

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

La glottodidattica ludica

Fabio Caon, Sonia Rutka

LA GLOTTODIDATTICA LUDICA

di Fabio Caon e Sonia Rutka

**LABORATORIO ITALS - DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL
LINGUAGGIO
UNIVERSITA' "CA' FOSCARI" - VENEZIA**

Indice

Parte A:

Premessa

1.1 L'apprendimento significativo

1.2 Gioco e apprendimento significativo

1.3 Il gioco per l'apprendimento della lingua: quale gioco a scuola?

1.4 Il gioco per bambini, adolescenti ed adulti: affinità e differenze

Parte B:

2.0 Che cos'è la glottodidattica ludica?

2.1 Il docente facilitatore d'apprendimento

2.2 Il gioco tra cooperazione e competizione

2.3 Glottodidattica ludica, gioco e intercultura

Parte C:

3.0 Non solo giochi didattici: il concetto di ludicità

3.1 Classificazione e tipologie di giochi

Parte A

Premessa

All'interno di contesti di insegnamento/apprendimento sempre più complessi, quali ad esempio le classi multietniche e plurilivello, l'utilizzo di una didattica *varia e integrata* (Mariani, Pozzo, 2002)¹ per l'insegnamento della lingua, diventa una necessità per poter favorire un apprendimento efficace da parte di *tutti* i soggetti/apprendenti.

Se assumiamo come base del nostro discorso il principio che gli apprendenti siano innanzitutto [persone](#) che debbano essere considerate e valorizzate per le loro caratteristiche peculiari, tali da renderle uniche e differenti da tutte le altre,) allora dobbiamo necessariamente pensare a una metodologia didattica che sappia adattare le proposte operative alle varie "identità" dei singoli e dei gruppi nei diversi contesti (classi, laboratori).

Siamo ben consci che il principio sovraesposto suscita una complessità di problemi tali da rendere improponibile una risposta univoca, tanti sono i piani coinvolti (psicologico-relazionale, organizzativo, metodologico, culturale-interculturale); ci preme però evidenziare questa complessità per poter collocare la metodologia ludica come una tra le tante risorse disponibili all'interno di un quadro più ampio e richiamare i docenti alla loro prima responsabilità che, a nostro avviso, è quella di adattare le proposte metodologiche ai loro contesti e di rielaborare le indicazioni tarandole sulle loro caratteristiche personali, sul loro stile di insegnamento e sugli stili d'apprendimento dei loro studenti. (Per approfondimenti, cfr. modulo su [Stili cognitivi](#)).

Nel presente modulo, fatte queste necessarie considerazioni preliminari, presenteremo la metodologia ludica che si è rivelata particolarmente efficace per l'apprendimento linguistico in contesti multilingui e plurilivello. Ne esamineremo alcuni fondamenti e riferimenti teorici, ne presenteremo le caratteristiche costitutive e alcuni degli obiettivi principali.

1.1 L'apprendimento significativo

Per articolare la nostra riflessione vorremmo presentare il concetto di "apprendimento significativo" così come lo hanno proposto tre studiosi provenienti da ambiti disciplinari differenti: Carl Rogers, David Ausubel e Joseph D. Novak. Per Rogers (1973: 8-10)², l'apprendimento significativo:

- è "basato sull'esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende";
- "comporta una partecipazione globale della personalità del soggetto, in quanto si impegna nell'apprendimento non solo sul piano conoscitivo, ma anche su quello affettivo ed emozionale";
- è "automotivato", ha "una reale e profonda incidenza, poiché contribuisce a modificare il comportamento, gli atteggiamenti e talvolta perfino la personalità del soggetto interessato";
- è "valutato direttamente dal soggetto, il quale sa se ciò che sta apprendendo soddisfa le sue esigenze, se va nella direzione di quello che egli vuole conoscere, se serve veramente a colmare una lacuna da lui sentita come tale";
- "si integra compiutamente nel quadro complessivo delle esperienze e degli interessi [del soggetto]".

Rogers sostiene inoltre che nell'apprendimento significativo, "la valutazione dell'efficacia o meno di nozioni acquisite, in questo tipo d'apprendimento, è dunque una prerogativa esclusiva di colui che apprende".

Questo concetto cardine per le scienze della formazione e per la glottodidattica è stato anche

¹ MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze

² Rogers C.R., 1973, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze

definito da altri autori, tra cui citiamo appunto Ausubel (1987)³ e, più recentemente, Novak (2001).

Per Ausubel, l'apprendimento significativo è un "processo attraverso cui le nuove informazioni entrano in relazione con dei concetti preesistenti nella struttura cognitiva della persona. È chi apprende il solo che può decidere di mettere in atto questo processo e l'insegnante può incoraggiare tale decisione" (Novak, 2001: 71)⁴.

Per Novak, 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" (Novak, 2001: 26).

