



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Lingue e Letterature europee, americane e postcoloniali
(ordinamento ex D.M. 270/2004)

Tesi di Laurea

**Approccio comunicativo e didattica ludica
nell' insegnamento del russo all' università**

Relatrice

Ch. Prof. Svetlana Nistratova

Correlatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Laureanda

Caterina Damiani

Matricola 861116

Anno Accademico

2016/ 2017

INDICE

Introduzione	3
Резюме	6
Capitolo primo: Basi teoriche dell'insegnamento del russo come L2 e LS	
1.1. La terminologia russa e italiana della glottodidattica	18
1.2. Approcci e metodi di insegnamento della lingua russa come L2	24
1.3. L'approccio comunicativo	27
1.4. L'approccio comunicativo nell'insegnamento della lingua russa come L2 e LS	36
Capitolo secondo: Il ruolo degli esercizi	
2.1. Significato e ruolo degli esercizi nell'insegnamento delle lingue straniere	49
2.2. Esercizi per la comprensione	53
2.3. Attività ed esercizi per le abilità produttive	56
2.4. Un sistema di esercizi nell'insegnamento del russo come lingua straniera	59
2.4.1. Gli esercizi di tipo strutturale	60
2.4.2. Gli esercizi di pre-comunicazione	62
2.4.3. Gli esercizi di tipo comunicativo	62
Capitolo terzo: I giochi linguistici per la lingua russa	
3.1. Le caratteristiche della glottodidattica ludica	68
3.2. Attività ludiche a scopo didattico	72
3.3. Gioco, motivazione e acquisizione	76
3.4. Il ruolo dell'insegnante	79
3.5. Classificazione dei giochi	81
3.6. I giochi di ruolo	83
3.7. Giochi per l'esercitazione grammaticale	88
3.8. Giochi con le carte	92
Capitolo quarto: Giochi linguistici per gli studenti di russo principianti	
4.1. Giochi ed attività per lo studio della fonetica	94
4.2. Giochi per l'esercitazione grammaticale	97
4.2.1. Giochi per lo studio dei casi e del lessico	97
4.2.2. Gli aggettivi	99
4.3. Giochi per la conversazione	99

Conclusioni	101
Bibliografia	103
Sitografia	106

Introduzione

La letteratura che tratta dell'utilizzo dei giochi a scopo didattico nell'insegnamento delle lingue straniere è abbastanza ampia, sia nell'ambito italiano che in quello internazionale. Tra gli studi pubblicati in Italia ricordiamo: "Didattica ludica e italiano lingua seconda" di Caon F. e Rutka S. nella rivista *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, a cura di Luise M.C., (2003); "Didattica ludica anche per giovani adulti?" di Longo D. nella rivista di glottodidattica *In.It* (2005); sempre di Caon F. è "Che cos'è una CAD" e "Metodologia ludica per la classe CAD" nel volume collettaneo a cura dello stesso Caon *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate* (2006). Il numero 19 della rivista *In.It* (2006) è stato dedicato interamente al tema della glottodidattica ludica, includendo i seguenti articoli: Andreani M., "Adattare, non adottare. Dal libro alla classe (giocosa) di lingua"; Caon F., "La glottodidattica ludica: fondamenti, natura, obiettivi"; Mollica A., "Indovina indovinello": l'enigma e l'indovinello nella glottodidattica"; Morosin S., "Emozioni e Apprendimento: il cervello che sente e impara". Torresan P., Gatta L., "Didattica ludica nel Web". Nella rivista *Scuola e Lingue Moderne* (2006) compare "Metodologia ludica nella scuola dell'infanzia. Fondamenti neurologici e tecniche glottodidattiche" di Daloso M., e un anno dopo viene pubblicato il saggio di Luise M.C., "Metodologia ludica nella didattica delle lingue seconde", in Ongini V. (a cura di), *Se la scuola incontra il mondo*, Firenze, IDEST.

Nel 2013 Lombardi pubblica il volume *Game (not) over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*, la pubblicazione più rilevante riguardo al tema dell'utilizzo dei videogiochi nell'insegnamento. Il tema del videogioco come strumento efficace nell'apprendimento è trattato anche da Zanoli F., "Videogiochi e italiano L2/LS" e da Bruni F. in "La didattica tra ipertesti e multimedialità: video, digital storytelling, videogiochi".

Sempre riguardo all'insegnamento dell'italiano riportiamo il contributo di Cardone A., Carafagno G., "La metodologia ludica nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti slavofoni" nel volume *Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*, a cura di De Meo A. (2013).

Tra le pubblicazioni che riguardano il gioco nell'ambito della letteratura italiana ricordiamo: di Celentin P., "La lingua in gioco", nella rivista *In.It* (2000); di Taeschner T., "La lingua straniera e il gioco narrativo: alcune considerazioni teoriche e pratiche", in *Giochiamo in Inglese. La lingua straniera dai 3 ai 5 anni*, a cura di Sisti F. (2003); "La lingua in gioco" di Caon F. e Rutka S., apparso nella rivista *In.It* del n.10 del 2003 e seguito dalla pubblicazione del manuale ampiamente utilizzato per questa tesi *La lingua in gioco* (2004). Nel numero 2 della rivista *Lingue e nuova didattica* (2007) compare l'articolo di Agazzi L., "Il gioco in classe".

