata, i materiali proposti, il compito proposto che dev'essere, secondo Comoglio e Cardoso. (1996 in Rutka, 2006, 183), sfidante, attraente e significativo: «Sono tali gli argomenti presentanti in forma problematica, che sollevano curiosità, desiderio di conoscere o sfidano le proprie abilità cognitive, problemi con più soluzioni possibili [...]. Sono tali le attività che impegnano, quelle, cioè, che procurano un senso di soddisfazione interiore per il senso di autoefficacia che trasmettono quando vengono affrontate e risolte»;

-
- f. vengono messi nelle condizioni di parlare e di interagire frequentemente in compiti autentici, che li portino a sviluppare varie strategie comunicative;
 - g. vengono informati delle caratteristiche, degli obiettivi dei compiti assegnati e delle competenze sociali che sono loro richieste e se, nel contempo, vengono formati per potenziare tali competenze;
 - h. vengono messi nella condizione di sperimentare direttamente i vantaggi della cooperazione e dell'aiuto reciproco nella soluzione di problemi complessi. Poiché la capacità di cooperare efficacemente risulta essere un obiettivo più che una qualità su cui costruire, è fondamentale riuscire a far emergere dall'esperienza, quasi fosse un'evidenza incontestabile, i miglioramenti che il lavoro di gruppo porta al singolo;
 - i. vengono stimolati a sviluppare capacità di controllo emotivo poiché l'autostima e il senso di sé ha incidenza sulla qualità dell'apprendimento;
 - j. vengono stimolati a sviluppare capacità strategiche diversificate e capacità di controllo sulle strategie che permettano loro di adattarsi in modo flessibile a differenti tipologie di compito.

Queste condizioni, ovviamente, non garantiscono il successo poiché la relazione tra 'insegnamento' e 'apprendimento' ha sempre una parte insondabile dettata dall'incontro tra persone uniche e irripetibili, in un contesto magari fisso (l'aula di lingue) ma in realtà sempre variabile perché influenzato dalle dinamiche della vita stessa. Per tale ragione noi parliamo sempre di 'potenzialità' di tali principi (fondati scientificamente e coerenti tra teoria e pratica) per una facilitazione dell'apprendimento.

Sia allora come obiettivo educativo ultimo l'invito di Montaigne a formare «teste ben fatte anziché teste ben piene», l'idea di promuovere l'autonomizzazione e la responsabilizzazione degli studenti di fronte al loro progetto di vita oltre che di studio; di consentire, per dirla con Novak (2001, 20) «a chi impara di farsi carico della propria personale costruzione di significato».

3.5 Una postilla etica

L'insegnamento di una lingua rientra in un'idea politica, nel senso di idea di *polis*, di società, e si attua in progetti che realizzano tale idea: è lecito, quindi, domandarsi se quel che si fa per insegnare una lingua realizzi - o miri a realizzare - il bene della società, della *polis*, e insieme il bene della persona, nella logica umanistica che abbiamo visto nel primo capitolo.

Noi riteniamo che la proposta metodologica che sosteniamo in questo volume (la didattica ludica con particolari attenzioni alla cooperazione e al tutoraggio tra pari) lo sia per le ragioni che andremo ad esporre tra poche righe. Prima, però, ci è necessaria una riflessione in merito al rischio di interpretazione del concetto di facilitazione.

Facilitare può essere frainteso come un ridurre il carico cognitivo, un 'abbassare l'asticella' che apre a derive lassiste (anche, in ambito glottodidattico, collegate al concetto di approccio umanistico-affettivo) per cui si privilegia la comunicazione curando poco la correttezza ecc.⁴

La facilitazione, invece, è fortemente ancorata ad un carattere di progressività e di attenzione costante allo sviluppo interlinguistico degli studenti nella loro diversità (sul tema della gestione e della didattica in *Classi ad Abilità Differenziate*, cf. Caon 2008; 2016) grazie a continui feedback e a una valutazione di tipo formativo (sulla valutazione, cf. Serragiotto 2016; Novello 2014).

Collegato a tale progressività, nel capitolo 2, abbiamo visto il ruolo fondamentale dell'autonomia dello studente tra i fattori positivi che influenzano l'apprendimento: l'autonomia si traduce, operativamente, nello scegliere attività cooperative, di tutorato tra pari, di natura ludica che rafforzino anche l'autonomia attraverso un'attenzione costante alla dimensione metacognitiva e metaemotiva.

I latini dicevano *non multa sed multum*: è chiaro che questa attenzione ai processi prevede tempi più lunghi rispetto ad un'esposizione a molti contenuti che però, spesso, soddisfa più il bisogno del docente di saper di aver completato le unità previste anziché l'ideale di favorire un apprendimento significativo. La questione è, ovviamente, molto insidiosa perché polarizza un processo complesso che chiama in campo, a nostro avviso, una dimensione didattica ed una organizzativa (abbiamo tentato di dare una risposta articolata e specifica su questo annoso tema in Caon, Bricchese 2022a).

La risposta che abbiamo proposto (ribadiamo: metodologia ludica integrata con aspetti cooperativi e di tutorato tra pari e, completiamo ora, con un'attenzione alla metacognizione e alla metaemozione) può costituire, a nostro avviso, una risposta eticamente coerente: tutti gli studenti vengono coinvolti, il gruppo organizzato cooperativamente può svolgere una funzione di stimolo e, questo, favorisce la crescita relazionale oltre che la riflessione su quanto ognuno ha appreso e sta condividendo con i compagni.

La metodologia ludica, in particolare, può unire l'entusiasmo agonistico e competitivo (collegati sapientemente dal docente di lingue ad attività sfidanti e collocate nelle diverse zone di sviluppo pros-

⁴ Non è questa la sede per una trattazione approfondita del tema, per chi fosse interessato, rimandiamo a Balboni 2018a.

male degli studenti) con il senso della solidarietà e della cooperazione proponendo strutture in cui la competizione sia tra gruppi o rispetto ad un obiettivo comune esterno (ad es. finire un'attività rivolta a tutta la classe in un tempo prestabilito). Tali elementi, a nostro avviso, possono rappresentare, oltre che una risposta eticamente coerente, anche una didassi sostenibile.

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.

5 La glottodidattica ludica

Sommario 5.1 Una premessa: i pregiudizi di fronte alla (glotto)didattica ludica nella scuola. – 5.2 Gioco e ludicità, *play* e *game*. – 5.3 Motivazione e glottodidattica ludica. – 5.4 La glottodidattica ludica: definizione e fondamenti. – 5.5 Caratteristiche della glottodidattica ludica. – 5.6 Il gioco tra cooperazione e competizione. – 5.7 Classificazione e tipologie di giochi. – 5.8 *Gamification*, *edutainment*, *serious games*: la glottodidattica ludica attraverso la rete, il computer e la multimedialità. – 5.9 La dimensione interculturale nella glottodidattica ludica. – 5.10 Glottodidattica ludica e valutazione.

Il richiamo al gioco come dimensione strategica per la facilitazione dell'apprendimento linguistico trova la sua ragione nella natura globale ed olistica dell'esperienza ludica (cf. Freddi 1990). In essa, infatti, si integrano – con diverse prevalenze a seconda delle tipologie di giochi – componenti:

- a. cognitive: ad esempio, l'elaborazione di una strategia di gioco, l'apprendimento di regole;
- b. linguistiche: ad esempio, la lettura o la spiegazione di regole, le routine quali la conta o le frasi rituali che accompagnano alcuni giochi, le interazioni spontanee legate al gioco;
- c. affettive: ad esempio, il divertimento, il piacere, la motivazione al gioco;
- d. sociali: ad esempio, la squadra, il gruppo;
- e. motorie e psicomotorie: ad esempio, il movimento, la coordinazione, l'equilibrio;

- f. emotive: ad esempio, la paura, la tensione, il senso di liberazione;
- g. culturali: ad esempio, le regole specifiche, le modalità di relazione e le ritualità che precedono, accompagnano e chiudono il gioco;
- h. transculturali: ad esempio, la necessità delle regole e la necessità, affinché vi sia gioco, del rispetto delle stesse.

Il gioco risulta essere esperienza complessa e coinvolgente ma non solo perché – come abbiamo detto – attiva la persona globalmente; esso permette alla persona anche di apprendere, attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo costantemente le proprie conoscenze e competenze.

Dunque, c'è una doppia forma di coinvolgimento del soggetto nell'attività ludica:

- sul piano sincronico (durante lo svolgimento del gioco) egli è motivato e partecipa cognitivamente, multisensorialmente ed emozionalmente all'attività;
- sul piano diacronico (nel ripetersi – innovandosi – del gioco), le sue competenze evolvono costantemente e le sue motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del traguardo raggiunto.

C'è poi un terzo fattore che è di particolare rilievo per la nostra prospettiva: il gioco, se viene percepito e vissuto come tale (e se, in termini di complessità linguistica, si colloca nella Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotskij), impegna e diverte nel medesimo tempo. Il connubio armonico di divertimento e impegno richiama, così, il piacere intrinseco dell'attività senza negare lo sforzo cognitivo o psicofisico.

L'esperienza ludica presenta, dunque, delle evidenti potenzialità per l'apprendimento in generale poiché coinvolge il giocatore in un'esperienza olistica che presenta straordinarie similarità con le condizioni per cui vi possa essere apprendimento significativo (cf. § 6.1).

Per l'apprendimento linguistico, in particolare, essa si può rivelare di grande valore poiché la quasi totalità dei giochi prevedono l'uso della parola durante il loro svolgimento e per la comunicazione o la negoziazione delle regole.

Testimonianza diretta di questa efficacia ci arriva da studi di Daria Coppola che scrive

in numerose esperienze, abbiamo constatato che la presentazione simultanea di più modalità linguistico-espressive in un clima giocoso e rassicurante, lungi dal confondere gli alunni, ha costituito un'importante fonte di motivazione e arricchimento personale. (Coppola 2002, 34)

5.1 Una premessa: i pregiudizi di fronte alla (glotto)didattica ludica nella scuola

In Italia soltanto la normativa concernente la scuola primaria e quella dell'infanzia parla esplicitamente di gioco:¹ testimonianza ufficiale del fatto che, nella percezione, la metodologia ludica è considerata come una risorsa utilizzabile solo con alunni collocati nella fascia 'infanzia' della vita. A tale constatazione, che corrobora un pregiudizio diffuso, se ne aggiunge un altro che contrappone la dimensione del gioco (e della piacevolezza/divertimento) a quella dello studio (percepita come attività 'seria' che costa fatica).

Siccome è ancora fortemente radicata l'equivoca opposizione tra gioco (inteso riduttivamente come svago) e studio-lavoro (caratterizzante dell'ambiente scolastico), si attribuisce al gioco soltanto una funzione 'riempitiva': esso rappresenta un intervallo tra un'attività e un'altra, utile per consentire un recupero di energie e di motivazione prima di tornare all'impegno dello studio che è tanto più 'serio' quanto più è legato al concetto, appunto, di fatica, di costrizione.

Prima di proporre lo specifico della didattica ludica occorre, quindi, decostruire questi due pregiudizi:

- rispetto al primo pregiudizio, già un secolo fa, L. Vygotskij (e con lui molti antropologi, sociologi, pedagogisti, psicologi dell'età evolutiva) notava che il gioco non è una caratteristica temporanea dell'infanzia, bensì un aspetto presente in tutto l'arco dell'esistenza umana, pur assumendo diverse funzioni dopo l'infanzia stessa;²
- rispetto al secondo pregiudizio, è fondamentale introdurre una distinzione fondamentale tra gioco libero e gioco didattico poiché solo il secondo interessa la scuola e l'istruzione formale.

Per fare chiarezza sulla differenza tra questi due concetti prendiamo spunto da una distinzione che dobbiamo ad Aldo Visalberghi, il quale fa corrispondere il gioco libero al termine 'attività ludica' e il gioco didattico al termine 'attività ludiforme'.