Ognuno di questi contributi, nella sua specificità, offre degli importanti spunti per la nostra riflessione:

- l'apprendimento è "globale", ossia coinvolge la sfera cognitiva, emotiva, affettiva, sociale;
- l'apprendimento è un processo costruttivo, di integrazione di nuove informazioni con concetti preesistenti nella mente dello studente.
- la qualità dell'apprendimento, in termini di persistenza nella memoria, è condizionata in senso positivo o negativo dalla motivazione; quest'ultima dipende in larga misura da fattori interni al soggetto quali, ad esempio, l'interesse, il piacere o il bisogno.

1.2 Gioco e apprendimento significativo

Per introdurre la glottodidattica ludica, appuntiamo ancora le parole chiave del concetto di apprendimento significativo richiamando il carattere *globale*, *costruttivo* ed *olistico* dell'apprendimento.

Questo perché, in piena coerenza e similarità con le parole chiave sopraccitate, possiamo rilevare che anche il gioco (dimensione umana a cui si rifà esplicitamente la glottodidattica ludica) è anch'esso esperienza globale ed olistica nella quale si integrano, con diverse prevalenze a seconda delle tipologie di giochi, componenti:

- a) affettive (il divertimento, il piacere)
- b) sociali (la squadra, il gruppo, il rispetto delle regole)
- c) motorie e psicomotorie (il movimento, la coordinazione, l'equilibrio),
- d) cognitive (l'elaborazione di strategie di gioco, l'apprendimento di regole)
- e) emotive (la tensione, la sfida, il senso di liberazione, la paura)
- f) culturali (le regole specifiche e le modalità di relazione)
- g) transculturali (la necessità delle regole e la necessità, affinché ci sia gioco, del rispetto delle stesse).

Il gioco, come l'apprendimento significativo, risulta essere esperienza complessa e coinvolgente, non solo perché attiva il soggetto globalmente, ma soprattutto perché permette al soggetto di partecipare, di essere protagonista, di apprendere attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo le proprie conoscenze e competenze.

Dunque, c'è una doppia forma di coinvolgimento del soggetto nell'attività ludica: sul piano sincronico (durante il farsi del gioco) egli è motivato e coinvolto multisensorialmente; sul piano diacronico (nel ripetersi – e innovarsi - del gioco) le sue competenze evolvono costantemente e le sue motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del limite. (Carattere dinamico dell'apprendimento).

C'è poi un terzo fattore che è di particolare rilievo per la nostra prospettiva: il gioco, se viene percepito e vissuto come tale, impegna e diverte nel medesimo tempo. Il connubio armonico di impegno e divertimento richiama così il piacere intrinseco dell'attività senza negare lo sforzo

³ Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, F. Angeli, Milano, 1987;

⁴ Novak, J., *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento, 2001;

cognitivo o psicofisico.

1.3 Il gioco per l'apprendimento della lingua: quale gioco a scuola?

Evidenziata, seppur in modo sommario, la natura del gioco come espressione globale della persona-apprendente, possiamo intuire che l'esperienza ludica presenta delle evidenti potenzialità per l'apprendimento in generale, e per l'apprendimento linguistico in special modo, poiché la quasi totalità dei giochi prevede l'uso della parola durante il loro svolgimento e per la comunicazione delle regole.

Per tradurre le suddette potenzialità in effettive risorse specifiche per l'insegnamento/apprendimento della L1, LS o L2 e per evitare il rischio di pericolose visioni pregiudiziali per cui il gioco a scuola sia momento di "svago" da porsi in contrapposizione al momento "serio" dell'apprendimento, è fondamentale introdurre innanzitutto una distinzione chiarificatrice tra *gioco libero* (praticato dai soggetti in ambiente extrascolastico o non controllato) e *gioco didattico* (proposto dall'insegnante in contesti di apprendimento).

Per farlo, citiamo due termini introdotti dal pedagogista Aldo Visalberghi: *attività ludica* (corrispondente al gioco libero) e *attività ludiforme* (corrispondente al gioco didattico).

Per Visalberghi, l'attività ludica ha 4 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'adulto,
- 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*: è autotelica, cioè ha scopo in se stessa.

Nell'attività ludiforme, invece, pur essendo presenti le caratteristiche di impegno, continuità e progressività, "il fine" del gioco non corrisponde al fine dell'attività: nel gioco didattico viene consapevolmente conseguita una finalità che si trova al di là del gioco stesso.

Le attività ludiformi sono quindi dei giochi didattici perché il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non si conclude con il gioco, il fine rimane esterno al giocare e, normalmente, esso è deciso dal docente.

Le attività ludiformi, dunque, sono "costruite intenzionalmente per dare una forma divertente e piacevole a determinati apprendimenti" (Staccioli, 1998:16)⁵.

A tal proposito, afferma Aldo Visalberghi (1980: 476)⁶: "solo le attività automotivate, perché *impegnative*, *continuative* e anche in qualche misura *progressive*, cioè le attività ludiche o almeno ludiformi, sono capaci di strutturare in modo insieme innovativo e flessibile i comportamenti umani.

Le attività coatte e di *routine*, eterodirette o tali comunque da sacrificare troppo la gratificazione presente ai vantaggi futuri sono prive di fecondità spirituale.