Riportiamo inoltre *L'intercultura nel pallone, Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, di Caon F. e Ongini V. (2008), “Il Cooperative Learning: gioco di squadra, classe vincente” di Curmi K. nel *Bollettino ITALIS*, n.50 del 2013; Fanelli V., “Il gioco del Taboo: un esperimento linguistico tra conoscenza e competenza” nel volume *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, a cura di D’Achille P. (2016).

Per quanto riguarda le pubblicazioni in italiano per l’insegnamento della lingua inglese come lingua straniera troviamo “Aspetti retorici e giochi linguistici nel discorso pubblicitario inglese: prospettive didattiche”, di Mastrogiacomì F., nel volume *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni* (2005) a cura di Lavinio C, “ Dal progetto Giochiamo in Inglese alle storie di Puck”, di Sisti F., nel volume *La lingua straniera in età precoce: dalle sperimentazioni ai modelli consolidati* (2010), a cura di Sisti F., il volume *Giochiamo in Inglese. La lingua straniera dai 3 ai 5 anni* a cura di Sisti F.

Tra le pubblicazioni in lingua inglese ricordiamo: Landolfi L., “Games for language assessment. Focus on young learners” in Bosisio C., Cambiraghi B. (a cura di), 2005, *Le lingue straniere nella scuola dell’infanzia*, numero monografico di *Rassegna italiana di linguistica applicata*, n.1.

Oddone C., “What’s in a game?” nella rivista *Scuola e Lingue Moderne*, n.1-3 del 2008.

Lombardi I., 2012, “Computer Games as a Tool for Language Education”, in *G|A|M|E. Games as Art, Media, Entertainment*, n. 1; Lombardi I., 2012, “Not-so-serious games for language learning. Now with 99,9% more humour on top”, in *Procedia Computer Science*, n. 15. Sempre di Lombardi I., “What video games can teach us about language learners’ motivation” in *Crossroads: Languages in (E)motion* (2014) a cura di Landolfi L.

Riportiamo inoltre le pubblicazioni di Cervini C., Rayner E., 2015, “Translation and technology: the case of translation games for language learning”, in Farr F., Murray L. (a cura di), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*; Cervini C. et al., 2016, “Exploring the connections between language learning, personal motivations and digital letter games: the case of Magic Word”, in Papadima-Sophocleous S., Bradley L., Thouesni S. (a cura di), *CALL communities and culture* e sempre di Cervini C. “On the design of a word game to enhance Italian language learning”, in *International Conference on Computing, Networking and Communication (ICNC)*, 2016.

Nella letteratura russa riportiamo il volumi di Akišina A.A., 2015, *Russkij jazyk v igrach*, *Russkij jazyk*; di Akišina A.A., Žarkova T.A. e Akišina T.E., 1990, *Igry na urokach russkogo jazyka*, e di Akišina A.A., Jamautim M., 2007, *100 russkich poslovic. Posobie igra po razvitiju ruskoj reči*. Il volume di Gubanova T.V. E Nivina E.A. *Russkij jazyk v igrach: učebno-metodičeskoe posobie*; gli articoli di Kudrjavceva E.L., Bubekova L.E., Bulanov S.B., Zelenina T.I., “*Innovacionnyye igrovyje*

technologii v izučení i osvoení jazykov pervičnoj socializacii v ramkach mežkulturnoj kommunikacii,” in Teoretična i didaktika filologija: zbirnik naukovich prac’; Kudrjavceva E.L., Bubekova L.E., Bulanov S.B., Timofeeva A.A., “Sovremennye igrovye technologii v izučení i osvoení jazykov”, in Russkij jazyk za rubežom; Kudrjavceva E.L., Salimova D.A., Snigireva L.A., “Russian as Native, Non-native, one of Native and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency” nella rivista Asian Social Science.

Nel campo della pedagogia troviamo Kudrjavceva E.L., Salimova D.A., “*Iz opyta obučenija russkomu kak inostrannomu: gruppovye i individual’nye zanjatija po razvitiju reči s učnikami, imejuščimi raznyj uroven’ podgotovki*”, nella rivista *Sovremennaja kommunikativistika*, n.4, 2015, e Kudrjavceva E.L., Mazunova L.K., Martinikova A.A., Zelenina T.I., “*Čelovek igrajuščij: nastojaščee i buduščee sistemno obrazovanija*”, nella rivista *Naučnoe obozrenie: gumanitarnye issledovanija*.

Резюме

В данной работе рассматриваются различные методы преподавания русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется коммуникативному подходу и ряду коммуникативных упражнений, которые могут быть использованы в университетских группах среди студентов. Работа состоит из введения, четырех глав и заключения.

В первой главе проводится анализ русскоязычной и италияязычной методической терминологии с целью выявить сопоставимые термины.

Под **подходом** подразумевается категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию. Не существует единой классификации подходов в методике преподавания иностранных языков. В этой работе представлена классификация, предложенная М.В. Ляховицким, включающая в себя четыре подхода к обучению, определяемых с точки зрения психологии овладения языком: бихевиористский подход, индуктивно-сознательный подход, познавательный подход, интегрированный подход. А также классификация И.А. Зимней с позиции объекта обучения: направленность обучения на овладение языком (языковой подход), речью (речевой подход) и речевой деятельностью (коммуникативно-деятельностный подход).

Под **методом обучения** подразумевается совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, направленных на достижения целей образования, воспитания и личного развития учащихся. Существуют универсальные методы, применимые для преподавания различных дисциплин. Методы обучения подразделяются на две большие группы: методы преподавания и методы изучения. Методы обучения могут быть классифицированы по разным признакам: по источнику получения знаний, таких, как обсуждение, работа с текстом, объяснение преподавателя, анализ языка; по степени участия обучаемых в учебном процессе (активные и пассивные методы, различаемые по степени самостоятельности учащихся); по характеру работы учащихся (устный и письменный, аудиторный и домашний, индивидуальный и коллективный).