1 Si prenda ad esempio il d.m. 254 del 2012.

2 Sivy (2016) analizza la *neurobiology of playfulness* nell'adulto, fornendoci una base sia psicologica sia neuroscientifica per sostenere che il problema dell'età è di chi osserva la ludicità, non della ludicità in sé; Leeuwen e Westwood (2008), pur focalizzandosi sul gioco digitale, offrono una buona sintesi del modo in cui la psicologia ha faticato a capire l'importanza del gioco anche nella vita adulta. Sul tema dell'età, inoltre, si veda anche Fazzari (2019), che studia la glottodidattica ludica per adolescenti, mentre Longo (2005), Leeuwen e Westwood (2008) e Bassani e Perrello (2020) focalizzano il pubblico dei giovani adulti. Un numero unico dei *Cahiers de l'APLIUT*, curato da Dubrac e Terrier (2017), è dedicato alla metodologia ludica con studenti di economia all'università. In particolare, sul gioco fisico dei ragazzi utilizzato come contesto di apprendimento linguistico si vedano Caon, Ongini 2008 e Tomlinson, Masuhara 2009.

Secondo questa impostazione, l'attività ludica possiede quattro caratteristiche:

- a. è impegnativa: prevede un coinvolgimento psico-fisico, cognitivo e affettivo;
- b. è continuativa: accompagna costantemente la vita del bambino e continua ad avere un ruolo nella vita dell'adolescente e poi dell'adulto (ulteriore conferma di quanto sosteniamo rispetto al pregiudizio anagrafico);
- c. è progressiva, non è statica, si rinnova, è fattore di crescita cognitiva, relazionale, affettiva, amplia le conoscenze e le competenze;
- d. non è funzionale ma è autotelica, cioè ha scopo in se stessa.

L'attività ludiforme condivide con quella ludica tre delle quattro caratteristiche, ovvero è impegnativa, continuativa e progressiva, ma non è autotelica.

L'attività ludiforme non ha scopo in se stessa, per cui, finito il gioco, è finito l'evento sociale e cognitivo/emotivo; nel gioco didattico si persegue consapevolmente una finalità che si trova al di fuori del gioco stesso, cioè l'apprendimento linguistico: lo sa l'insegnante, lo dovrebbero auspicabilmente sapere gli studenti attraverso la spiegazione preliminare del docente rispetto al valore e al senso del ludico a scuola.

5.2 Gioco e ludicità, *play* e *game*

Prima di procedere verso aspetti via via più operativi è necessario precisare ulteriormente un principio: la glottodidattica ludica non coincide con il gioco inteso come attività autotelica, libera e disinterezzata e nemmeno come solo gioco didattico.

Nella proposta di una didattica ludica, a nostro avviso, possono rientrare a pieno titolo tutte quelle attività sostenute da motivazione intrinseca che, pur non avendo caratteristiche palesemente ludiche, assorbono completamente gli studenti, permettendo un apprendimento mirato e contemporaneamente incidentale della lingua poiché stimolano curiosità, interesse, desiderio di conoscere e concentrazione mentale.

Scrive Mario Cardona (2001, 25):

vi sono tre fattori determinanti che presiedono all'acquisizione: la *motivazione*, che si attiva in base ai bisogni e al piacere di imparare e scoprire qualcosa di nuovo, l'*emozione*, che si traduce in un *sentimento cosciente* che predispone l'allievo all'attenzione e ad uno stato di tensione positiva ed i *processi cognitivi*, che presiedono al ragionamento, alla manipolazione ed all'organizzazio-

ne dell'informazione. Questi fattori interagiscono costantemente fra loro permettendo al discente di sviluppare le strategie più opportune per acquisire l'input linguistico.

Attività di tipo ludico possono essere ampiamente utilizzate per ricordare e contestualizzare gli obiettivi glottodidattici ed educativi.

Facciamo un esempio: il ragazzo appassionato di ciclomotori impegnato a smontare il motore di uno scooter, a capirne il funzionamento con l'obiettivo di aggiustarlo e di rimontarlo, non sta giocando in senso stretto. In questo suo agire, però, il coinvolgimento è totale; egli è immerso pienamente in tale lavoro impegnativo ma non stressante né ansiogeno perché piacevole, sfidante, finalizzato ad uno scopo per lui significativo. La lingua, di conseguenza, è anch'essa significativa perché permette lo scambio di informazioni tra l'allievo e i compagni o la comprensione di alcune sequenze procedurali fornite dal docente. La motivazione alla memorizzazione è profonda: quanto sta imparando serve allo studente per poter soddisfare i suoi desideri come essere più competente, parlare con i propri compagni, informarsi online dei prodotti; l'apprendimento del lessico diventa importante, ad esempio, per la richiesta di materiale specifico (gli attrezzi) e utile per il raggiungimento di determinati obiettivi personali (riuscire a far ripartire lo scooter, migliorare le prestazioni). In un'ottica pedagogica, la competenza linguistica diventa importante per la sua autorealizzazione (cf. Caon, Spaliviero 2015).

In questa dimensione *play* che pervade l'attività, noi individuiamo appunto la ludicità – intesa come carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente – e la sua coerenza con la metodologia proposta in questa sede.

Il docente, dunque, dovrebbe proporre attività ludiformi, cioè *games*, in un contesto che sia anch'esso ludico, *play*, mirando allo sviluppo di un atteggiamento ludico da parte dell'allievo, quello stesso atteggiamento che pervade in modo naturale e spontaneo ogni bambino e che, ripetiamolo, non scompare con la fine dell'infanzia.

Scopo specifico della glottodidattica ludica è, quindi, quello di fornire al docente principi teorici e suggerimenti operativi per programmare, organizzare e gestire determinate attività in modo che siano percepite dagli studenti come ludiche (quindi intrinsecamente motivanti, sfidanti e divertenti, coinvolgenti, naturalmente socializzanti) ma che possano anche facilitare il compito di acquisire una lingua (quindi, appunto, ludiformi).

Per far questo è necessario saper coniugare armonicamente il potenziale totalizzante ed educativo dei comportamenti ludici dell'essere umano con gli obiettivi formativi e linguistici propri della glottodidattica, riuscendo così a conciliare un piacere e un coinvolgimento personale profondi con le istanze dell'istituzione scolastica. Per far questo, è importante:

- a. saper introdurre la glottodidattica ludica a studenti in fasce d'età maggiormente 'critiche' (dai preadolescenti agli adulti e, in contesto scolastico, eventualmente alle famiglie) precisando il senso e il valore del gioco didattico;
- b. saper scegliere con estrema accuratezza le attività ludiformi da proporre basandosi sull'età, sul livello delle competenze linguistiche dei discenti e sulle peculiarità della classe (modalità, stili e ritmi di apprendimento), sulle abilità che si vogliono sviluppare e sugli obiettivi specifici prefissati per quell'occasione;
- c. saper progettare o adattare attività e materiali differenziati a seconda dei livelli di competenza degli studenti ed essere in grado di organizzare e di gestire una classe divisa, ad esempio, in gruppi di lavoro;
- d. saper programmare le attività definendone precisamente fasi e tempi di attuazione, modalità di lavoro e di gestione della classe, ruoli da attribuire agli studenti, modalità di verifica;
- e. saper coniugare tale rigore organizzativo con una flessibilità nella proposta, riuscendo ad adattare il lavoro *in itinere* sulla base dei risultati delle progressive verifiche;
- f. saper cogliere il feedback fornito dagli studenti in modo propositivo e a rilanciare nuove attività che si avvicinino alle loro motivazioni e interessi.

5.3 Motivazione e glottodidattica ludica

Decostruiti i due pregiudizi che possono ostacolare la proposta di una glottodidattica ludica per tutte le età, esploriamo i punti salienti per cui essa può facilitare l'apprendimento linguistico.

Il primo punto fa riferimento alla motivazione che è il fondamento di ogni processo d'apprendimento.

Come abbiamo già detto al paragrafo 2.2 uno studente 'motivato' è un soggetto che si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e compie un determinato percorso per raggiungere una meta. Ci sono però due variabili: l'intensità e la persistenza (anticipate negli accenni ai fattori interni dell'apprendimento nel § 2.2).

Intensità e permanenza rimandano comunque a scelte personali e, quindi, a fattori psicologici che determinano l'impegno nel perseguire un obiettivo e la capacità di mantenere nel tempo la motivazione iniziale.

È su queste variabili (intensità, durata) che vorremmo concentrare la nostra riflessione perché, secondo la nostra tesi, la glottodidattica ludica ha potenzialità per poter:

- far provare interesse nei confronti degli stimoli proposti dal docente, qualora tale interesse non fosse sostenuto da altri fattori;
- mantenere, negli allievi, tempi di attenzione più prolungati;
- sostenere, se collocati nella zona di sviluppo prossimale, impegno cognitivo e partecipazione emotiva durante le attività didattiche (sul tema si veda anche Lombardi 2019).

5.4 La glottodidattica ludica: definizione e fondamenti

Non esiste, a nostra conoscenza, una definizione univoca, comunemente riconosciuta e accettata di glottodidattica ludica, pur essendovi una ampissima bibliografia in merito.

Nella nostra prospettiva, la glottodidattica ludica è una metodologia che realizza coerentemente in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti dell'approccio comunicativo basato su una psicologia umanistica della 'persona che apprende'.

L'insegnante che adotta una glottodidattica ludica:

- a. individua nella ludicità il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell'allievo; l'insegnante mira, perciò, sia a creare un ambiente d'apprendimento caratterizzato da mancanza di stress negativo, sia a promuovere un approccio ludico all'attività didattica, facendo leva, ad esempio, sulla motivazione profonda degli studenti, sul piacere della sfida e sul valore della cooperazione per il conseguimento di un obiettivo, permettendo allo studente di affrontare in modo sereno lo studio della lingua e coinvolgendo, nel processo d'apprendimento, le dimensioni cognitive, emotiva, sociale e sensomotoria;
- b. utilizza il gioco come modalità strategica per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche; attraverso il gioco, infatti, si assumono e si rielaborano i dati della realtà, si espandono e si organizzano le conoscenze in reti concettuali sempre più complesse, in un *continuum* dinamico che vede l'allievo intrinsecamente motivato e protagonista del suo percorso formativo.

Negli anni Ottanta, Giovanni Freddi (uno dei 'padri' della glottodidattica italiana) ha lavorato molto sulla natura del gioco, fino a farne uno dei perni dei suoi volumi sull'acquisizione della lingua materna (e delle lingue non native fin dalla scuola dell'infanzia) da parte dei bambini: il titolo di uno di questi volumi, *Azione, gioco, lingua*, mette in stretta correlazione la necessità pragmatica di agire e quella psicologica di giocare che diventano le due motivazioni fondanti di un processo complesso e totalizzante come l'acquisizione della lingua materna.

Freddi individua alcune parole chiave che stanno alla base di una metodologia ludica per bambini, ma alcuni di questi fondamenti hanno, a

nostro avviso, un valore che va al di là dell'età dell'apprendente. Essi, quindi, possono essere assunti (con gli adeguamenti del caso) come principi ai quali fare riferimento per una glottodidattica ludica *tout court*.

Riprendiamo, dunque, alcune delle parole chiave di Freddi:

a) sensorialità

Gli studi sul funzionamento neuro-sensoriale dell'uomo sottolineano l'importanza del coinvolgimento di tutti i canali sensoriali nelle dinamiche di comunicazione-significazione.