L'uomo esplora il suo mondo per il gusto di farlo, non per il calcolo dei vantaggi più o meno prossimi che potrà trarne. Questa è la scintilla divina che è in lui presente".

Della stessa opinione è, sostanzialmente, Mario Polito (2000: 333)⁷ secondo il quale "il gioco possiede delle enormi potenzialità educative che facilitano sia l'apprendimento sia la socializzazione. Bisogna sviluppare in ogni persona la capacità ludica che consiste nel coinvolgersi e nell'essere creativi con l'esperienza e con la vita.

Il gioco, infatti, accende l'entusiasmo, fa scaturire l'interesse, innesca il coinvolgimento, favorisce le abilità sociali, accresce l'espressione di sé, stimola l'apprendimento, riattiva affetti, emozioni, pensieri.

Valorizzando la dimensione ludica nell'apprendimento si evita di orientare la scuola solo sul piano cognitivo a scapito delle altre dimensioni formative, come quella affettiva, interpersonale,

⁵ STACCIOLI G., 1998, Il gioco e il giocare, Carocci, Roma

⁶ VISALBERGHI A., 1980, *Gioco e intelligenza*, in "Scuola e città", n.11, 30 nov.

⁷ POLITO, M., 2000, *Attivare le risorse del gruppo classe*, Erickson, Trento

corporea, manuale”.

Il gioco didattico quindi, l’esperienza ludiforme (progettata e gestita dal docente con finalità didattiche, educative e non meramente ricreative) può rivelarsi un efficace “mediatore” nell’acquisizione dei concetti e nuove conoscenze, per cui lo studente possa appropriarsi di strutture e di lessico attraverso un’esperienza globale e intrinsecamente motivata (il piacere del gioco, della sfida) che lo coinvolga dal punto di vista cognitivo, ma anche affettivo, sociale e creativo.

Tale integrazione spontanea di sfera intra- ed interpersonale propria dell’attività ludica (ribadita, come abbiamo visto da vari studiosi) può quindi favorire, dal punto di vista didattico, lo sviluppo contemporaneo sia di competenze linguistico-cognitive che sociali ed educative.

1.4 Il gioco per bambini, adolescenti ed adulti: affinità e differenze

Considerata la frequente e quasi spontanea associazione gioco-bambino, ci sembra importante decostruire questo pregiudizio (secondo il quale l’attività ludica appartiene solo all’infanzia e il gioco didattico si può praticare soltanto nella [scuola primaria](#)) ed ampliare l’orizzonte della glottodidattica ludica per renderla proponibile, con ovvie differenziazioni nelle modalità e nelle attività stesse a seconda dell’età, anche agli adolescenti e agli adulti.

Nella nostra stessa pratica didattica e nelle sperimentazioni effettuate, abbiamo potuto riscontrare un’efficacia della proposta metodologica ludica anche in contesti di insegnamento/apprendimento ad adolescenti ed [adulti](#), a patto che essa sia spiegata e negoziata dal docente, valorizzata rispetto alle motivazioni psicopedagogiche e glottodidattiche che la sostengono e ai processi cognitivi complessi che può attivare (pensiamo ad esempio ai giochi di *problem solving* in gruppo).

Fondamentale, inoltre, è che le attività siano di una complessità cognitiva e linguistica adatta allo sviluppo cognitivo degli studenti e alle loro competenze linguistiche.

Altri elementi, infatti, assumono rilevanza per i ragazzi più grandi e dunque possono rappresentare validi stimoli motivazionali per avviare un processo di acquisizione linguistica e lo sviluppo di abilità trasversali.

Accanto al piacere e al divertimento, negli adolescenti si acquisisce la capacità di riconoscere e rispettare le regole, il che implica anche la capacità, vissuta come stimolante e sfidante, di elaborare strategie e nuovi sistemi di regole, di ricercare soluzioni logiche o creative ai più diversi problemi (siano essi legati alla vita quotidiana o ipotetici), di pianificare azioni, di scoprire nuove combinazioni tra i saperi posseduti.

“Lo studente adolescente spesso non accetta attività percepite come troppo infantili, o comunque come poco significative, che frustrino le sue capacità intellettive perché troppo semplici sul piano cognitivo. Nella sua nuova identità -fragile e confusa- di “ragazzo”, egli spesso identifica il gioco come un’attività tipica dei “bambini”, di un’età dalla quale vuole dimostrare di essere uscito definitivamente.

Ad aggiungersi a questa diffidenza vi è anche quella derivata dai retaggi culturali che separano nettamente la scuola – sinonimo di fatica e impegno – dal gioco – inteso come svago e ricreazione – e che, erroneamente, identificano il gioco come attività soltanto infantile. Retaggi, questi, alimentati dalla famiglia e dalla scuola stessa nella quale non si manca di sottolineare come il gioco appartenga alla sfera del “ricreativo”. (Caon, Rutka, 2004: 39)

Scriveva lo scrittore Samuel Johnson a proposito delle sfide personali: “la vita non offre piacere più grande del superare le difficoltà e passare da un successo ad un altro, del formare nuovi desideri e di vederli realizzati”.