В методике преподавания языков каждый метод может быть охарактеризован с позиции ведущих идей, которые в свою очередь определяют пути и способы достижения целей обучения и дают общую стратегию обучения. К примеру, для сознательных методов характерна установка на сознательное овладение языком.

Исходя из предложенных прямого, сознательного и коммуникативно-деятельностного подходов в работе приводится следующий список наиболее используемых методов обучения:

1. Прямые методы: натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный.

2. Сознательные методы: грамматико-переводный, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, программированный.
3. Комбинированные методы: коммуникативный, активный, репродуктивно-креативный.
4. Интенсивные методы: суггестопедия, гипнопедия, ритмопедия, метод Шехтера.

В определении термина **методики** можно найти несколько значений. Помимо того, что это дисциплина, преподаваемая в педагогических институтах и университетах, под этим термином подразумевается совокупность форм, методов и способов работы преподавателя, его «технология». К тому же методика входит в спектр образовательных наук. Что касается изучения иностранных языков, то здесь речь идет о науке, исследующей цели, содержание обучения и материалы для изучения языков. Методика изучения иностранных языков исследует процессы изучения, основываясь на педагогике, психологии и лингвистике, а также прибегая к исследованиям в области литературы, географии, истории и социолингвистики.

Под **методологией** подразумевается совокупность методов, на которых базируется какая-либо наука. Методологическое исследование является одним из аспектов научного знания в целом и включает в себя научные законы дисциплины, объекта изучения. В методике преподавания иностранных языков методология играет важную роль в изучении систем различных методов.

В заключении можно отметить, что каждое исследование предлагает свою систему классификации подходов и методов в зависимости от рассматриваемых аспектов языка. Однако с понятийной точки зрения можно связать русскоязычный термин «подход» с италияязычным *«approccio»*, «метод» – с *«metodo»*, «методика» – с *«metodica»* и т.д.

Во второй части первой главы приводятся подходы и методы в контексте истории преподавания русского языка. Некоторые методы берут свое начало еще в XIX в.: грамматико-переводной метод, который главным образом фокусируется на изучении грамматики; натуральный метод, согласно которому, как следует из названия, язык преподносится взрослому так же, как и ребенку, посредством слушания, повторения, понимания и запоминания; сознательно-сопоставительный метод, базирующийся на понимании системы иностранного языка путем обращения к родному языку учащихся для лучшего понимания и сравнения с изучаемым языком. Наконец, начиная с шестидесятых годов XX в. начали появляться новые исследования коммуникативной функции языка, коммуникативного подхода к обучению и соответствующих методов обучения

В данной работе делается попытка выяснить, что является основами коммуникативного подхода и какими могут быть способы его развития. Чтобы лучше понять, что представляет

из себя коммуникативный подход, следует обратиться к значению слова «коммуникация». Под коммуникацией понимается обмен сообщениями, содержащими информацию, между двумя или более собеседниками на основе их взаимного понимания. Таким образом, согласно коммуникативному подходу, основой для изучения языка выступает желание общаться и, соответственно, находить эффективные формы общения, способные передавать информацию. Поскольку бывает трудно эффективно общаться даже на родном языке, необходимо учитывать, что общение на иностранном языке, когда участники коммуникации не всегда понимают друг друга, еще более сложный процесс.

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку направлен на формирование у студентов коммуникативной компетенции посредством выполнения упражнений, имеющих целью не только коммуникацию, но и требующих от учащихся решения когнитивных задач при помощи использования иностранного языка.

Коммуникативный метод применяется в заданиях коммуникативного характера, таких, как моделирование реальных ситуаций общения, образовательные игры и свободные диалоги, которые охватывают не только лингвистические темы, но и актуальную проблематику, культуру, географию, политику. Таким образом, учащиеся развивают как языковые навыки, так и личные качества путем формирования критического суждения.

Основные положения, в соответствии с которыми осуществляется преподавание иностранного языка по коммуникативному подходу, таковы:

1. Активный характер этого метода реализуется посредством использования упражнений; эти упражнения реализуются при помощи учебных стратегий и заданий.
2. Упражнения представляют из себя игры, моделирование общения и свободный разговор.
3. Метод осуществляется по правилу «здесь и сейчас». Студентам предоставляются языковые и контекстуальные элементы для формулирования собственной мысли по заданной теме. Итогом является заранее не подготовленная спонтанная мысль на иностранном языке как результат личного опыта студента.
4. Выполнение упражнения может быть разделено на три стадии: подготовка, их непосредственное выполнение и пост-стадия.

Как было указано выше, коммуникативный подход направлен на формирование коммуникативной компетенции, которая не ограничивается пониманием лингвистических аспектов языка и правильным употреблением грамматики. Она включает в себя: прагматический компонент, когнитивную компетенцию, информационную компетенцию, то

есть способность понимать, какая информация является необходимой, уметь критически оценивать ее, включать в «базу знаний» и затем повторно использовать в соответствующих контекстах. Данная компетенция, формирующаяся во время обучения с помощью преподавателя, позволяет студентам описывать ситуации из личного опыта, исторические, географические и политические факты и в целом описывать картину мира на иностранном языке.