Una glottodidattica ludica richiede, per la natura stessa del gioco, esperienze multisensoriali che, sollecitando canali sensoriali abitualmente trascurati dalla scuola, rendono più completo e produttivo l'apprendimento linguistico.

b) motricità

Come abbiamo anticipato sopra in ordine alla multisensorialità, il movimento è aspetto rilevante in tutte le manifestazioni umane, è esperienza vitale, creativa che pervade linguaggi come la danza, il mimo, la musica, la gestualità ecc. In prospettiva glottodidattica, sensorialità e motricità concorrono insieme alla elaborazione di percorsi di insegnamento-apprendimento che accostano e integrano linguaggi verbali e non verbali (sul gioco fisico come contesto per l'apprendimento linguistico si vedano Caon, Ongini 2008 e Tomlinson, Masuhara 2009).

c) semioticità

L'apprendimento della lingua deve essere inserito in un quadro comunicativo in cui sia presente la pluralità di linguaggi che definiscono la complessa dimensione della comunicazione. La parola va armonizzata con suoni, gesti, ambienti e oggetti dello scenario comunicativo: la metodologia ludica offre un contesto ottimale per questo scopo.

d) relazionalità

La capacità di mettersi in relazione con gli altri è una delle dotazioni con cui il bambino viene al mondo. La lingua, indipendentemente dall'esistenza reale di un *language acquisition device*, viene appresa con gli altri e dagli altri in uno scambio dialogico grazie al quale gli apprendenti possono anche interiorizzare le regole sociali che governano tale scambio.

Nella pratica didattica il bambino deve stabilire rapporti con i pari e con gli adulti usando la lingua che gli consente di soddisfare bisogni e interessi contingenti.

Molte sono le tipologie di gioco che consentono invece di usare la lingua con scopo comunicativo, per raggiungere lo scopo del gioco stesso (un interessante studio sulla relazione tra giocatore e gioco, giocatore e giocatore e tra giocatore, gioco e comunità di giocatori è Hung, Dehaan, Lee 2018).

e) pragmaticità

La lingua riveste interesse perché permette di ‘fare’ cose. La lingua è azione sociale e in un contesto ludico la lingua è usata con lo scopo di giocare e di influenzare le azioni degli altri, come abbiamo visto sopra, parlando della relazionalità.

f) espressività

Giocare significa anche immaginare, creare con la fantasia, fingere, esprimere sogni ed emozioni; esperienze, queste, che trovano veicolo ed espressione nella lingua.

Il gioco, quindi, permette agli studenti di recuperare anche una dimensione emotiva, di coinvolgimento affettivo che facilita il processo d’acquisizione (precisiamo che intendiamo il gioco in generale, non la vittoria nel gioco).

g) autenticità

Il contesto del gioco rende psicologicamente autentica qualsiasi situazione (si pensi ai giochi di simulazione dei bambini) e quindi favorisce un’immersione in ciò che si sta facendo. Tale immersione facilita la già citata *rule of forgetting* di Krashen, che rappresenta un altro elemento portante della glottodidattica ludica.

h) biculturalismo e comunicazione interculturale

Apprendere una lingua, come diceva Martinet, non consiste nel mettere etichette nuove su oggetti noti, ma significa necessariamente apprendere anche la cultura in cui gli oggetti noti vivono e vengono usati - e, con la cultura, comprendere differenti modalità di comportamento sociale e diversi modi di veicolare comunicativamente i medesimi valori.

A livelli avanzati dello studio linguistico, nonché nei corsi di formazione anche per persone che lavorano in aziende e organizzazioni internazionali, l'attività ludica facilita l'integrazione tra esercizio linguistico e strategie comunicative interculturali (su questo tema rimandiamo a Caon, Battaglia 2022).

i) naturalità

Il processo di acquisizione della L1 avviene in un contesto complessivo di maturazione neurologica, emotiva, affettiva, sociale: la competenza comunicativa nella lingua materna cresce con il bambino che, attraverso il suo uso, interagisce con l'ambiente, concentrandosi più sul significato dei suoi messaggi che sulla forma che essi assumono. Dall'ambiente il bambino riceve un feedback immediato sulla comprensibilità e correttezza della sua produzione; tale feedback gli permette, con il tempo, di avviare processi di autocorrezione.

La sfida che si pone la glottodidattica è quella di creare ambienti di apprendimento della lingua straniera o seconda che, avvicinandosi all'universo in cui si acquisisce la lingua madre, favoriscano il processo inconsapevole di 'acquisizione' stabile e profonda della lingua più che quello di 'apprendimento', nell'accezione della *Second Language Acquisition Theory* di Krashen. Il contesto ludico sembra essere l'ideale per ricreare quella situazione di 'naturalità', per stimolare motivazione e coinvolgimento cognitivo ed emotivo che permettono l'attivarsi del processo di acquisizione linguistica in modo simile, almeno in parte, a quello della lingua materna.

Le summenzionate parole-chiave sintetizzavano il lavoro di Giovanni Freddi sull'acquisizione del linguaggio: come abbiamo già accennato, le abbiamo fatte nostre (riattualizzandole in alcuni casi) perché descrivono perfettamente gli elementi costitutivi della metodologia ludica all'insegnamento delle lingue non native.

5.5 Caratteristiche della glottodidattica ludica

In questo paragrafo delineremo le caratteristiche della metodologia glottodidattica ludica che realizzano coerentemente i presupposti teorici esposti nel paragrafo precedente.

Riprendiamo ancora una volta la celebre massima di Von Humboldt, il quale afferma che «non si può insegnare una lingua, si possono solo creare le condizioni perché qualcuno le apprenda» poiché riteniamo che l'ambiente, il clima che si crea nel gioco didattico sia condizione favorevole per un apprendimento profondo e duraturo (poiché innanzitutto automotivato) della lingua.

Adottare la metodologia ludica significa:

- a) creare un contesto in cui imparare la lingua sia un atto motivante, significativo, autentico

Questo significa anzitutto predisporre un ambiente sfidante cognitivamente e non ansiogeno in cui lo studente sia coinvolto in attività che lo portino alla scoperta e all'uso di un nuovo codice con cui comunicare facendo leva su una motivazione intrinseca basata sul piacere. Un ambiente stimolante in cui possa:

- fare esperienze significative con la lingua (socializzare, interagire, conoscere),
- scoprire la lingua attraverso la sfida che il gioco pone strutturalmente,
- esercitare la lingua per scopi autentici quali l'interagire e il giocare stesso.

Il gioco può rendere credibile l'uso di una lingua straniera tra persone che abitualmente ne condividono un'altra per comunicare. Nella finzione ludica, infatti, una 'regola del gioco' può esser quella di parlare la lingua straniera ed è questo aspetto a rendere autentica ed accettabile dal punto di vista pragmatico l'uso di una lingua estranea ai parlanti.

Lo studente, mentre gioca, usa la lingua per raggiungere i suoi scopi e portare a termine il gioco; questo suo concentrarsi sull'aspetto operativo dell'esecuzione del gioco consente che la sua attenzione si sposti sul significato veicolato dalla lingua e non sulla forma linguistica.

- b) far vivere all'allievo un'esperienza totalizzante

Utilizzare le potenzialità del gioco nella didattica della lingua significa fornire una diversificazione di stimoli che coinvolgono - anche simultaneamente - diversi canali percettivi.

Per il bambino, ad esempio, il gioco rappresenta la modalità privilegiata attraverso cui si mette in relazione con il mondo; attraverso il gioco intesse relazioni sociali, esplora, scopre e interiorizza i dati della realtà organizzandoli in reti concettuali sempre più complesse. In questa attività 'giocosa' il suo coinvolgimento è totale poiché vengono attivate le capacità cognitive, le motivazioni psico-affettive, le abilità sensomotorie, le capacità linguistiche e semiotiche (linguaggio iconico, cinesico, prossemico, musicale, oggettuale ecc.).

Il potere coinvolgente del gioco ha una forte intensità emozionale ed è una potenziale fonte prolungata di motivazione, anche con studenti di età più avanzata. La condizione per cui ciò avvenga è che il docente presti attenzione a scegliere attività ludiche in sintonia con gli interessi e le capacità cognitive oltreché linguistiche dei suoi studenti e le proponga in modo tale da farle risultare motivanti: ad esem-

pio, con studenti adolescenti o adulti parlando di attività, di esercizio ‘sfidante’ anziché che di ‘gioco’.

c) far partecipare attivamente gli studenti

Il gioco, meglio di ogni altra attività, coinvolge subito lo studente in modo diretto, lo mette in relazione con il gruppo dei pari permettendogli di ascoltare e di fare lingua: lo studente diventa un protagonista attivo, si mette in relazione con i compagni e può sfruttare diverse conoscenze ed abilità pregresse, non legate necessariamente alla competenza linguistica.

d) apprendere facendo

Moltissimi giochi implicano l’azione e, come abbiamo detto, l’‘apprendere facendo’ (il già citato *learning by doing* della pedagogia attivista degli anni Trenta del secolo scorso, legata al nome di Dewey). L’operare concretamente coinvolgendo l’apprendente anche dal punto di vista motorio favorisce un’acquisizione più stabile e duratura della lingua poiché, da un lato, stimola tutti i canali sensoriali e, dall’altro, permette ad ogni studente di utilizzare modalità da lui privilegiate, che abbiamo descritto cercando di individuare i canali di facilitazione legati ai fattori interni, personali dell’apprendimento di una lingua (cf. § 2.2).

La dimensione del ‘fare’ investe:

- il fare con la lingua, l’acquisire e usare la lingua con lo scopo di comunicare in modo autentico, cioè con un fine che non è già noto all’insegnante o ai compagni di gioco, come invece nei *role-play* strutturati. Nella pratica ludica non ci si limita, infatti, ad accoppiare il dire e il fare, ma si stimola l’uso della lingua come strumento di interazione sociale anche creativo, influenzando le azioni degli altri;
- la costruzione materiale dei giochi: la costruzione di un memory, di un domino, di un gioco a percorso (per fare qualche esempio) ad uso dei compagni, coinvolge attivamente l’allievo e lo motiva all’uso autentico della lingua. O, ancora, le scritte in lingua straniera nelle caselle, nei cartoncini ecc. sono esercitazione di lingua scritta;
- l’invenzione di giochi da parte degli studenti stessi, che hanno così la possibilità di sviluppare la loro creatività, di progettare e, quindi, di appropriarsi affettivamente del gioco prodotto, senza limitarsi alla sua semplice fruizione. Questo aspetto è rilevante sia per le operazioni logiche e cognitive che sottendono il processo di invenzione (cioè la selezione delle possibili

lità e la progettazione del gioco) sia per la rete di relazioni comunicative e sociali che l'attività favorisce, soprattutto in un contesto di L2 dove la lingua è ricca e ridondante. In un contesto di lingua straniera può anche essere sufficiente, ad esempio, apprendere in modo autentico il lessico dei materiali che servono per il gioco o la sequenza di istruzioni per procedere alla sua costruzione.

e) apprendere attraverso il *problem solving*

Legare l'apprendimento al gioco di esplorazione e di scoperta, alla formulazione di ipotesi, al confronto e alla negoziazione con i compagni, alla verifica della soluzione ha una rilevanza particolare quando si parla di acquisizione della lingua.

In un contesto in cui si promuova il desiderio di scoperta, proporre problemi da risolvere in gruppo sollecita la ricerca di soluzioni logiche e creative nonché l'uso di precise strategie di comunicazione. Anche in questo caso ci troviamo di fronte ad un uso autentico della lingua.

L'insegnante, utilizzando tecniche ludiche che portino alla 'scoperta' della lingua straniera o seconda, promuove la capacità autonoma degli studenti di elaborare ipotesi sul suo funzionamento. La conoscenza, anche in questo caso, è effetto di un processo di elaborazione personale da parte dell'allievo e del gruppo e non si limita alla semplice riproduzione di contenuti proposti dall'insegnante.

f) apprendere competenze linguistiche e sociali

Il gioco è relazione sociale; è accettazione, rispetto, interiorizzazione di regole condivise. Il gioco mediato dall'insegnante educa gli studenti all'autocontrollo e al rispetto reciproco senza perdere le caratteristiche di piacevolezza.

Competizione e collaborazione sono due componenti antitetiche di relazione sociale che connaturano il gioco di cui tener conto in processi mirati alla facilitazione dell'apprendimento: infatti, se la competizione 'sana'³ può essere la molla motivazionale di alcuni giochi, tutti i giochi di squadra portano inevitabilmente a sviluppare capa-

3 Per 'sana' intendiamo accompagnata da messaggi educativi del docente per orientare la competizione verso se stessi piuttosto che verso gli altri e per gestire, soprattutto emotivamente, la competizione con gli altri. Sappiamo, infatti, come la possibilità di 'sconfitta' per alcuni studenti sia particolarmente ansiogena e demotivante (il che farebbe fallire l'aspetto facilitante del gioco per quanto finora detto). È quindi compito del docente, nella nostra idea, privilegiare giochi in cui la competizione sia tra gruppi cooperativi, per cui l'eventuale sconfitta sia mediata da una responsabilità condivisa.

cità di collaborazione e di supporto reciproco, e possono più facilmente essere integrati, da parte del docente con attività cooperative e di tutorato tra pari.