L’obiettivo, allora, è quello di far sperimentare questo possibile piacere attraverso attività sfidanti (quali ad esempio i *problem solving*) e di farlo cogliere intellettualmente ed emotivamente attraverso il *feedback*, la riflessione post-esperienza e la valorizzazione delle conquiste intellettuali –personali e/o collettive– degli studenti.

Coerentemente con la massima di Von Humbolt secondo la quale “non si può insegnare una lingua ma si possono soltanto creare le condizioni nelle quali essa si svilupperà nella mente in maniera appropriata” (in Amato, 1981: 41)⁸, il docente deve creare le condizioni perché:

⁸ AMATO A., 1981, *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*, Bulzoni, Roma

- a) da un lato vi siano difficoltà commisurate alle competenze e alla maturità cognitiva dei propri studenti,
- b) dall'altro vi sia un'organizzazione della classe che permetta, grazie alla cooperazione di gruppo (e quindi alla valorizzazione delle diverse abilità e dei differenti talenti personali) e alla sua funzione di aiutante esperto, di superare le "sfide" che egli ha posto o che sono sorte spontaneamente nel gruppo.

Le attività da proporre quindi devono essere ludiche in quanto connotate da piacere ed anche sfidanti sul piano cognitivo, atte, cioè, a stimolare il desiderio di superarsi, di intraprendere una sfida verso se stessi prima ancora che verso gli altri.

Le attività devono agire su quella che Vygotskij (1978) chiama la "zona di sviluppo prossimale" ossia sulla "distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato dal problem-solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci".

Porre lo studente di fronte ad attività stimolanti, fornirgli sia un aiuto diretto attraverso la relazione significativa che uno indiretto attraverso modalità di lavoro cooperative, è fondamentale per raggiungere apprendimenti significativi, per sviluppare senso di autoefficacia, per migliorare l'autostima e per potenziare le abilità sociali.

L'attività ludiforme, se sfidante perché impegnativa, presenta dunque il vantaggio di essere naturalmente complessa e di generare piacere anche nel suo farsi oltre che nel suo concludersi.

Se l'insegnante riesce a far capire ai propri studenti (attraverso la pregnanza dell'esperienza concreta) che il gioco didattico non è semplicemente ricreativo ma è un modo piacevole di conquistare nuove conoscenze e competenze, abilità personali e sociali, allora può renderlo didatticamente proponibile e accettabile anche con una tipologia di studenti più "diffidenti".

Sulla validità dell'esperienza ludica a prescindere dall'età anagrafica, troviamo diverse testimonianze in molti autori riconosciuti internazionalmente (Huizinga, Caillois, Vygotskij, Bruner, Winnicott) i quali, pur nella specificità della loro indagine, sembrano convergere nell'attribuire al gioco un valore strutturante e liberatorio per la personalità.

Tra questi autori, citiamo nell'occasione Vygotskij (in Bruner et alii, 1981: 657)⁹ che dice: "domandiamoci ora che cos'è il gioco, se una caratteristica temporanea dell'infanzia oppure un tratto che contrassegna tutto l'arco dell'esistenza umana, pur con differenziazioni che variano a seconda delle diverse età.

Le numerose indicazioni fornite dall'osservazione e dalla ricerca ci portano in via provvisoria ad affermare che il gioco, pur essendo una funzione preminente e specifica dell'infanzia, si prolunga poi per tutta la vita."

Sul valore motivazionale del gioco, Huizinga (2002 : 14)¹⁰ sostiene che "il gioco vincola e libera. Attira l'interesse. Affascina, cioè incanta. È ricco delle qualità più nobili che l'uomo possa riconoscere alle cose ed esprimere egli stesso: ritmo e armonia"

Rispetto al carattere olistico dell'esperienza ludica, lo psicologo Winnicott sostiene che "è giocando, e solamente giocando, che l'individuo, bambino o adulto, è capace di essere creativo e di utilizzare tutta la sua personalità".

Il gioco didattico che sia sostenibile in termini di complessità linguistica, adatto alla maturità cognitiva dallo studente e che sia precisato nelle sue molteplici funzioni formative può far ritrovare anche in adolescenti ed adulti quel piacere autotelico, dell'attività in sé che diverte, impegna e gratifica.

Attività Parte A:

1. Quali sono, a vostro modo di vedere, gli aspetti peculiari delle diverse situazioni di

⁹ BRUNER J.S. et alii, 1981, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando, Roma

¹⁰ HUIZINGA J., 1973, *Homo ludens*, Einaudi, Torino

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

La glottodidattica ludica

Fabio Caon, Sonia Rutka

insegnamento delle lingue straniere (bambini-adolescenti-adulti) e, di conseguenza, le attenzioni particolari che il docente deve avere per proporre dei giochi didattici in classe?

Parte B

2.0 Che cos'è la glottodidattica ludica?

Potremmo definire la glottodidattica ludica come una metodologia che realizza, attraverso diverse tipologie di tecniche ludiche, i principi fondanti degli approcci umanistico affettivo, comunicativo e del costruttivismo socio-culturale (cfr. Caon, Rutka, 2004).