Суть коммуникативного подхода близка к аффективно-гуманистическому подходу, так как он создает условия для развития ученика как личности. Например, во время коммуникативного акта у студентов есть возможность свободно выражать свои мысли и чувства; каждый отдельный студент находится в центре внимания других студентов; выражение личного мнения становится более важным, чем демонстрация языковых знаний; студентов стимулируют к выражению собственного мнения, даже если оно не соответствует общепринятому и является противоположным, так как это свидетельствовало бы об определенной занятой позиции.

Учебная атмосфера меняется, так как студенты чувствуют себя более свободно из-за отсутствия критики и упреков за сделанные языковые ошибки. Отношения между учениками должны строиться по принципу эмпатии: понимание чужих ошибок и воздержания от негативных суждений.

Коммуникативный подход превращает учащегося в главного героя учебного процесса, а взаимоотношения между учащимися помещает в центр урока. Многие преподаватели считают, что студент должен оставаться в центре внимания преподавателя. Однако уязвимость этой позиции в том, процесс обучения в таком случае будет сконцентрирован на преподавателе, а не на ученике. Студент должен стать центром собственной познавательной деятельности, что и происходит, если во время урока он выполняет задания индивидуально, в паре или в маленькой группе. Цель, мотивация, метод работы – важные факторы для развития ученика. Обучение больше не навязывается сверху, преподавателем; студент самостоятельно ищет пути овладения материалом, хотя роль преподавателя в качестве посредника остается фундаментальной.

Еще один аспект коммуникативного подхода заключается в том, что он стремится сделать коммуникацию реальной: в том смысле, что недостаточно лишь симулировать повседневные жизненные ситуации. Коммуникация становится реальной в том случае, когда студенты заранее не продумывают то, что хотели бы сказать. Это может повлечь за собой выявление нехватки лексики или грамматики для выражения разных и, порой, более сложных понятий, чем рассмотренные ранее на уроке.

Коммуникация реальна, даже если происходит смена темы, импровизация и переключение

на новые объекты обсуждения. Несмотря на то, что общение свободно, студентам объясняют, как можно развить критическое суждение.

С практической точки зрения существует несколько способов работы, вовлекающих учащегося в процесс и в то же время имеющих в основе непрерывное взаимодействие. Задания могут базироваться на обладании различной информацией (*induced information gap*), принятии других (в том числе противоположных) точек зрения (*opinion gap*), разделении мнения и взглядов на определенные темы (*opinion-sharing activities*), преобразовании письменной речи в устную и наоборот (*information transfer*), решении головоломок, чтении карт и других упражнений, в которых необходимо выполнить задание (*task-completion activity*), ролевых играх (*role play*), анкетах, интервью, исследованиях, проведенных студентами для сбора информации (*information-gathering activities*), языковых играх и викторинах.

Во второй главе данной работы основное внимание уделяется роли заданий и упражнений в обучении иностранным языкам и различным типологиям заданий, развивающих навыки понимания, приема информации и ее производства. Упражнения относятся к дидактическому материалу, то есть к эффективным методам использования языка и его тренировки. Направления, определяющиеся методом, переводятся в «дидактические действия» (*atti didattici*) независимо от того, проводятся они на уроке или дома.

Глоттодидактические методы сегодня являются объектом изучения глоттодидактики, и благодаря появлению глоттотехнологий их панорама становится все шире. Как уже было сказано выше, критерии оценки любого метода не могут определить его как априори хороший/плохой, старый/современный, поскольку каждый метод включает в себя более одного языкового процесса, активизирует когнитивные процессы и, безусловно, усиливает отдельные аспекты коммуникативной компетенции. Будет неверным полагать, что один единственный метод будет эффективен вне взаимодействия с другими. Общий способ оценки метода основан на его эффективности в достижении определенных целей, им же и установленных, и его согласованности с базовой философией подхода: в таком случае при верном применении каждый метод может давать положительные результаты.

Каждый метод требует тщательной подготовки и проработки, поэтому будет даже более эффективным применить его на различных этапах курса.

Для развития навыков восприятия рекомендуются упражнения, направленные на укрепление различных типов языкового понимания, такие, как, например, клоуз-тест, реконструкция фразы, задания на установление верной последовательности (например, частей текста), транскодирование, открытые вопросы и другие.

Что касается обучения продуктивным видам деятельности, то здесь используются такие

упражнения, как открытый диалог, диалог по цепочке, ролевой диалог и многие другие. Некоторые из этих способов взяты из исследований по итальянской и английской глоттодидактики, которые затем применяются и к изучению других языков.

Относительно русского языка, внедрение системы упражнений – задача, которой занимается большая часть методистов. Как и любой другой сложный механизм, язык можно изучать с двух позиций: как он построен и как он используется. Речь идет о двух подходах, естественным образом связанных друг с другом, несмотря на явные различия, и относящихся к традиционным языковым методам, базирующимся на логико-грамматическом функционировании или использовании в коммуникации (коммуникативный подход). Система, в которую можно было бы включить упражнения на русском языке, разделена на три части: языковые упражнения, речевые упражнения и условно-речевые упражнения. Упражнения структурного типа (языковые) применяются на первых этапах для обучения фонетическим, лексическим и грамматическим навыкам. Этот тип упражнений включает в себя преобразования, упражнения имитирующего характера, замены, упражнения с ответами, аналогии, заполнение пустых пространств.