A questo scopo, quindi, si devono proporre attività ludiche il cui obiettivo può essere perseguito solo attraverso la cooperazione di tutti i partecipanti, attraverso l'interazione e la condivisione di informazioni, creando in questo modo interdipendenza tra i membri del gruppo.⁴

g) sfidare se stessi e gli altri

Due componenti costitutive del gioco sono la sfida e la summenzionata 'sana' competizione. Esse spingono gli studenti al confronto con loro stessi e con gli altri. Come abbiamo detto nella nota precedente, se ben gestita sul piano educativo, la sfida ha un forte potere motivazionale e può essere fonte di divertimento.

L'insegnante può fare leva su di essa per coniugare l'aspetto piacevole con la proposta di attività impegnative sul piano cognitivo.⁵

h) maturare consapevolezza delle strategie di apprendimento e delle conoscenze acquisite

Il gioco didattico, l'impostazione ludica del processo di insegnamento-apprendimento, non possono ovviamente esaurirsi nel momento del gioco stesso: come abbiamo detto, saremmo in una didattica con giochi, non in una didattica ludica, in cui il gioco è parte integrante del paradigma di attività possibili in una classe di lingua.

Perché il gioco diventi parte integrante, non basta la frequenza continua, serve anche il raccordo strutturale, sistematico tra il momento giocoso e il processo di apprendimento: questo si realizza facendo seguire al gioco un momento di sintesi del lavoro svolto, di

⁴ Ad esempio, se si danno in mano a diversi allievi informazioni frammentate e vince il gruppo che per primo riesce a ricomporre il discorso completo, solo la comunicazione reciproca può ricostruire l'informazione complessiva. Molto significativo in questa prospettiva, tra i tanti studi degli ultimi anni sulla WTC, la *willingness to communicate* (in cui il sostantivo include i significati di disponibilità, volontà, desiderio), è lo studio di Fei et al. (2021).

⁵ Ad esempio, esercizi di *problem solving* legati alla natura e agli obiettivi del gioco, ma anche attività strettamente linguistica; pensiamo, ancora per esemplificare, alla parte dell'insegnamento dell'italiano L1 che è costituito dall'analisi grammaticale e dall'analisi logica: organizzare un gioco su schema come il gioco del tris o una battaglia navale in cui nel momento in cui si arriva su una caselle, o si traccia il cerchietto o la crocetta, o si 'bombarda' la nave avversaria si deve anche costruire una frase passiva, o una frase con un complemento di termine, e così via, coniuga sfida ludica e attività di riflessione metalinguistica.

sistematizzazione delle conoscenze acquisite, una fase in cui far riflettere gli studenti sul fatto che, giocando:

- hanno imparato alcuni elementi della lingua;
- hanno usato la lingua per comunicare con i compagni e non per fare un esercizio di tipo formale, grammaticale;
- hanno scoperto come la lingua sia, a sua volta, un grande gioco sociale, un immenso puzzle da risolvere lentamente, attività dopo attività.

Pensiamo, in altre parole, a giochi che siano integrati con una riflessione finalizzata a far cogliere gli aspetti formativi, oltreché strumentali, della metodologia ludica e che diano senso compiuto all'esperienza. Per farlo, l'insegnante esplicita l'intenzionalità educativa del gioco e, questo, diventa un importantissimo strumento offerto agli studenti per imparare meglio, per raggiungere mete educative e obiettivi didattici chiaramente prefissati ed evitare fraintendimenti sul senso del gioco in classe.

Integrare la didattica ludica con una didattica metacognitiva per far acquisire consapevolezza di quanto si è venuti apprendendo con gli altri e dagli altri costituisce, a nostro avviso, una tappa ineliminabile del percorso didattico.

- i) riflettere sulla propria cultura e comprendere le culture altrui

Il gioco, come la lingua, è espressione della cultura che l'ha creato. I giochi tradizionali sono un'occasione per un uso autentico della lingua e per un'analisi interculturale. Il gioco può diventare strumento di scoperta della varietà di differenze tra i popoli ma anche dei loro bisogni e 'piaceri' comuni; esso può condurre alla riflessione, guidata dall'insegnante, sull'arricchimento culturale derivante dallo scambio tra i popoli e contribuire, così, allo sviluppo di un atteggiamento non solo di rispetto, ma anche di disponibilità, di curiosità e di interesse verso l'altro⁶ (su approfondimenti per gli aspetti interculturali, cf. anche Caon, Battaglia, Brichese 2020).

⁶ La riflessione può riguardare anche la natura stessa della scuola e il concetto di insegnante: ad esempio, Lis Ventura (2015) descrive la scuola coreana come scuola in cui si ascolta in silenzio e usa il gioco come 'arma' per far parlare i suoi studenti di italiano portandoli a confrontarsi con un modello alternativo di interazione nella scuola. Altri studi ci mostrano come il gioco intervenga in maniera talvolta dirompente nell'idea monolitica di scuola: Godwin-Jones (2014) studia le reazioni dei docenti di un sistema scolastico estremamente 'tradizionale' come quello iraniano, mentre Ledin e Målgren (2011) riportano le sorprendenti opinioni di docenti scandinavi e Cheep-Aranai e Wasanasomsithi (2016) riportano l'opinione di studenti thailandesi.

5.6 Il gioco tra cooperazione e competizione

Abbiamo parlato più volte di ‘competizione’ come elemento stimolante per la ludicità e di ‘cooperazione’ come obiettivo educativo da perseguire. Tale dicotomia è un aspetto chiave del gioco che merita di essere approfondito proprio perché implica vissuti emozionali differenti, genera posizioni educative spesso differenti e rimanda all’organizzazione dell’evento ludico proposto dall’insegnante.

Se, da un lato, siamo profondamente convinti che la competizione non vada mai assunta come forma prevalente di esperienza sociale in un contesto scolastico e che il docente debba orientarla primariamente verso il superamento, da parte degli studenti, dei loro limiti, dall’altro riteniamo importante confrontare gli alunni con momenti competitivi, inseriti però in un contesto in cui si apprendano, in primo luogo, l’autodisciplina e il rispetto dell’altro; valori, questi, che gli allievi devono poi essere in grado di assumere anche nell’ambiente extrascolastico.

Tuttavia, per evitare che uno spirito competitivo esasperato possa dar luogo a risultati opposti a quelli che l’insegnante si prefigge, occorre programmare attività di tipo ludico in cui si eviti di contrapporre, da subito, i singoli, favorendo invece il confronto tra gruppi e squadre, badando che i componenti di gruppi e squadre non presentino disomogeneità troppo palesi sia sul piano sociale sia su quello culturale.

Ricordiamo anche che la competizione non esclude comunque la cooperazione: nel gioco a squadre è fondamentale l’atteggiamento cooperativo insieme all’esercizio di attività competitive in cui si sperimenta concretamente il significato della tolleranza e del rispetto reciproci. Grazie a queste esperienze, gli studenti possono passare dal *play* al *fair play* e ad allenarsi a gestire serenamente la sconfitta e a vincere mantenendo sempre il rispetto dell’avversario (e qui la metodologia ludica non è più solo una linea glottodidattica ma diventa uno strumento educativo *tout court*).

5.7 Classificazione e tipologie di giochi

Come abbiamo detto più volte, il gioco è un fenomeno complesso e poliedrico: ne sono la riprova anche le plurime funzioni ad esso attribuite, le dicotomie e le diverse tipologie che lo caratterizzano.⁷ Variando la prospettiva in cui ci poniamo, potremmo parlare di giochi cooperativi o competitivi, di esercizio o simbolici, liberi o di regole; ma potremmo categorizzarli anche diversamente pensando, per esempio, agli spazi del gioco (all'aperto o al chiuso), all'organizzazione (di gruppo o individuali), ai materiali (con o senza) ecc.

Qui di seguito, in coerenza con la teoria che vede il gioco come fattore di sviluppo e maturazione del bambino e come principale strumento con cui il bambino *assimila* il reale, riportiamo la classificazione genetica di Claparède, proposta all'inizio del XX secolo e ripresa da Piaget alla metà dello stesso, in cui il gioco sottolinea e informa di sé le tappe evolutive del bambino nella sua crescita psico-affettiva, cognitiva e sociale. La categorizzazione dei giochi che ne consegue, e in modo particolare il riferimento alle attività ludiche per l'apprendimento della lingua ad essa correlata, dovrà necessariamente essere letta in chiave funzionale e non cronologica. Il gioco, infatti, come è stato più volte sottolineato, non si esaurisce nell'infanzia, ma mantiene la sua carica vitale e motivazionale per tutta la vita dell'essere umano.

7 Moltissime sono le fonti di natura psico-pedagogiche che dedicano spazio ampio alla tipologia dei giochi didattici, mentre in ambito edulinguistico le fonti sono minori: una, Warner (2004) è specificamente dedicata alla tipologia, ma sezioni tipologiche sono presenti in Caon, Rutka (2004), che legano la riflessione teorica ad una gamma di giochi che la realizzano in classe; Daloso (2006), che affianca un discorso neuroscientifico ai giochi glottodidattici per la scuola dell'infanzia; Caon, Giugni (2019), che affrontano il gioco come facilitazione per gli studenti analfabeti di italiano L2; un'ampia tipologia è nell'indice stesso del manuale di tecniche glottodidattiche ludiche di Abry e Haydee (2008), *Le jeu en classe de langue. Techniques et pratiques de classe*.

Infine, non possiamo tralasciare un interessante contributo di Meyer e Holm Sørensen (2007, 559) che distinguono tra i giochi soliti e i «Serious Games, [...] digital games and equipment with an agenda of educational design and beyond entertainment. Serious Games have learning as a distinct keyword and include, among others, learning games, educational games, training games, business games, and games promoting physical play; and they cross a variety of topics, target groups and contexts».

CLASSIFICAZIONE ONTOGENETICA**Giochi di esercizio (funzionali)**

Correlati all'intelligenza senso-motoria, si manifestano fin dai primi mesi di vita. Sono giochi attraverso i quali il bambino esplora, sperimenta la realtà circostante, esercita per puro piacere funzionale le nuove condotte, assume e controlla la realtà che lo circonda passando dalla conoscenza sensoriale, percettiva – manipolativa delle cose alla formazione dei concetti e del linguaggio. In prospettiva glottodidattica, appartengono ai giochi di esercizio tutti i *giochi-esercizi* caratterizzati da una forte connotazione ludica. Non c'è contraddizione – in questo caso – tra gioco ed esercizio perché la motivazione, l'interesse e il piacere che sostengono l'allievo durante queste attività sono le stesse che si hanno in una situazione di gioco libero.

TIPOLOGIE DI GIOCHI GLOTTODIDATTICI

Ai giochi-esercizi sono riconducibili tutte le attività che esercitano e fissano lessico e strutture della lingua, rese 'ludiche' dalla componente sfida o da un limite prefissato di tempo.

- *ripetizioni* (di parole, frasi, testi, filastrocche, poesie, canzoni ecc.);
- *composizioni; scomposizioni; ricomposizioni; associazioni* di parole-immagini, testi-immagini ecc.;
- *incastri di battute in un dialogo, incastro/abbinamento*;
- *catene* di parole, frasi, dialoghi a catena;
- *giochi di movimento*: l'azione fa sì che «dove prima c'era uno spettatore, ci sia ora un partecipante» (Bruner 1987, 49). La risposta-azione è alla base della TPR (cf. § 6.1);
- *interviste e questionari* con input linguistico molto controllato (gli esercizi noiosi di matrice strutturalista, si trasformano in *games* piacevoli e coinvolgenti grazie alla componente ludica);
- *giochi di natura insiemistica*: classificazioni, giochi di seriazione, sequenziazione, di inclusione ed esclusione, come ad esempio caccia all'intruso;
- *giochi epistemici* legati al *problem solving*, gioco dei perché;
- *giochi di enigmistica*: cruciverba, crucintarsi, acrostici, anagrammi, rebus, ricerche di parole in uno schema ecc.