Potremmo sintetizzare tali principi in:

- attenzione ai bisogni comunicativi dello studente (con particolare riguardo alle componenti psico-affettive e motivazionali che influenzano il processo di apprendimento);
- importanza della lingua come strumento di espressione del sé e d'interazione sociale (con particolare attenzione agli aspetti socio-culturali, interculturali, para- ed extra-linguistici);
- concezione dell'apprendimento come processo costruttivo in cui il discente deve essere *attivamente* impegnato nella costruzione della sua conoscenza. Tale costruzione avviene per connessione tra ciò che è ha appreso con le sue conoscenze precedenti;
- consapevolezza e valorizzazione delle differenze tra gli studenti derivanti dalla loro storia personale, dal loro ambiente sociale, dai loro interessi specifici, dai loro obiettivi esistenziali e scolastici, dai loro stili cognitivi e d'apprendimento;
- concezione del ruolo del docente come facilitatore dell'apprendimento piuttosto che come trasmettitore di contenuti.

2.1 Il docente facilitatore d'apprendimento

In una prospettiva umanistico-affettiva dell'insegnamento, che come altre correnti psicopedagogiche del Novecento, pone lo studente al centro del processo d'insegnamento/apprendimento, il ruolo del docente è quello di:

- creare dei contesti d'apprendimento ricchi di stimoli, che costituiscano una sfida cognitiva e che siano vari nelle modalità di lavoro;
- presentare i contenuti disciplinari (spesso obbligatori, decisi da istituzioni e non modificabili dal docente) attraverso metodologie che gli permettano innanzitutto di catturare l'attenzione dei propri studenti.

L'attenzione si può catturare *ricercando un legame significativo tra i contenuti e gli interessi e i bisogni formativi degli studenti.*

Questo è essenzialmente il compito primo di ogni docente nella sua funzione di *facilitatore*: istituire, far inferire e esplicitare connessioni tra il sapere astratto della disciplina che insegna (L2, LS o Lingua Materna) e la vita concreta delle persone a cui insegna, intesa come insieme di conoscenze, competenze, bisogni, ricordi, progetti, valori, ideali.

Il docente, all'interno del suo ambito disciplinare e nel rispetto dei limiti del contesto in cui si stabilisce la relazione, lancia delle sfide e aiuta a superarle, incoraggia e sprona, fa vedere quali sono i vantaggi dell'apprendimento linguistico per la realizzazione dell'apprendente e della persona (successo scolastico, possibilità di viaggiare in modo più sereno, di lavorare in condizioni migliori all'estero e in contesti multiculturali, di conoscere più approfonditamente altre persone e altre culture, di emanciparsi come persona uscendo da visioni etnocentriche e stereotipate).

Il docente facilitatore che applica la glottodidattica ludica ha come obiettivi principali:

- la creazione di un ambiente d'insegnamento/apprendimento caratterizzato da calma, serenità e in cui sia previsto un uso frequente e finalizzato di giochi didattici; un ambiente in cui l'allievo si trovi davvero al centro del processo d'insegnamento-apprendimento, nel quale cioè vi sia particolare attenzione agli interessi degli studenti, ai bisogni formativi e alle modalità di

insegnamento/apprendimento più efficaci per le specifiche caratteristiche dei singoli e del gruppo;

- la promozione di un approccio ludico all'attività didattica, in cui sia valorizzata la cooperazione per il conseguimento di obiettivi chiari d'apprendimento, controllata la competitività affinché non generi ansia e stress negli studenti, promosso il piacere della sfida.

Per raggiungere questi obiettivi, il docente propone in forma ludica ogni attività cercando così di attenuare tutte le resistenze e le difficoltà di ordine psicologico, permettendo allo studente di affrontare in modo sereno lo studio della lingua e coinvolgendo nel processo d'apprendimento tutte le sue capacità cognitive, affettive, sociali e sensomotorie.

Inoltre, egli utilizza il gioco come modalità strategica per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche proprie dell'educazione linguistica (sulle abilità linguistiche, cfr. Balboni 2002). 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, protagonista del suo percorso formativo.

2.2 Il gioco tra cooperazione e competizione

La dicotomia cooperazione-competizione è un aspetto chiave del gioco che emerge a tutti i livelli di insegnamento e che merita di essere approfondito.

Premesso che la nostra formazione ci porta a privilegiare situazioni e giochi di tipo cooperativo, in cui la competizione sia primariamente vissuta verso se stessi, verso il superamento dei propri limiti, configurandosi quindi come un percorso di crescita individuale e di sviluppo di corrette relazioni interpersonali, non possiamo trascurare, in questa sede, anche l'aspetto della competizione verso gli altri.

Se, da un lato, siamo profondamente convinti che la competizione non vada mai assunta come forma prevalente di esperienza sociale in un contesto scolastico, 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 dei gruppi e squadre non presentino disomogeneità troppo palesi sia sul piano "sociologico" che su quello culturale.