Главная цель третьей главы – продемонстрировать значение и эффективность использования учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. Исходя из теоретических основ, данное исследование предлагает включить в систему преподавания русского языка игры, взятые не только из специальных учебников по русскому языку, но и из английских и итальянских учебных материалов по глоттодидактике, при этом адаптированных для конкретного языка.

Одной из отправных точек при доказательстве важности использования образовательных игр является роль мотивации. Мотивация может быть связана с долгом, например, в ситуации, когда человек находится на территории другой страны и ему необходимо выучить язык для «выживания»; или же мотивация может быть связана, напротив, с удовольствием, внутренним удовлетворением, возникающем при выполнении упражнений; или жизненным проектом, включающим изучение нового языка. В то время как мотивация, связанная с долгом, исчезает на той стадии, когда иностранный студент приходит к знанию языка, которое позволяет ему взаимодействовать на нем, но не включает, например, знание оттенков значения того или иного слова или грамматические правила, мотивация, связанная с удовольствием – это неиссякаемый источник стимулов и это именно та мотивация, рычагом которой является игра. Несмотря на то, что общая идея образовательного процесса связана с такими тезисами, как «учеба – это тяжелая работа», «учиться скучно», «игра – это развлечение», в последние годы глоттодидактические исследования пытаются доказать обратное, в первую очередь обращаясь к примеру положительного эффекта занятий, а также

к научным исследованиям в области обучения и психологии.

Учебные игры обладают только некоторыми чертами развлекательных игр: это упражнения, которые полностью вовлекают человека как с ментальной стороны, так и с чувственной и сознательной и в отличие от детской игры игра не является самоцелью, а ставит конечные цели. Каждая учебная игра нацелена на отработку определенных аспектов иностранного языка, которые могут быть связаны с грамматикой, пониманием или разговорной речью.

Кроме того, существует мнение, что игра – исключительно детское занятие, пустая трата времени. В этой работе мы пытаемся доказать, что на самом деле игра сопровождает человека на протяжении всей его жизни и по этой причине она может быть адаптирована также для взрослых.

Существует несколько характеристик игровой методологии, помогающих понять, какими преимуществами обладают игры на уроке.

Часто при изучении иностранного языка в группе людей, обычно применяющих другой язык для коммуникации, трудно создать такие коммуникативные ситуации, которые бы полностью исключили использование родного языка. В действительности, создается смешная и нереалистичная ситуация. Одной из целей игрового метода является создание подлинного аутентичного контекста взаимодействия на иностранном языке через игру. Каждой игре соответствует система обязательных правил, без исключений, в рамках которой проходит игровая деятельность, регулируется ее начало и конец. Если в качестве обязательного правила для игры и, соответственно, выполнения задания до конца обозначить использование изучаемого иностранного языка, студенты признают эту ситуацию, которая затем станет приемлемой в прагматическом плане. Иностранный язык становится фоном для игры, оставляя лингвистическую правильность на заднем плане, позволяя студентам сконцентрироваться на коммуникативном аспекте языка и лучше овладеть языком, не осознавая этого.

Более того, игра обладает множеством потенциальных возможностей в отношении задействования максимального количества аспектов личности: когнитивного, эмоционального, чувственного. Каждая игра, адаптированная к определенной возрастной категории, становится значимым опытом для человека, так как она всеобъемлюща в том смысле, что предлагает многообразные стимулы. Во время игры у детей также активизируются языковые и семиотические навыки через кинесику, проксемику, музыкальный и предметный языки. Эти черты сохраняются и во «взрослой» игре. Из этого следует, что, обладая вышеперечисленными качествами, игра сразу же вовлекает студента и дает ему возможность общаться на языке и слушать его. Не имеет значения, каким

словарным запасом обладает человек и насколько он силен в грамматике, такой вид деятельности позволяет каждому студенту принимать в ней участие, независимо от уровня языковой компетенции. Во время игры задействуются навыки, не имеющие отношения к правильности языка: кто-то преуспевает в наблюдении, кто-то – в восприятии поощрения, некоторые обладают быстрой реакцией, другие – творческим подходом. Даже студент-новичок может применить на практике уже имеющиеся навыки, не являющиеся языковыми. Кроме того, игра включает в себя движение, игра – это действие. Модель «делая учиться» способствует усвоению языка на более долгосрочный период, так как она стимулирует все каналы восприятия и позволяет каждому студенту персонализировать процесс обучения. Игровая деятельность следует принципу коммуникативного подхода, согласно которому каждое предложение несет коммуникативную функцию: даже в игре язык используется как инструмент взаимодействия. Это стимулирует реакцию слушателя. Более продвинутые студенты могут пробовать сами создавать новые игры на основе инструкций учителя. После того как собственная версия игры будет создана, студент чувствует привязанность к ней не только как «пользователь».

Не следует забывать, что игры часто требуют совместной работы в группе для создания гипотез и их сравнений с гипотезами товарищей в том числе для принятия совместного решения. Связь между усвоением языка и решением задач способствует, прежде всего, развитию творческого начала всех членов группы; и, более того, наделяет студента самостоятельностью в создании и проверке гипотез о функционировании языка. Когда учащийся собственным и в то же время логическим и творческим путем приходит к решению «задачи», открытию грамматического правила или понимает, как функционирует язык в той или иной ситуации, достигнутое таким путем знание будет намного более прочным, чем то, что остается после зачитывания правил преподавателем.