Giochi simbolici

Fanno la loro comparsa verso il secondo anno di vita e sono legati alla intelligenza rappresentativa, a quella capacità esclusivamente umana di rappresentare un oggetto assente. Il bambino entra nel mondo del 'come se', attribuendo agli oggetti significati simbolici, personali, non condivisi. Alla capacità di elaborare schemi simbolici si aggiungono la capacità imitativa, il simbolo onirico, la strutturazione del linguaggio che segnano il passaggio dallo stadio senso-motorio a quello operatorio. Il gioco simbolico si manifesta in quella che Piaget definisce 'funzione semiotica', cioè la capacità di rappresentare qualcosa attraverso tutti i mezzi espressivi a disposizione, di cui il linguaggio verbale è solo uno, anche se molto importante.

A questa categoria appartengono tutti gli esercizi didattici di libero reimpiego e creativi che coinvolgono lingua e linguaggi non verbali in un'ampia gamma di

- *attività espressive, ritmiche, musicali, teatrali*;
- *attività di mimica*;
- *attività di canto collegato alla gestualità*;
- *filastrocche collegate a ritmo e gestualità*;
- *attività di transcodificazione*, di passaggio da codice verbale ad iconico o motorio;
- *creazione di cartelloni, collage ecc.*;
- *fumetti*;
- *giochi di memoria*: memory, indovinelli, Gioco di Kim ecc.;
- *drammatizzazione* di scenette, storie;
- *giochi di simulazione*, del 'far finta che', del 'se fossi';

CLASSIFICAZIONE ONTOGENETICA

Il gioco simbolico al pari delle altre tipologie dei giochi, pur modificandosi, è presente in tutta la vita dell'individuo.

È fondamentale sottolineare che la glottodidattica necessita che ogni esperienza collegata con il movimento, la musica, il canto, il collage ecc. sia legata all'uso della lingua.

Giochi di regole

Legati all'affermarsi della intelligenza riflessiva e delle relazioni sociali, vanno completando la loro strutturazione verso il settimo anno di vita. Sono i giochi del vivere sociale, ad esempio quelli sportivi o intellettuali che richiedono collaborazione. La stessa lingua è 'gioco di regole', regole sociali di uso, come il rispetto del turno di parola, la comprensibilità degli enunciati, la corretta interpretazione dei ruoli comunicativi, i registri ecc.

Il gioco di regole è destinato a durare tutta l'esistenza.

I giochi di regole (*giochi games*) sono quelli più diffusi a scuola; in realtà qualsiasi gioco può rispondere a delle regole, la prima delle quali (nella nostra prospettiva) è quella di utilizzare la lingua straniera o seconda.

TIPOLOGIE DI GIOCHI GLOTTODIDATTICI

- *role-play, role-play storico letterario, giochi di ruolo;*
 - *giochi linguistici:* abbecedario, logogrifo ecc. (Zamponi 1986) con gli opportuni adattamenti del caso, visto che si tratta di allievi che apprendono la lingua e non di parlanti nativi.
- Giochi di regole che permettono di scoprire le regole sociali di uso della lingua, l'importanza e la funzione dei ruoli dei parlanti, quindi
- *giochi dell'assumere ruoli* (tassista-cliente, insegnante-bidello, madre-figlio ecc.) che prevedono comportamenti codificati sul piano sociale e linguistico;
 - *giochi comunicativi* basati sul *information gap* e sul *opinion gap*, con libero reimpiego della lingua acquisita o con utilizzo di un numero controllato di strutture;
 - *giochi tradizionali*, le cui regole possono essere oggetto di analisi interculturale: caccia al tesoro (gioco di *problem solving*), campana ecc.;
 - *giochi che utilizzano griglie grafiche, schemi, percorsi ecc.* (adattati all'acquisizione linguistica): gioco dell'oca, snakes and ladders ecc.;
 - *battaglia navale:* con numeri e lettere nella forma classica, o con altre combinazioni;
 - *domino* di sillabe, di parole (es: nome-aggettivo/ verbo ecc.), di immagine-parola/frase;
 - *giochi di carte* in cui si usano, ad esempio, regole di giochi noti, applicandole all'apprendimento della lingua;
 - *tria/tris/filetto*, in cui si deve fare tris risolvendo quesiti linguistici (frasi da riordinare, associare aggettivi a nomi, cloze ecc.),

L'elenco di giochi e tecniche ludiche che abbiamo fornito non è certamente esaustivo e ha voluto costituire una esemplificazione della ricchezza delle proposte che si possono proficuamente utilizzare nell'insegnamento apprendimento di una lingua.

Per sfruttare al massimo il ruolo di attività di facilitazione, considerando la diversità delle persone che apprendono, è importante che le attività ludiche utilizzate nelle diverse fasi dell'Unità d'Apprendimento facciano riferimento in modo equilibrato alle diverse categorie di giochi; che ci siano, ad esempio, giochi di esercizio per la fissazione delle strutture e del lessico, connotati evidentemente da regole, ma anche giochi simbolici che sviluppino l'espressività dell'allievo e

la sua capacità di richiamare ciò che non è presente nell'ambiente di apprendimento.

Scorrendo l'elenco dei giochi presentati in tabella, ci si rende conto di come alcuni possano essere definiti a prima vista veri giochi, *games* (pensiamo alla battaglia navale, al gioco dell'oca o ai giochi di memoria ecc.), mentre altre siano tecniche glottodidattiche (incastri, associazioni, ripetizioni ecc.) finalizzate all'acquisizione della lingua, alle quali vengono date però caratteristiche ludiche.

Premesso questo, chiameremo senza distinzione giochi glottodidattici tutte le tecniche didattiche e i giochi ludiformi finalizzati, appunto, a far acquisire una lingua.

5.8 Gamification, edutainment, serious games: la glottodidattica ludica attraverso la rete, il computer e la multimedialità

Nell'ambito della didattica ludica e non solo, negli ultimi anni si sono imposti alcuni termini che brevemente richiamiamo in questa sede: *gamification*, *edutainment*, *serious games*.

La *gamification* può essere definita come l'uso di elementi mutuati dal mondo dei (video)giochi e di dinamiche ludiche per attività che non hanno direttamente a che fare con il gioco e si svolgono in contesti non ludici (si pensi alle reti sociali in cui si possono reperire facilmente tali elementi). L'obiettivo è quello di motivare, influenzare e modificare il comportamento delle persone, favorendo la nascita e il consolidamento di interesse attivo da parte degli utenti coinvolti verso un messaggio.

Una definizione più articolata può essere trovata in queste due citazioni di importanti *gamifiers*, che pongono in entrambi i casi la facilitazione come lo scopo principale della *gamification*:

it is the way we dress the game mechanics that attracts most people to pull that lever in the first place [...]. Although the underlying game mechanics hook the player, what brought each of them into the experience was different and more than likely made to pique a particular interest. (Zichermann, Cunningham 2011, 3)

Items such as assigning points to activities, presenting corrective feedback, and encouraging collaboration on projects have been staples of many educational practitioners. Gamification provides another layer of interest and a new way weaving together those elements into an engaging game space that both motivates and educates learners. (Kapp 2012, 12)

I termini *edutainment* (usato fin dagli anni Settanta) e *serious games* (coniato nel 1968) indicano le due tendenze cui fanno riferimento co-

loro che si occupano dello studio e ideazione di videogiochi finalizzati specificatamente a scopi (glotto)didattici. Lombardi, definisce il *serious gaming* come:

[il risultato della] volontà di recuperare la dignità del gioco nell'educazione e nella formazione professionale [...] attraverso le peculiarità del videogame e il suo utilizzo nell'ambito dell'affinamento della percezione, dell'attenzione, della memoria, del *learning by doing*, nonché dell'apprendimento contenutistico e soprattutto dell'informazione, [e l'*edutainment* come un'attività] che racchiude tutte quelle attività e prodotti tecnologici aventi come scopo congiunto l'educazione e il divertimento. (Lombardi 2013a, 104 e 108)

Tra le caratteristiche che tutta la letteratura considera qualificanti su questo tema c'è la dimensione estetica. La *gamification* deve portare alla produzione di videogiochi o di altre forme di apprendimento ludico su computer e altri dispositivi (tablet, telefoni ecc) di grande bellezza estetica, molto curati sul piano formale e funzionale: ritorna, a supporto di tale attenzione all'estetica, una ricerca di John Schumann sulla motivazione basata sul *input appraisal* secondo cui i primi due di cinque elementi che creano motivazione intrinseca per l'apprendimento linguistico sono la novità e la bellezza dell'input e delle attività proposte.

La *gamification* ha comunque grandi potenzialità di facilitazione glottodidattica:

- a. crea contesti sfidanti cognitivamente e piacevoli emotivamente all'interno dei quali si situano attività glottodidattiche come i giochi di avventura;
- b. permette, grazie alla multimedialità, una ridondanza dell'informazione importantissima per l'acquisizione della lingua: ad esempio, l'associazione simultanea segno-parola/suono-parola/immagine correlata per cui lo studente si trova a sentire, vedere e associare con le prenoscenze in lingua materna il lessico che sta apprendendo; si tratta di un'esperienza complessa, concreta e allo stesso tempo immaginativa, che mette in gioco le competenze trasversali dello studente integrandone contemporaneamente diverse abilità. Ovviamente tale ridondanza deve essere congruente tra video, audio e parole scritte e, quindi, l'insegnante deve sempre progettare o controllare i prodotti prima della proposta;
- c. prevede un'ampia interazione attiva tra studente e computer che, ponendo lo studente in una posizione autonoma rispetto all'insegnante anche in termini di valutazione, può favorire l'acquisizione della lingua in quanto meno ansiogena;
- d. favorisce un'esperienza immersiva e olistica che, come sappiamo, è fondamentale per l'acquisizione linguistica: lo stu-

dente è facilitato nell'assumere il ruolo di protagonista della costruzione del significato, può sfruttare diversi tipi di memoria abbinando lessico o strutture linguistiche attraverso l'integrazione di sistemi visivi, uditivi e motori;

È da rilevare come l'utilizzo del computer e dei tablet (e, laddove possibile, degli smartphone) sia spesso motivante di per sé per gli studenti e che il fatto stesso di farli lavorare autonomamente in aula computer e di farli interagire (magari in gruppo) con la 'macchina' rappresenta già una prima immersione nell'ambiente da loro percepito come ludico e facilita la già citata *rule of forgetting* poiché l'allievo ha come scopo quello di giocare con il computer e i dispositivi digitali mentre, in realtà, sta imparando anche la lingua.