Si dovrà poi porre ogni cura perché la "competizione" non escluda comunque e imperativamente la cooperazione, poiché mediante l'esercizio di attività cooperative, ogni membro del gruppo potrà sperimentare concretamente il significato della tolleranza e del rispetto reciproci. Grazie a queste esperienze, essi potranno anche far propri comportamenti come il *fair play* o nozioni quali quella di "sconfitta serena" e di "vittoria rispettosa".

Essere parte di un gruppo coeso, concepito non come somma di individualità, ma come insieme in cui ciascuno sappia di essere indispensabile agli altri e al successo del gruppo, dà dignità ad ogni componente, per cui anche il più debole si sentirà motivato a fare la sua parte a collaborare perché il gruppo ottenga il successo.

Si possono insomma immaginare giochi in cui gli studenti, appartenenti a squadre opposte, pur confrontandosi uno contro l'altro, sono guidati dal principio secondo cui il gioco che stanno per compiere, quale che sia il suo risultato, rappresenterà un fattore di crescita comune.

Dopo questa fase sarà possibile passare anche a giochi che prevedano il confronto diretto, il quale dovrà ispirarsi anch'esso ai principi che abbiamo appena enunciati. Nel misurarsi con l'avversario, infatti, i due competitori non dovranno mai essere animati dalla volontà di sovrastarsi, bensì dalla consapevolezza di percorrere un identico viaggio. E se uno dei due sopravvancerà l'altro, l'importante è che non ne faccia motivo di arroganza ma tragga il giusto compiacimento di chi ha saputo meglio indicare un cammino.

Solo così, solo riconducendo il termine “competizione” al suo valore etimologico (*Cum-petere*, “cercare insieme” e quindi “crescere insieme”) noi possiamo cancellarne ogni risvolto “drammatico”, farne un’occasione di maturazione e sviluppo.

2.3 Glottodidattica ludica, gioco e intercultura

Le potenzialità del gioco per veicolare anche concetti e valori propri dell’educazione interculturale sono riconosciute già in diversa letteratura specialistica e meritano almeno una sintetica trattazione. Per articolare la nostra riflessione, ricorriamo innanzitutto a un passaggio tratto dalla Circolare Ministeriale 205/90: “L’educazione interculturale (...) comporta non solo l’accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione, di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento”.

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

- *transculturale*; tutti i bambini, 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, o la ritualità della “conta” iniziale. Il gioco, quindi, è un’esperienza che accomuna, che mette in contatto e stabilisce una relazione paritetica tra le diverse conoscenze e competenze.
- *Culturalmente determinato*; “un gioco, scrive G. Staccioli (1998:151), è specchio/immagine della società nella quale si sviluppa ed ogni giocatore “gioca” (consapevolmente o meno) anche regole, simboli, aspirazioni, fantasie che sono proprie della cultura nella quale vive.”

L’insegnante può utilizzare questa peculiarità del gioco per veicolare i valori dell’educazione interculturale (oltre che, ovviamente, per far esercitare la lingua) in un contesto ludico e comunicativo, in cui il dialogo e la collaborazione risultano spontanei e in cui la comprensione linguistico-culturale è necessaria affinché venga soddisfatta la motivazione al successo o il piacere della sfida proprie del gioco.

Perseguendo gli obiettivi dell’educazione interculturale, egli può trovare nella ludicità (cfr. 3.0) un contesto significativo poiché essa implica il riconoscimento di alcuni valori e norme transculturali impliciti (quali, ad esempio, il rispetto delle regole e del turno di parola) e promuove in modo assolutamente naturale l’interazione tra i soggetti, coinvolgendoli totalmente nello stesso compito. Essa permette di attivare, nel processo d’apprendimento, la sfera cognitiva e quella emotiva, stimola capacità ed abilità che, in una comunicazione solo verbale, resterebbero inespresse

Scrivono P. 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.”

Infine, in una fase di ristrutturazione cognitiva dell’esperienza ludica, l’insegnante può far riflettere gli studenti sulle caratteristiche dei giochi e sul valore del giocare contribuendo, attraverso una riflessione nata dall’esperienza e dal confronto diretti, a:

- far mettere in discussione l'approccio etnocentrico alla cultura e le fuorvianti semplificazioni insite negli stereotipi,
- far riconoscere il valore del pluralismo culturale,
- stimolare l'interesse per l'alterità e l'identità transculturale attraverso un'interazione piacevole e motivante.

Quest'ultima fase rappresenta l'ideale chiusura di un percorso didattico che coniuga gli obiettivi linguistico-comunicativi propri della glottodidattica ludica con quelli trasversali propri dell'educazione interculturale: vale a dire il decentramento culturale, la decostruzione dei pregiudizi, il superamento di atteggiamenti xenofobi o razzisti.

Il docente che si voglia "ludico ed interculturale" avrà il compito di creare questi contesti ludico-educativi ricchi di scambi, in cui siano valorizzati i talenti degli studenti e in cui il gruppo si arricchisca delle esperienze pregresse di ognuno; egli dovrà altresì rendere consapevoli gli studenti rispetto a questi valori attraverso l'esperienza diretta per far capire in modo significativo che, come diceva Claude Lévi-Strauss, "la scoperta dell'alterità è quella di un rapporto, non di una barriera".

