
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 Proximale 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.