È utile, infine, ricordare che l'originalità e l'efficacia delle proposte ludiformi continua a restare strettamente legata alla capacità del docente di integrare nuove tecniche e nuovi strumenti con gli obiettivi didattici ed educativi primari. Come scrive Godwin-Jones (2014, 9), «It's as meaningless to make general comments about the benefits of gaming in language learning, as to say that technology is beneficial - it's all in the implementation»; ovvero, è tutto - ancora una volta - nelle mani del docente.⁸

5.9 La dimensione interculturale nella glottodidattica ludica

È necessario premettere una distinzione fondamentale per evitare fraintendimenti:

- a. tra le finalità della scuola c'è, fuor di dubbio, l'educazione interculturale', cioè non solo la tolleranza (atteggiamento implicitamente razzista, in quanto presuppone che il tollerante sia in una posizione superiore al tollerato) ma di interesse (etimologicamente di 'essere fra') tra le posizioni in contatto. L'educazione interculturale è fondamentale - ma viene studiata dalla pedagogia interculturale e non è focus di questo volume;
- b. realizzare un approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue non native è possibile solo se, accanto alla competenza linguistica e a quella non verbale, si costruisce il comples-

⁸ Come abbiamo anticipato, la letteratura su questi temi è molto ampia; molto spesso, però, è puramente operativa, ridotta a ricettari di attività glottodidattiche su computer. Tra le fonti più interessanti, oltre a Reinders (2012) e a Lombardi (2019) che sono il punto di riferimento per la *gamification* nell'insegnamento linguistico, rimandiamo a Akinwamide e Adedara (2012), e Zini (2014) impostano la riflessione proprio nella direzione della facilitazione che contraddistingue questo volume; Hung, Dehaan e Lee (2018) studiano le interazioni *player/game*, *player/player* e *game/player/online community*; Pichiassi (2007) è forse obsoleto sul piano tecnologico, data la rapidità dell'evoluzione informatica, ma offre una linea coerente per l'apprendimento del lessico su computer.

so di grammatiche socio-pragmatiche in prospettiva interculturale: occorre inserire tra gli obiettivi glottodidattici anche la 'comunicazione interculturale'. L'educazione interculturale vuole contribuire ad un mondo più equo e solidale, a relazioni più serene tra le persone - e tutto ciò, ripetiamo, è fondamentale per la *polis* sempre più multiculturale in cui viviamo, in cui si intrecciano popolazioni -, e l'Unione Europea diventa sempre più una casa di tutti in cui ci si sposta liberamente per lavoro, per studio, per sentimento. L'oggetto della glottodidattica è la competenza comunicativa che diviene competenza comunicativa interculturale quando la comunicazione è tra interlocutori di cultura diversa: essa deve garantire enunciati e testi pragmaticamente efficaci (si comunica per uno scopo e si negozia per raggiungere quello scopo, per quanto possibile), formalmente corretti e socio-culturalmente appropriati: l'errore linguistico-culturale è più grave di quello linguistico-grammaticale formale, perché può portare all'interruzione della comunicazione e alla generazione di conflitti.

Tale lunga introduzione e tale insistita distinzione tra educazione e comunicazione interculturale sono necessarie perché il gioco è forse una delle poche tecniche didattiche in cui le due dimensioni possono integrarsi, e la ludicità è uno dei pochi contesti in cui l'interazione con il diverso avviene in un contesto delimitato da regole arbitrarie (le 'regole del gioco'), per cui l'impatto emozionale negativo legato alle differenze di lingue e culture (ad esempio) è ridotto.

Nello specifico, il gioco presenta due caratteristiche che possono favorire proposte didattiche interculturali. Esso è infatti, nello stesso tempo:

a) transculturale

Tutti i bambini e i ragazzi, indipendentemente dalla loro provenienza geografica e culturale, giocano e condividono alcuni aspetti appartenenti ad una 'grammatica universale ludica', come, ad esempio,

- il rispetto delle regole - arbitrarie - che non possono essere violate, a pena di esclusione dalla comunità che gioca;
- la ritualità della 'conta' che apre l'evento ludico-comunicativo, conta che in tutte le lingue ha la stessa funzione ed è costituita, spesso, da una filastrocca;
- la logica per cui un giocatore o una squadra vince e gli altri perdono;
- la varietà di abilità da utilizzare: alcuni tipi di gioco privilegiano la velocità (la corsa, molti sport, ma anche giochi su schema) altri la visione d'insieme e la capacità logica (scacchi, ma-

jong, battaglia navale ecc.), per cui non necessariamente uno sia bravo in tutte le tipologie di giochi;

- la struttura dell'evento ludico.

Il gioco, quindi, è un'esperienza che accomuna grammatiche ludiche culturalmente diverse sotto l'egida della grammatica ludica universale, stabilendo una relazione paritetica tra le diverse conoscenze e competenze.

b) culturalmente determinato

Un gioco rispecchia i valori anche impliciti della società nella quale si sviluppa, ogni giocatore basa il suo gioco, più o meno consapevolmente, anche su elementi simbolici, modi di pensare che sono propri della cultura nella quale vive.⁹

L'insegnante può utilizzare questa duplice peculiarità del gioco per veicolare i valori dell'educazione interculturale e contemporaneamente per far usare in maniera autenticamente comunicativa (si comunica per vincere, non per fare esercizio) la lingua seconda o quella straniera.

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. [...] Offrono gli strumenti più 'economici' per ridimensionare l'etnocentrismo della nostra visione pedagogica. Consentono, infatti, di vivere in prima persona [...] l'esperienza del 'decentramento', la vertigine dello spaesamento che scaturisce dal percepire come relativo ciò che si era abituati a considerare assoluto, o nel percepire come culturale ciò che si era abituati a considerare naturale.

Per fondere definitivamente la dimensione dell'educazione e quella della comunicazione interculturale, alla fine del gioco si può pro-

⁹ Un banale aneddoto reale spiega questo. Chi scrive stava tenendo un corso di formazione a docenti di italiano nella scuola primaria a Miami. Alla fine della lezione sulla glottodidattica ludica un insegnante ha fatto un'osservazione semplice: i bambini americani non giocano se non c'è un premio. In altre parole, il fine del gioco non era la partecipazione al gioco, ma il premio finale. Quindi tendenzialmente nella scuola americana va considerata la necessità di prevedere un premio finale (o considerare questo elemento nella presentazione del gioco didattico) pena il rischio che gli studenti non siano motivati. Ancora una volta, il docente deve armonizzare una propria visione educativa (è etico giocare per avere un premio?) al contesto anche culturale in cui si trova ad agire.

cedere a una ristrutturazione cognitiva portando a riflettere sulla grammatica ludica universale e sugli aspetti culturalmente marcati.¹⁰

Dal punto di vista strettamente interculturale, gli obiettivi di tale riflessione sono:

- a. far mettere in discussione l'approccio etnocentrico alla cultura e le fuorvianti semplificazioni insite negli stereotipi;
- b. far riconoscere il valore del pluralismo culturale;
- c. far notare come vi siano degli 'universalia' (tra cui, appunto, il giocare) e come, all'interno di questo aspetto comune a tutta l'esperienza umana nello spazio e nel tempo, vi siano delle differenziazioni culturali;
- d. stimolare l'interesse per l'alterità e l'identità transculturale attraverso un'interazione piacevole e motivante.

Nel coniugare gli obiettivi linguistico-comunicativi propri della glottodidattica ludica (miglioramento delle abilità linguistiche in situazione e per scopi autentici, riflessione sulla lingua) con quelli trasversali propri dell'educazione interculturale (decentramento culturale, decostruzione dei pregiudizi, superamento di atteggiamenti xenofobi o razzisti) troviamo un ulteriore aspetto strategico per la proposta di tale metodologia didattica.

5.10 Glottodidattica ludica e valutazione

Come abbiamo detto più volte nel corso di questa parte dedicata alla glottodidattica ludica, essa non va confusa con una semplice presentazione di giochi agli alunni, ma va intesa come una proposta didattica ben più complessa in cui l'insegnante può articolare ogni fase del percorso didattico con una logica attenta al gioco non per sé ma intesa a sfruttare le sue potenzialità ludiche per facilitare l'apprendimento linguistico.

L'idea di facilitazione è molto stimolante e 'nobile' ma si riduce ad una mera enunciazione di intenti se non include anche una riflessione sul modo di accertarsi di quali risultati abbia prodotto per giustificare il tempo e lo sforzo investiti.

Data la complessità delle procedure di rilevazione e di analisi dei dati (ampiamente descritte in Serragiotto 2016), non pensiamo che sia possibile realizzare l'intero processo di verifica e valutazione at-

¹⁰ Un progetto di educazione/comunicazione interculturale basato sul gioco ha come titolo una frase incomprensibile per qualunque straniero, *Tana Libera Tutti* ed è descritto in Angelini 2008. Léon-Henri e Bhawana (2017) sperimentano un tipo particolare di roleplay per insegnare la comunicazione interculturale a studenti di *business English* mentre Gabay (2014) organizza un ampio gioco sulla comunicazione interculturale per integrarsi negli Stati Uniti.

traverso tecniche ludiche. Ciò nonostante, almeno una parte di questa rilevazione può essere strutturata in modo coerente rispetto ai presupposti teorici e alle procedure ludiche che si attuano nel percorso didattico.

Ampio spazio, dunque, può esser dato a giochi che ben si prestino a testare simultaneamente le diverse competenze, da quelle pragmatiche a quelle grammaticali, da quelle lessicali a quelle (inter)culturali e alle varie abilità linguistiche.

Soprattutto in quest'ultimo settore, il gioco (che, come abbiamo detto, ha la caratteristica di attivare contemporaneamente differenti abilità) presenta ottime possibilità di raccogliere dati significativi sulla performance degli studenti.

Non parliamo solo di *role-play*, in cui *play* ha il significato di 'ricoprire un ruolo', 'recitare' (significato che i corrispondenti di *play* hanno anche in francese e tedesco), parliamo anche di *role-play* particolarmente *playful*, come ad esempio le interviste impossibili (nullo vieta di intervistare Shakespeare o il re d'Inghilterra) o le conversazioni impossibili (un dialogo tra Leopardi e Byron su un tema dato dal docente), attività che richiedono una lunga preparazione basata su contenuti disciplinari fatta da gruppi che sostengono e fanno recitare i personaggi.

La videoregistrazione di queste e anche di altre attività interattive (ma anche di alcuni tipi di monologhi scherzosi, ad esempio descrizioni di personaggi famosi o di compagni di classe, che bisogna indovinare) permette anche la correzione post-esperienziale di errori, scindendo così il momento della performance (in cui è giusto far prevalere l'attenzione alla *fluency*) con il momento della riflessione (in cui, invece, ha senso lavorare sulla *accuracy*).

È possibile, in realtà, 'ludicizzare' molte delle tipiche attività valutative che si svolgono in classe: ad esempio, si può rendere giocosa un'interrogazione inserendola in un contesto sfidante e fornendo una motivazione implicita a tutti per partecipare attivamente ad un lavoro: un gruppo espone i contenuti, un altro gruppo interroga e valuta; l'insegnante osserva semplicemente (annotando conoscenze, competenze, eventuali difficoltà o progressi, ma anche aspetti caratteriali dei singoli o dinamiche di gruppo che emergono dallo svolgimento dell'attività). L'implicito che accomuna tutte queste attività è che i giocatori devono conoscere l'argomento (e quindi prepararsi) sia per poter esporre che per poter interrogare gli 'avversari' e valutarli.¹¹

11 La riflessione su una valutazione ludica della competenza comunicativa in una lingua non è certo un argomento frequente nella letteratura, anche se ci sono molti giochi e giochetti che possono essere usati per rendere meno impattante la fase di verifica, soprattutto con i bambini. Riflessioni e ricerca sono comunque alla base di Pavlou (2020), che riguarda le lingue classiche ma ha spunti utili per tutto l'insegnamento lin-

Riteniamo che arricchire le lezioni con frequenti momenti di questo tipo (assolutamente integrativi e non sostitutivi dei momenti più formali di valutazione come l'interrogazione o il compito in classe), possano avvicinarsi a quella dimensione 'formativa' della valutazione che tanto viene richiamata in sede scolastica e a cui la glottodidattica umanistica fa idealmente riferimento.

guistico, e di Cacchione (2015) che, come nel nostro esempio della videoregistrazione, sopra, usa il cellulare per rendere più giocosa la verifica attraverso Twitter.

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.¹

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-

¹ 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,² 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.

² 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 esplicita 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.³

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).

Bibliografia

Gran parte del materiale bibliografico è costituito da pubblicazioni reperibili online. Le riviste consentono citazioni complete di numero e pagina, ma sempre più frequenti sono:

- a. i *repository* che pubblicano studi a mano a mano che arrivano e vengono approvati, quindi senza dividere la produzione in numeri (anche se in alcuni casi sono divisi in annate, detti 'volumi'): in tal caso abbiamo riportato come collocazione «repository s.i.n.», cioè senza indicazione numero;
- b. i saggi in html, che quindi adattano la pagina al formato dello strumento di lettura - tablet verticale o orizzontale, cellulare, computer in cui la finestra può essere allargata o ristretta; sono testi a scorrere, senza separazione di pagina, che abbiamo indicato come «html s.p.».