Перейдем к аспекту социальных отношений. Игры создают особые ситуации, в которых студенты взаимодействуют друг с другом, развлекаясь при этом. Прежде всего, учащиеся должны хорошо усвоить общие правила. Вероятно, этот тезис относится в большей степени к классу детей или подростков, чем к взрослым. Однако в играх, предназначенных для взрослых, участники могут чересчур поддаться конкуренции: учителю необходимо преподавать принципы взаимоуважения, самоконтроля и в ситуации конкуренции – взаимной поддержки. Незаменимым компонентом игры является вызов, состязание, обладающий сильным мотивационным потенциалом: речь идет не только о состязании с конкурентами и желании одержать победу, но и о вызове самому себе. Если преподаватель дает классу упражнение типа *problem solving*, где для нахождения решения требуется совместная работа, каждый студент бросает вызов самому себе, чтобы внести свой вклад в работу группы. В ситуации

сотрудничества даже самые робкие студенты и менее сильные в языковом плане чувствуют себя частью группы и участвуют в ее работе. Пример группового взаимодействия – работа с комплексом упражнений, где информация разделена между студентами и необходимо в процессе общения обмениваться данными для построения цельного предложения или диалога. В заключении, следует отметить, что игра значительно развивает социальные навыки человека, учит взаимодействовать и сотрудничать с другими, а также это хороший способ испытать самого себя и в то же время ощутить себя важной частью групповой работы.

Как будет объяснено позже, после каждой образовательной игры должно следовать резюмирование проделанной работы.

В школьной среде необходимо дать понять ученикам, что они узнали, включая содержание и способ.

Так же, как и для классификации заданий, в отношении учебных игр существует множество обязательных к рассмотрению аспектов, чтобы попытаться, хотя бы частично, создать схему игровых активностей для преподавателей. Эта работа не преследует цель описать все возможные типологии игр, которые могут быть проведены на уроке или дома, но составить общую картину игровых упражнений, направленных на обучение иностранному языку с позиции коммуникативного подхода и исследований о роли мотивации, эмоций и когнитивных процессов при изучении языков. Игры могут быть индивидуальными и групповыми, в помещении или на открытом воздухе, с использованием материалов или без, с правилами или без. Подчеркнем, что во внимание будут приниматься упражнения, направленные на достижение целей глоттодидактики.

Для первой группы дидактических игр можно предложить упражнения, цель которых – закрепление языковых структур, лексики и повторение некоторых звуков иностранного языка. В этой группе содержатся повторения рифм, стихотворений, песен, цепочек слов или предложений; ассоциации слов и картинок, текстов и картинок; упражнения по типу составления, перестановки и разбора, а также упражнения на соединение реплик в диалоге и установление их верной последовательности; игры на объединение множеств по принципу включений и исключений или классификации; игры-загадки: кроссворды, акростихи, анаграммы, ребусы; интервью и анкеты, в которых языковые материалы, то есть тип вопросов для постановки или тема задаются преподавателем: они отличаются от упражнений из области структурной лингвистики, где следовало бы отвечать на вопросы в письменной форме, и, соответственно, являются более увлекательными; игры в движении, где студенты должны отвечать на введенные языковые данные движениями. Эти игры – функциональные упражнения, так как они сопоставимы, если выйти за рамки глоттодидактики, с игрой,

которую ребенок использует для исследования окружающей действительности, экспериментов и манипуляцией с ней. Они главным образом связаны с моторико-чувственным восприятием, через которое чувственное познание претворяется в жизнь для получения удовольствия от открытия.

Второй тип игр связан с вторичным использованием знаний и задействованием творческого потенциала; для ребенка игра подобного типа несет показательную функцию, он может представить существование или нахождение чего-либо в пределах досягаемости. Такой тип игр называется символическими играми, потому что он проявляется в «способности представить что-либо посредством всех доступных средств выражения, из которых устная речь является лишь одним, хоть и чрезвычайно важным».¹

Музыкальный, визуальный языки и язык жестов связаны с использованием языка, поэтому все «специальные» языки должны создавать как устную, так и письменную форму языка, как бы то ни было иностранного с позиции глоттодидактики. В эту категорию входят обучающие игры, в которых участвуют как вербальные, так и невербальные языки, к примеру: ролевые игры (*role-play*), упражнения на транскодирование, то есть переход от вербального кода к коду движений, визуальному или наоборот; создание рисунков, плакатов, коллажей, комиксов; пение, соотнесенное с жестикой; экспрессивные, ритмические, музыкальные, театральные или мимические действия; разыгрывание диалогов, сцен, историй.

Последний тип игр включает в себя игры, ограниченные правилами, связанные с рефлексией и социальными отношениями: игры данного типа остаются в памяти на всю жизнь. С позиции глоттодидактики сюда относятся игры, в которых необходимо брать на себя какую-то конкретную роль, например, таксиста, преподавателя, родителя и так далее, каждая из этих ролей регулируется определенной поведенческой моделью. К играм с правилами также относятся коммуникативные игры, упомянутые во второй главе, основанные на недостатке информации (*information gap*) и расхождении во мнении (*opinion gap*); в данном типе коммуникативных упражнений присутствует языковой материал, который может быть свободно преобразован и повторно употреблен, несмотря на то, что число используемых языковых структур ограничено. Среди игр с правилами также есть те, что задействуют дополнительные материалы: карточные игры, где правила традиционных игр адаптированы к изучению языка; крестики-нолики, где в процессе игры нужно решать лингвистические загадки, соревнуясь с соперниками за ход; домино, которая может быть преобразована в домино из слогов, слов, картинок соотнесенных со словами или предложениями. И, наконец, традиционные игры, которые могут стать объектом межкультурного анализа, и игры, использующие сетки, схемы, маршруты, такие, как морской бой или «*il Gioco dell'Oca*».