Attività Parte B:

1. Il gioco propone spesso dinamiche di competizione e di cooperazione. Quali aspetti positivi e quali aspetti negativi individuate nelle due dinamiche.

Parte C

3.0 Non solo giochi didattici: il concetto di ludicità

Avviandoci alla conclusione di questo modulo, affinché non si concepisca in maniera riduttiva la glottodidattica ludica come una metodologia che si attui solo attraverso giochi didattici, allarghiamo gli orizzonti operativi presentando il concetto di *ludicità*.

Con questo termine intendiamo la carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente (Caon, Rutka, 2004: 22).

Tale carica vitale, ovviamente si può sprigionare anche in attività che, pur non essendo giochi, riescono ad assorbire completamente l'attenzione e l'interesse degli studenti poiché sono sostenute da motivazione intrinseca, sono sfidanti ed impegnative.

Facciamo un esempio: il ragazzo appassionato di ciclomotori impegnato in collaborazione con altri compagni a smontare il motore di uno *scooter*, a capirne il funzionamento con l'obiettivo di aggiustarlo e di rimontarlo grazie alle indicazioni dell'insegnante, non sta giocando in senso stretto.

In questo suo agire il coinvolgimento però è totale; egli è immerso pienamente in tale lavoro impegnativo, ma non stressante né ansiogeno perché piacevole, sfidante, finalizzato ad un obiettivo 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; l'apprendimento del lessico diventa importante, ad esempio, per la richiesta di materiale specifico (ad es., 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.

Adottando una glottodidattica ludica si individua nella ludicità il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell'allievo e si creano, di conseguenza, delle situazioni di apprendimento complesse e ricche di stimoli (attività esperienziali, attività di *problem solving*, attività che prevedano un coinvolgimento multisensoriale) che siano seguite da momenti di formalizzazione linguistica, di riflessione e di sistematizzazione grammaticale.

3.1 Classificazione e tipologie di giochi

Il gioco è un fenomeno complesso e poliedrico, ne sono la riprova le diverse tipologie, le plurime funzioni ad esso attribuite, le dicotomie che lo caratterizzano. Variando la prospettiva in cui ci poniamo, potremo parlare di giochi cooperativi o competitivi, di esercizio o simbolici, liberi o di regole; ma potremmo classificarli anche diversamente pensando, per esempio, agli spazi del gioco (all'aperto/al chiuso), all'organizzazione (di gruppo/individuali), ai materiali (con/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, (1909) ripresa da Piaget, (1945[72])¹¹ in cui il gioco sottolinea e informa di sé le tappe evolutive del bambino nella sua crescita psico-affettiva, cognitiva e sociale. La classificazione dei giochi che ne consegue, ed 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

¹¹ PIAGET J., 1945, *La formation du symbole chez l'enfant*, Dalachaux et Niestlé, Neuchatel ; trad. it., 1972, *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze

più volte sottolineato, non si esaurisce nell'infanzia, ma mantiene la sua carica vitale e motivazionale per tutta la vita dell'uomo.

CLASSIFICAZIONE ONTOGENETICA	TIPOLOGIE DI GIOCHI GLOTTODIDATTICI
<p>Giochi di esercizio (funzionali)</p> <p>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 <i>giochi-esercizi</i> 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. (Cfr. Freddi, 1990:144)</p>	<p>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.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ripetizioni</i> (di parole, frasi, testi, filastrocche, poesie, canzoni, ecc.); - <i>composizioni; scomposizioni; ricomposizioni;</i> - <i>associazioni</i> di parole-immagini, testi-immagini, ecc.; - <i>incastri di battute in un dialogo, incastro/abbinamento;</i> - <i>catene</i> di parole, frasi, dialoghi a catena; - <i>giochi di movimento</i>: 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 del <i>T.P.R.</i>; - <i>interviste e questionari</i> con input linguistico molto controllato (gli esercizi noiosi di matrice strutturalista, si trasformano in giochi piacevoli e coinvolgenti grazie alla componente ludica); - <i>giochi di natura insiemistica</i>: classificazioni, giochi di seriazione, sequenziazione, di inclusione ed esclusione, come ad esempio <i>Caccia all'intruso</i>; - <i>giochi epistemici</i> legati al problem solving, gioco dei perché; - <i>giochi di enigmistica</i>: cruciverba, crucintarsi, acrostici, anagrammi, rebus, ricerche di parole in uno schema, ecc. (Balboni, 1999).
<p>Giochi simbolici</p> <p>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 <i>funzione semiotica</i>, cioè la capacità di rappresentare qualcosa attraverso</p>	<p>A questa categoria appartengono tutti i giochi creativi e di libero reimpiego, che coinvolgono lingua verbale e linguaggi non verbali in un'ampia gamma di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>attività espressive, ritmiche, musicali, teatrali</i> - <i>attività di mimo</i> - <i>attività di canto abbinato alla gestualità;</i> - <i>filastrocche abbinato a ritmo e gestualità</i> - <i>attività di transcodificazione</i>, di passaggio da codice verbale ad iconico o motorio; - <i>creazione di cartelloni, collage, ecc.</i> - <i>fumetti;</i> - <i>giochi di memoria</i>: memory classico, indovinelli/giochi a indovinare, gioco di Kim, ecc.;