Come anticipato nell'introduzione, tranne in pochi casi abbiamo inserito solo fonti dal 2000 in poi, ritenendo che gli studi precedenti - ancora oggi ritenuti degni di essere ricordati - siano dei 'classici' noti ai lettori senza bisogno di appesantire una lista già ampia di riferimenti bibliografici.

- Abry, D.; Haydee, S. (2008). *Le jeu en classe de langue. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International.
- Adwani, P.; Shrivastava, S. (2017). «Analysis of Factors Affecting Second Language Acquisition». *International Journal of Social Sciences and Management*, 3, 158-64. <http://doi.org/10.3126/ijssm.v4i3.17247>.
- Akinwamide, T.K.; Adedara, O.G. (2012). «Facilitating Autonomy and Creativity in Second Language Learning through Cyber-Tasks, Hyperlinks and Net-surfing». *English Language Teaching*, 6, 36-42.
- Amini, D. (2014). «Teacher and Learner in Humanistic Language Teaching». *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature*, 2(1), 13-24. <https://dx.doi.org/10.22049/jalda.2014.13515>.
- Angelini, A. (2008). *Tana Libera Tutti*. Palermo: Biblioteca Centrale della Regione Sicilia.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Armstrong, T. (2003). *The Multiple Intelligences of Reading and Writing*. Alexandria: ASCD.
- Arnold, J. (1998). «Towards More Humanistic English Teaching». *ELT Journal*, 52(3), 235-42. <https://doi.org/10.1093/elt/52.3.235>.
- Balboni, P.E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico». *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 2(1), 7-30. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/1063>.
- Balboni, P.E. (2017). «La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica». *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 6(1), 1-22. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1>.
- Balboni, P.E. (2018a). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2018b). *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Bashir, A. (2013). «Investigating Humanistic Methodological Characteristics in Teaching English to Bangladeshi Undergraduate Students». *Spectrum*, 8-9, 163-83.
- Bassani, G.; Perrello, E. (2020). «Le attività ludiche in contesto universitario. Uno studio sulla percezione degli studenti di italiano L2 e LS». *Bollettino Itals*, 18(82), 25-35. <https://www.ital5.it/editoriale/bollettino-ital5-Febbraio-2020>.
- Biedroń, A. (2015). «Neurology of Foreign Language Aptitude». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(1), 13-40. <http://dx.doi.org/10.14746/ssl1t.2015.5.1.2>.
- Bonifacci, P. (a cura di) (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris: Economica.
- Bruner, J.S. (1987). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando.
- Buccino, G.; Mezzadri, M. (a cura di) (2015). *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati.
- Bui, G. (2018). «Total Physical Response». Liontas, J.I. (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. New York: Wiley, 927-32. <http://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0163>.
- Cacchione, A. (2015). «Creative Use of Twitter for Dynamic Assessment in Language Learning Classroom at the University». *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 24, 145-61. http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/24_9.pdf.

- Cadamuro, A. (2004). *Stili cognitivi e stili di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Caon, F. (2006a). *Pleasure in Language Learning*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di) (2006b). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione*. Torino: UTET.
- Caon, F. (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (2011). *L'italiano parla Mogol*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate plurilingue: teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Caon, F. (2020). «Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning». *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 3, 437-60. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/006>.
- Caon, F.; Battaglia, S. (2022). *La comunicazione interculturale in azienda e nelle organizzazioni*. Venezia: Marsilio.
- Caon, F.; Brichese, A. (a cura di) (2022). *La scuola orizzontale*. Milano; Torino: Pearson.
- Caon, F.; Battaglia, S.; Brichese, A. (2020). *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*. Milano; Torino: Pearson.
- Caon, F.; Brichese, A.; Rutka, S.; Spaliviero, C. (2019). *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.
- Caon, F.; Giugni, S. (2019). «La didattica ludica con studenti analfabeti e basamente scolarizzati». Brichese, A.; Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*. Torino: Bonacci-Loescher, 159-74.
- Caon, F.; Melero, C.A.; Brichese, A. (a cura di) (2020). *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento linguistico per studenti con BES*. Milano; Torino: Pearson.
- 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*. Perugia: Guerra.
- Caon, F.; Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci.
- Capellan, F. (2017). *A Correlational Study: Personality Types and Foreign Language Acquisition in Undergraduate Students* [PhD Dissertation]. Lakeland: College of Education, Southeastern University. <https://firescholars.seu.edu/coe/11>.
- Cardona, M. (2010a). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET.
- Cardona, M. (2010b). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». Caon 2010, 26-38.
- Cesaria, I.; Cané, S.Y.; Bonifacci, P. (2018). «Sviluppo linguistico in condizione di bilinguismo». Bonifacci, P. (a cura di), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci Editore, 39-74.
- Cheep-Aranai, R.; Wasanasomsithi, P. (2016). «Children's Voices and Positive Affective Outcomes Regarding Play-Based Language Learning». *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 52, 133-67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1134681>.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica*. Roma: Carocci.
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Comoglio, M.; Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Coonan, M.C. (2010). «CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere». Caon 2010, 129-41.
- Coppola, D. (2000). *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*. Pisa: ETS.
- Coppola, D. (2002). «L'inter-azione glottodidattica nell'istruzione primaria: stili di insegnamento, strategie di apprendimento, bisogni, motivazioni». Mazzotta, P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*. Torino: UTET Libreria, 30-54.
- Cornoldi, C.; De Beni, R. (1993). *Imparare a studiare*. Trento: Erickson.
- Costa, A.; Sebastián-Gallés, N. (2014). «How does the bilingual experience sculpt the brain?». *Nature Reviews Neuroscience*, 15(5), 336-45. <http://doi.org/10.1038/nrn3709>.
- D'Andretta, P. (1999). *Il gioco nella didattica interculturale*. Bologna: Emi.
- Daloiso, M. (2006). «Metodologia ludica nella scuola dell'infanzia. Fondamenti neurologici e tecniche glottodidattiche». *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, 56-61.
- Daloiso, M. (2009). *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Danzi, D. (2016). *Glottodidáctica Teatral*. Madrid: Ñaque.
- De Beni, R.; Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Diadori, P. (2017). «L'approccio performativo per insegnare italiano L2: musica, danza, cinema e teatro». Diadori, P.; Caruso, G.; Lamarra, A. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*. Napoli: Guida, 67-86.
- Dolci, R. (2006). «La partecipazione nella classe di lingua». Caon 2006b, 62-7.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Dubrac, A.L.; Terrier, L. (éds) (2017). «Jeux et langues dans l'enseignement supérieur». Num. monogr., *Cahiers de l'APLIUT*, 36(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5402>.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue: come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Faggiano, S. (2010). «Lingua e teatro: l'italiano, un dramma?». *Italiano Lingua Due*, 2(2), 300-20. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/834>.
- Fazzari, I. (2019). «L'italiano in gioco. Proposte di glottodidattica ludica per adolescenti». Nitti, P. (a cura di), *L'innovazione nella didattica all'interno della scuola secondaria di primo grado. Pratiche e proposte*. Brescia: La Scuola, 25-30.
- Fei, L. et al. (2021). «Using Games to Promote English as a Foreign Language Learners' Willingness to Communicate: Potential Effects and Teachers' Attitude in Focus». *Frontiers in Psychology*, 12, html s.p. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762447>.
- Ferencich, R. (2010). *Suggestopedia moderna. Teoria e pratica*. Perugia: Guerra.
- Ferencich, R.; Filiberto, P. (2018). «Suggestopedia moderna con gli adolescenti a scuola, tra strategie pratiche e neuroscienze». *Bollettino Itals*, 76, 35-49.
- Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2010). «Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task». Caon 2010, 168-79.
- Fitriyani, F.; Dewi, S.R.; Nahartini, D. (2020). «The Effectiveness of using English Self-Video Recording on Students' Speaking Skill of Recount». Hariguna, T.; Chih Chen, S. (eds), *Proceedings of the 1st International Conference on Recent*

- Innovations* (ICRI 2018) (Jakarta, Indonesia, 26-28 September 2018). Setúbal: Scitepress, 1224-30. <http://doi.org/10.5220/0009925412241230>.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana.
- Gabay, L. (2014). «'I Wish That I Could Belong': An Intercultural Play About Adapting to Life in the US». *The CATESOL Journal*, 26(1), 150-67. http://www.catesol-journal.org/wp-content/uploads/2014/10/CJ26_gabay1.pdf.
- Garraffa, M. (2020). «Chi è bilingue». Garraffa, M.; Sorace, A.; Vender, M., *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci Editore, 7-22.
- Ginnis, P. (2002). *The Teacher's Toolkit*. Camarthen: Crown House.
- Godwin-jones, R. (2014). «Games in Language Learning: Opportunities and Challenges». *Language Learning & Technology*, 18(2), 9-19. <http://dx.doi.org/10.125/44363>.
- Griffiths, C. (2003). «Patterns of Language Learning Strategy Use». *System*, 31(3), 367-83. <https://eric.ed.gov/?id=EJ673162>.
- Hamzah, M. (2004). «Facilitating Second Language Acquisition (SLA) in a Computer-Mediated Communication (CMC) Learning Environment». *Internet Journal of e-Language Learning & Teaching*, 1(1), 15-30. <http://eall.hawaii.edu/yao/CLTA2005/feedbackPapers/art2.pdf>.
- Hardan, A.A. (2013). «Language Learning Strategies: A General Overview». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1712-26. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.194>.
- Hung, A.c. Y; Dehaan, J.; Lee, T. (2018). «Games and Language Learning: an International Perspective». *Nys Tesol Journal*, 5(2), 3-11. [http://journal.nystesol.org/july2018/3Hung\(CGFP\).pdf](http://journal.nystesol.org/july2018/3Hung(CGFP).pdf).
- Jiménez, F. (2017). «Principes de didactisation des activités ludiques dans les pratiques orales». *Cahiers de l'APLIUT*, 36(2), html s.p. <https://doi.org/10.4000/apliut.5728>.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1996). *Apprendimento Cooperativo in Classe*. Trento: Erickson.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. New York: Pfeiffer.
- Karim, N.A.; Abidin, D.Z.; Ali, S. (2016). «Personality Factors and Second Language Acquisition: an Islamic Viewpoint». *International Journal of Business, Economics and Law*, 11(5), 12-19. <http://ijbel.com/wp-content/uploads/2017/03/IJBEL-37.pdf>.
- Khamkhien, A. (2010). «Factors Affecting Language Learning Strategy. Reported Usage by Thai and Vietnamese EFL Learners». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 66-85. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v7n12010/khamkhien.pdf>.
- Khasinah, S. (2014). «Factors Influencing Second Language Acquisition». *Englisia Journal*, 1(2), 256-9. <http://dx.doi.org/10.22373/ej.v1i2.187>.
- Kornhaber M.; Fierros, E.; Veenema, S. (2004). *Multiple Intelligences: Best Ideas from Research and Practice*. Boston: Pearson.
- Labrador Piquer, M.J.; Morote Magán, P. (2008). «El juego en la enseñanza de ELE». *Glosas Didácticas*, 17, 71-84. <https://www.um.es/gLosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>.
- Ledin, C.; Målgren, A.S. (2011). «La importancia del juego para adquirir una lengua extranjera. Un estudio cualitativo de profesores de lenguas extranjeras y sus pensamientos sobre el juego como herramienta en el aula». *Repository s.i.n. della Akademin För Utbildning, Kultur Och Kommunikation*, 1-26. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:558137/fulltext01.pdf>.