¹ Caon F., Rutka S., *La Lingua in Gioco*, Guerra Edizioni, Perugia, 2004, p.49.

Представленная схема языковых игр не всеобъемлюща, поскольку существует бесконечное число игр, которые можно применить в качестве обучающих упражнений, а также игры, которые могут быть созданы преподавателем или самими учениками. В этой главе представлены примеры глоттодидактических игр всех трех типов: для преподавателей важно вносить разнообразие в учебный процесс, чередуя игровые упражнения на систематизацию и повторное употребление грамматических правил с творческими играми и свободным использованием языка и, в конечном итоге, играми с правилами. Все эти упражнения, являющиеся настоящими играми, как, например, морской бой или заданиями на расстановку преобразованных элементов в игровой манере, обладают чертами дидактических игр, о которых мы уже говорили выше: они развлекательные, мотивирующие, приносят удовольствие от формата соревнования и полной вовлеченности в процесс; они предлагаются преподавателем, как если бы речь шла об обычной, а не учебной игре, чей смысл будет объяснен уже позже, после мозгового штурма; они активируют процесс, описанный Крашеном (*rule of forgetting*); предусматривают соблюдение правил и уважение по отношению к партнерам и в то же время стимулируют совместную работу и взаимоподдержку, обсуждение значений и использования коммуникативных стратегий; дают возможность углубить знание языка через повторение малых фольклорных жанров (скороговорок, пословиц и поговорок и др.), песен, рифм, а также посредством применения невербальных языков, к примеру, игр, позволяющих двигаться или рисовать что-то на доске. Таким образом, язык изучается и отрабатывается в аутентичной ситуации, где действуя через язык, человек создает свои собственные знания. В играх допускается использование материалов, которые обычно применяются в традиционных играх: карт, кубиков, схем, карт, иллюстраций и т.д. Они также допускают фактор конкуренции, соревнования среди команд, где учитель выступает в роли третьей стороны, посредника, и зачастую требуют от ученика не только словесного выступления.

Заключительная часть третьей главы посвящена практической презентации нескольких игр: как устных (ролевая игра), так и на использование грамматики, то есть обладающих четкой структурой, но в то же время динамичных из-за фактора соперничества, а также игр с применением дополнительных инструментов, в данном случае иллюстрированных карт.

В четвертой главе предлагаются некоторые языковые игры, подходящие для начинающих студентов русского языка. Программа первого года предусматривает введение фонетики, существительных и их склонения, главных прилагательных и глаголов. Поэтому, в этой последней главе будут предложены некоторые упражнения, разделенные по темам, которые могут быть выполнены небольшими группами.

В заключении приводятся результаты проведенной работы и намечаются перспективы дальнейших исследований.

Capitolo primo

Basi teoriche dell' insegnamento del russo come L2 e LS

1.1. La terminologia russa e italiana della glottodidattica

Nella traduzione dal russo all'italiano ci si imbatte frequentemente in problemi di terminologia, poiché è molto difficile trovare una perfetta corrispondenza di significato tra i termini della didattica italiana e quelli della didattica russa. Per questo motivo si è ritenuto opportuno riportare il significato di alcuni concetti che verranno trattati in questo elaborato. Le definizioni sono in parte tratte dal dizionario dei termini della metodica (*Slovar' metodičeskich terminov*), redatto da Azimov e Ščukin².

Per metodo (*metod obučenija*)³ si intende l'insieme delle attività che coinvolgono insegnante e studenti, mirate al raggiungimento dell'istruzione, dell'educazione e dello sviluppo personale degli allievi. Esistono metodi universali applicabili nell'insegnamento di discipline diverse. I metodi si dividono in due grandi gruppi: i metodi di insegnamento (come le dimostrazioni, le spiegazioni, le esercitazioni, la correzione e la valutazione); e i metodi di studio (prendere conoscenza, interpretare, comprendere, esercitarsi, autocorreggersi, autovalutarsi).

I metodi di insegnamento si classificano secondo diversi aspetti:

(a) In base alle fonti di apprendimento (per esempio discussioni, lavoro sui testi, spiegazione dell'insegnante, analisi sulla lingua, escursioni scolastiche).

(b) In base al livello di partecipazione dei discenti (metodi attivi e passivi, in base al grado di indipendenza dello studente).

(c) In base al carattere del lavoro svolto (orale e scritto, in classe e a casa, individuale e di gruppo).

Gli autori propongono tale classificazione dei metodi:

a) metodi che garantiscono la padronanza del materiale didattico (induttivi, deduttivi, *problem-searching (problemno-poiskovye)*, riproduttivi (*reproduktivnye*), verbali (*slovesnye*), basati sulle dimostrazioni (*nagljadnye*).

b) metodi che stimolino e motivino le attività di apprendimento (giochi educativi, discussioni, problemi da risolvere).

c) metodi di controllo e autovalutazione (questionari, test di controllo (*začet*), esami).

Nella didattica delle lingue, ogni metodo è caratterizzato dalla presenza di idee dominanti, che

² Azimov È.G., Ščukin A.N., *Slovar' metodičeskich terminov*, Zlatoust, Sankt- Peterburg, 1999.

³ Ibidem, p. 147.

definiscono i modi e i mezzi per raggiungere gli obiettivi di apprendimento e che danno un'idea della strategia globale di apprendimento. Per esempio, i metodi consapevoli (*soznatel'nye metody*) sono impostati sulla padronanza consapevole della lingua.