<p>tutti i mezzi espressivi a disposizione, di cui il linguaggio verbale è solo uno, anche se molto importante.</p> <p>Il gioco simbolico al pari delle altre tipologie dei giochi, pur modificandosi, è presente in tutta la vita dell'individuo.</p> <p>E' fondamentale sottolineare che "la glottodidattica reclama giustamente la propria specificità imponendo che ogni esperienza collegata con il movimento, la musica, il canto, il collage, ecc. sia ancorata all'uso della lingua. Tutti questi linguaggi -pur avendo ciascuno una propria autonomia- quando vengono mobilitati in un'esperienza glottodidattica, devono produrre lingua orale o scritta, nel nostro caso seconda o straniera". (Freddi, 1990:147)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>drammatizzazione</i> di scenette e storie; - <i>giochi di simulazione</i>, del "far finta che", del "se fossi"; - <i>role-play; role-play storico letterario: giochi di ruolo</i> (Balboni, 1998: 60); - <i>giochi linguistici</i>: es. abbecedario, logogrifo, acrostico, ecc. (Zamponi, 1986) con gli opportuni adattamenti del caso, visto che si tratta di allievi che apprendono la lingua e non di parlanti nativi.
<p>Giochi di regole:</p> <p>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.</p> <p>Il gioco di regole è destinato a durare tutta l'esistenza.</p> <p>I giochi di regole (<i>giochi games</i>) 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.</p>	<p>Giochi di regole che permettono di scoprire le regole sociali di uso della lingua, l'importanza e la funzione dei ruoli dei parlanti, quindi</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>giochi dell'assumere ruoli</i> (es. amico/amico, tassista/cliente, insegnante/allievo, madre /figlio) "parti che richiedono comportamenti codificati sul piano sociale, con forme linguistiche, con obblighi e aspettative fortemente ritualizzate". (Freddi, 1990:149); - <i>giochi comunicativi</i> basati sul vuoto di informazione (<i>information gap</i>) e sulla differenza di opinione (<i>opinion gap</i>) con libero reimpiego della lingua acquisita o con utilizzo controllato di strutture; - <i>giochi tradizionali</i>, le cui regole possono essere oggetto di analisi interculturale: es. Caccia al tesoro (gioco di problem solving), Campana; - <i>giochi che utilizzano griglie grafiche, schemi, percorsi, ecc.</i>, (adattati all'acquisizione linguistica): es. Gioco dell'Oca, Snakes and Ladders; - <i>battaglia navale</i>: con numeri e lettere nella forma classica, o con altre combinazioni; - <i>domino</i> di sillabe, di parole (es. nome-aggettivo/verbo, ecc.), di immagine-parola/frase; - <i>giochi di carte</i>: in cui si usano le regole di giochi noti, applicandole all'apprendimento della lingua - <i>Tria/Tris/Filetto</i>: 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 della lingua italiana da parte di alunni stranieri o immigrati.

E' importante che le attività ludiche utilizzate nelle diverse fasi [dell'Unità Didattica e dell'Unità d'Apprendimento](#) (per approfondimenti, cfr. Balboni 2002: 100-106)¹² 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 come veri giochi -pensiamo ad esempio alla Battaglia Navale, al Gioco dell'Oca o ai giochi di memoria- mentre altre sono [tecniche glottodidattiche](#) (incastri, associazioni, ripetizioni, ecc.) finalizzate all'acquisizione della lingua, alle quali vengono date però [caratteristiche ludiche](#).

I giochi e le tecniche ludiche sono le attività, selezionate con cura dall'insegnante in relazione agli obiettivi didattici prefissati, attraverso le quali la lingua viene presentata, esercitata, fissata, reimpiegata in modo creativo, tenendo sempre presente che tutto il contesto è ludico, e quindi finalizzato alla scoperta attiva da parte dello studente della nuova realtà: la lingua straniera o seconda.

Nella progettazione dei suoi interventi, l'insegnante dovrà necessariamente calibrare la proposta di giochi glottodidattici alle diverse fasi dell'Unità Didattica o d'Apprendimento e non potrà prescindere da criteri di economicità, per cui i tempi di gioco saranno calcolati e fatti rispettare, mentre il reperimento e la costruzione dei materiali per giocare dovranno coinvolgere il più possibile gli allievi.

Attività Parte C:

1. Recupera dalla tua esperienza personale o in classe (come studente e/o come docente) un'attività o un'esperienza caratterizzata da *ludicità* specificando gli aspetti che, a tuo modo di vedere, l'hanno connotata come tale.

¹² Balboni P.E., 2002, Le sfide di Babele, UTET Libreria, Torino