- Leeuwen, L.; Westwood, D. (2008). «Adult Play, Psychology and Design. Digital Creativity». *Digital Creativity*, 19(3), 153-61. <https://doi.org/10.1080/14626260802312665>.
- Léon-Henri, D.; Bhawana, J. (2017). «Role Play: A Practical Way to Teach Intercultural Communication», in Dubrac, A.L.; Terrier, L. (éds), «Jeux et langues dans l'enseignement supérieur», *Cahiers de l'APLIUT*, 37(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5746>.
- Li, P.; Jeong, H. (2020). «The Social Brain of Language: Grounding Second Language Learning in Social Interaction». *NPJ Science of Learning*, 5(8), html s.p. <https://doi.org/10.1038/s41539-020-0068-7>.
- Lis Ventura, S. (2015). «Insegnare italiano in Corea: il gioco come arma per far breccia nel silenzio». *In.It*, 31, 25-32. <https://www.gludistribuzione.com/iniconline/pdf/init3132.pdf>.
- Lombardi, I. (2013a). *Game [not] over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*. Perugia: Guerra.
- Lombardi, I. (2013b). «Motivare la classe di lingue: tra psicolinguistica e game design». *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 2(3), 653-70. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/76p>.
- Lombardi, I. (2019). *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici in prospettiva glottodidattica e psicolinguistica*. Milano: AltLA.
- Lombardo, M.A. (2006). «La didattica ludica nell'insegnamento linguistico». *Bollettino Itals*, 14, html.s.p. <https://www.ital5.it/articolo/la-didattica-ludica-nell-insegnamento-linguistico>.
- Longo, D. (2005). «Didattica ludica anche per giovani adulti?». *In.It.*, 17, 26-9. <https://www.gludistribuzione.com/iniconline/pdf/init17.pdf>.
- Luise, M.C. (2003). «Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo per la lingua dello studio». Grassi, R.; Valentini, A.; Bozzone Costa, R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia: Guerra, 161-78.
- Luise, M.C. (2007). «Metodologia ludica nella didattica delle lingue seconde». Ongini, V. (a cura di), *Se la scuola incontra il mondo*. Firenze: Idest, 71-4.
- Mariani, L. (2003). «Gestire le differenze individuali. verso una pluralità di interventi». *Lingua e Nuova Didattica*, 23(2), 17-28.
- Mariani, L.; Pozzo, G. (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
- McCombs, B.L. (2001). «What Do We Know About Learners and Learning? The Learner-Centered Framework: Bringing the Educational System into Balance». *Educational Horizons*, 79(4), 182-93. <https://www.jstor.org/stable/42927064>.
- Menegale, M. (ed.) (2013). *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved*. Canterbury: IATEFL.
- Meyer, B.; Holm Sørensen, B. (2007). «Serious Games in Language Learning and Teaching. A Theoretical Perspective». *Authors & Digital Games Research Association Conference. 2007 Proceedings*. DiGRA Platform, 559-66.
- Mezzadri, M.; Buccino, G. (2013). «La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua». *Entymema*, 8, 5-13. <http://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/3047/3276>.
- Minello, R. (2006). «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2». *Caon* 2006b, 158-71.

- Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Morosin, S. (2007). «Mirror Neurons, Meaning and Imitation: Facts and Speculations on Language Acquisition». *Studi di Glottodidattica*, 1(4), 90-112. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/230>.
- Mosa, E.; Panzavolta, S.; Storai, F. (2018). «Videorecording in Classroom: The Reflective Practitioner in the Mirror». *Form@re. Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(2), 130-9. <https://doi.org/10.13128/formare-23188>.
- Nitti, P.; Chindamo, A. (a cura di) (2015). «Il dramma dell'improvvisazione in classe. Glottodidattica e attività di drammatizzazione». Num. monogr., *Nuova Secondaria*, 3.
- Nofri, C. (2014). *Il metodo Glottodrama: risorse e strumenti*. Roma: Novacultur.
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Map as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Novak J. (2001). *L'apprendimento significativo*. Trento: Erickson.
- Novello, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. SAIL 4. <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-90-8>.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, G. (2000). «Favorire la comprensione dei testi scritti». Balboni, P.E. (a cura di), *ALIAS. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*. Torino: Theorema, 159-71.
- Pallotti, G.; Ghiretti, A. (2010). «Diversi modi di favorire la comprensione dei testi scritti: un protocollo sperimentale». Caon 2010, 206-16.
- Pavlou, M. (2020). «Game-Informed Assessment for Playful Learning and Student Experience». *The Journal of Classics Teaching*, 21(42), 19-30. <http://doi.org/10.1017/S2058631020000409>.
- Pellai, A.; Rinaldin, V.; Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari*. Trento: Erickson.
- Pichiassi, M. (2007). «Attività ludiche al computer per l'apprendimento del lessico». *Studi di Glottodidattica*, 1(3), 52-63. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/236>.
- Pichiassi, M. (2009). *Modelli teorici sull'apprendimento di una L2*. Pisa: Icon.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. (2005). *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Rahman, M. (2008). «'Humanistic Approaches' to Language Teaching: from Theory to Practice». *Stamford Journal of English*, 4, 77-110. <https://doi.org/10.3329/sje.v4i0.13491>.
- Rambe, S. (2019). «Total Physical Response». *English Education: English Journal for Teaching and Learning*, 7(01), 45-58. <http://doi.org/10.24952/ee.v7i01.1652>.
- Reinders, H. (ed.) (2012). *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Macmillan.
- Richard-Amato, P.A. (2003). *Making It Happen: From Interactive To Participatory Language Teaching*. New York: Pearson.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus (OH): Charles E. Merrill Press.
- Rutka, S. (2006). «Metodologia cooperativa per classe CAD». Caon 2006b, 172-93.
- Sajna Beevi, S.; Abilasha, R.; Ilankumaran M. (2019). «Neurolinguistic Factors in English Language Learning: A Cognitive Based Study». *IJRTE. International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(1C2), 437-41. <https://www.ijrte.org/wp-content/uploads/papers/v8i1C2/A10710581C219.pdf>.

- Santipolo, M. (2010). «La teoria dell'apprendimento significativo: una lettura glotto-didattica per la facilitazione dell'apprendimento linguistico». Caon 2010, 86-96.
- Schumann, J.H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Serragiotto, G. (2010). «Come facilitare l'apprendimento linguistico degli studenti adulti». Caon 2010, 217-27.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Sisti, F. (a cura di) (2003). *Giochiamo in Inglese. La lingua straniera dai 3 ai 5 anni*. Trieste: Ed. Goliardiche.
- Siviy, S.M. (2016). «A Brain Motivated to Play: Insights into the Neurobiology of Playfulness». *Behaviour*, 153(6-7), 819-44. <https://doi.org/10.1163/1568539x-00003349>.
- Skehan, P. (1994). «Differenze individuali e autonomia di apprendimento». Mariani, L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia, 19-38.
- Suberni Piccoli, L. (2020). «Un classico in classe (e a teatro)». Marin, T. (a cura di), *Insegnare la civiltà italiana con la 'C' maiuscola*. Roma: Edilingua, 72-9. <https://www.edilingua.it/it-it/Flip.aspx?ElementID=44e44fd5-ac51-4da8-b097-300a1cb51197>.
- Sun, Y. (2019). «An Analysis on the Factors Affecting Second Language Acquisition and Its Implications for Teaching and Learning». *Journal of Language Teaching and Research*, 10(5), 1018-22. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1005.14>.
- Terzuoli, E. (2015). «Intercultura e teatro». *Scuola e Lingue Moderne*, 4-6, 42-7.
- Tomlinson, B.; Masuhara, H. (2009). «Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition». *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal*, 40(5), 645-68.
- Torresan, P. (2006). «Le intelligenze multiple applicate alla CAD». Caon 2006b, 68-86.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.
- Turker, S.; Seither-Preisler, A.; Reiterer, S.A. (2021). «Examining Individual Differences in Language Learning: A Neurocognitive Model of Language Aptitude». *Neurobiology of Language*, 2(3), 389-415. https://doi.org/10.1162/nol_a_00042.
- Vettorel, P. (2006). «Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe». Caon 2006b, 87-110.
- Warner, C.N. (2004). «It's Just a Game, Right? Types of Play in Foreign Language». *Language Learning & Technology*, 8(2), 69-87. <http://dx.doi.org/10125/25241>.
- Wessels, M. (2014). *Practical Guide to Facilitating Language Learning*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Young, R.; Messum, P. (2013). «Gattegno's Legacy». *Voices IATEFL*, 232, 8-9.
- Yusa, N. et al. (2017). «Social Interaction Affects Neural Outcomes of Sign Language Learning As a Foreign Language in Adults». *Frontiers in Human Neurosciences*, 11:115, html. s.p. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00115>.
- Zamponi, E. (1986). *I draghi locopei*. Torino: Einaudi.
- Zichermann, G.; Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design, Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Newton (MA): O'Reilly Media.
- Zini, M. (2014). «Rete e gioco: ambiente per apprendere il complesso in modo autonomo». *EL.LE. Educazione Linguistica - Language Education*, 3(1), 149-65. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/94p>.
- Zulkepli, N.; Hussin, S. (2021). «Facilitating L2 WTC: A Review of Past Studies». *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17, 160-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285209.pdf>.

SAIL

1. Caon, Fabio (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media.*
2. Serragiotto, Graziano (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica.*
3. Balboni, Paolo; Daloiso, Michele (2012). *La formazione linguistica nell'università.*
4. Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica.*
5. Freddi, Edigio (2015). *Acquisizione della Lingua Italiana e adozione internazionale. Una prospettiva linguistica.*
6. Carloni, Giovanna (2015). *CLIL in Higher Education and the Role of Corpora. A Blended Model of Consultation Services and Learning Environments.*
7. Melero Rodríguez, Carlos Melero (a cura di) (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo.*
8. Cavaliere, Salvatore (2016). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali.*
9. Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi.*
10. Dalla Libera, Cristina (2017). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra italiani e russi.*
11. Maugeri, Giuseppe (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere.*
12. Newbold, David (2017). *Rethinking English Language Certification. New Approaches to the Assessment of English as an Academic Lingua Franca.*
13. Bier, Ada (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL.*
14. Balboni, Paolo (2018). *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica.*
15. Spaliviero, Camilla (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura.*
16. Castagna, Vanessa; Quarezemin, Sandra (org.) (2020). *Travessias em língua portuguesa. Pesquisa linguística, ensino e tradução.*

17. Daloiso, Michele; Mezzadri, Marco (a cura di) (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze.*
18. Caruana, Sandro; Chircop, Karl; Gauci, Phyllisienne; Pace, Mario (a cura di) (2021). *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale.*
19. Maugeri, Giuseppe (2021). *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti.*
20. Maugeri, Giuseppe; Serragiotto, Graziano (2021). *L'insegnamento della lingua italiana in Giappone. Uno studio di casa sul Kansai.*
21. Benucci, Antonella; Grosso, Giulia I.; Monaci, Viola (2021). *Linguistica Educativa e contesti migratori.*
22. Balboni, Paolo E. (2022). *"Thesaurus" di Linguistica Educativa: guida, testi, video.*
23. Newbold, David; Paschke, Peter (eds). *Accents and Pronunciation. Attitudes of Italian University Students of Languages.*

La proposta di una metodologia ludica per l'educazione linguistica trova ancora pregiudizi nella scuola soprattutto per fasce d'età superiori all'infanzia. Il volume ha come obiettivo di sfatare tali pregiudizi anche alla luce delle più recenti teorie neuroscientifiche e psicopedagogiche e di proporre un contributo per ricercatori di linguistica educativa e per docenti di lingue. Il volume ha un taglio teorico ma offre comunque indicazioni operative per chi voglia utilizzare tale metodologia che non va confusa con la semplice presentazione di giochi didattici e si compone di due parti: la prima dedicata al concetto di facilitazione linguistica (e del ruolo del docente di lingue come facilitatore) e la seconda in cui si presenta lo specifico della metodologia ludica per l'apprendimento linguistico.

Fabio Caon è professore associato di Didattica delle lingue, di Didattica della letteratura e di Comunicazione interculturale all'Università Ca' Foscari di Venezia dove dirige il Laboratorio di comunicazione interculturale e didattica (LABCOM).



Università
Ca'Foscari
Venezia