Si considera inoltre verso che obiettivo sono indirizzati i metodi: il metodo diretto (*prjamoj metod*) ha come obiettivo la padronanza della lingua orale, mentre in quello grammaticale-traduttivo prevale un interesse per la lingua scritta. Inoltre, ogni metodo si basa su teorie linguistiche, psicologiche e didattiche che lo sostengano.

Tuttavia, la questione della classificazione dei metodi rimane ambigua in base alla scelta dei criteri di classificazione. Oggi si tende a prendere in considerazione l'approccio che fa da riferimento al metodo. Alcune domande che possono aiutare a classificare i metodi sono: si tratta di un metodo induttivo o deduttivo? Include o esclude l'utilizzo della lingua madre nella fase di apprendimento? Consiglia l'acquisizione di più aspetti della competenza comunicativa contemporaneamente, o uno per volta?

Partendo dai presupposti degli approcci diretto, consapevole e comunicativo (in russo *prjamoj, soznatel'nyj e kommunikativno-dejatel'nostnyj*), gli autori propongono la seguente suddivisione dei metodi più utilizzati:

a) Metodi diretti (*Prjamye metody*): metodo naturale, metodo diretto, metodo audiovisivo, metodo audio-orale .

b) Metodi consapevoli (*Soznatel'niye metody*): metodo grammaticale-traduttivo, metodo pratico-consapevole, metodo pratico-contrastivo, metodo programmatico.

c) Metodi combinati (*Kombinirovannye metody*): metodo comunicativo, metodo attivo, metodo riproduttivo-creativo.

d) Metodi intensivi (*Intensivnye metody*): suggestopedia, ipnopedia, ritmopedia, metodo Šechter.

Per schematizzare quanto detto è utile prendere in considerazione quanto dice Ščukin sul significato di metodo⁴.

Secondo Ščukin esistono oggi due approcci per interpretare il significato di metodo nella didattica delle lingue. Il primo significato comprende in senso ampio la concezione e la strategia scelte dall'insegnante per insegnare una lingua.

Il significato in senso più stretto comprende i mezzi di insegnamento di un aspetto della lingua (fonetico, lessicale, grammaticale, aspetti della competenza comunicativa), grazie ai quali viene determinato in modo concreto il lavoro proposto dall'insegnante.

Ščukin cita il famoso metodista M.V. Liachovickij⁵, secondo il quale il metodo dà l'idea della

4 Ščukin A.N., *Metody obučenija v istorij prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo (teorija i praktika)*, «Foreign Language Teaching», Volume 40, Number 1, 2013.

5 Liachovickij M.V., *Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov*, Moskva, 1981, p.15 in ibidem, p.108.

strategia generale dell'insegnamento della lingua. Una posizione simile riguardo alla concezione dei metodi è quella di Passov⁶, che li considera un sistema di principi metodologici interdipendenti, uniti da una strategia comune, volta a padroneggiare qualsiasi tipo di competenza linguistica.

Per superare il dualismo nella concezione dei metodi, ovvero i due approcci ampio e specifico, Ščukin decide di utilizzare un approccio che consideri diversi livelli. Esso fu proposto dagli studiosi inglesi Richards e Rogers nel 1987⁷. I tre livelli che prendono in considerazione gli studiosi per descrivere i metodi sono:

- i. Il primo livello (teorico): quello che i metodisti inglesi chiamano *approach*.
- ii. Il secondo livello (sviluppo o design): determina il lato strategico dell'approccio. In base alla concezione dell'approccio verranno scelti i metodi, i mezzi e gli obiettivi da raggiungere.
- iii. Il terzo livello (pratica): determina le modalità di applicazione del metodo, per quanto riguarda i materiali utilizzati dall'insegnante (in russo si usa il termine generale di tecnologia).

Sempre secondo Ščukin questo tipo di tripartizione si riflette nella classificazione dei metodi secondo tre livelli: una classificazione in base al primo livello porta alla suddivisione in metodi diretti, cognitivi e combinati.

Una classificazione in base al secondo livello suddivide i metodi diretti in metodo naturale, diretto, audio-visivo e audio-orale; i metodi cognitivi in metodo grammaticale-traduttivo, metodo di traduzione testuale (*tekstual'no-perevodnyj*), metodo contrastivo consapevole (*soznatel'no-sopostavitel'nyj*), metodo orientato in base alla nazionalità (*nacional'no-jazykovej orientacii*); i metodi combinati sono il metodo comunicativo e il metodo di lettura (*metod čtenija*); i metodi intensivi sono la suggestopedia, il metodo di attivazione (*metod aktivizacii*), il metodo di immersione nella lingua (*metod pogrženija*) e altri.

Per approccio (*podchod*)⁸ si intende la strategia scelta per l'apprendimento della lingua straniera, che porta alla scelta di un metodo che realizzi tale strategia. Si tratta inoltre del punto di vista con il quale si guarda all'oggetto di studio, un fondamento metodologico della ricerca in questo campo concreto del sapere. I metodi realizzano questo o quell'approccio. Anche per quanto riguarda gli approcci, non vi è un sistema univoco di suddivisione.

Il già citato Liachovickij⁹ suddivide gli approcci da un punto di vista psicologico in: comportamentismo (*behaviorism*), approccio induttivo-consapevole (*induktivno-soznatel'nyj podchod*), approccio cognitivo (*poznavatel'nyj podchod*) e approccio integrato (*integrirovannyj podchod*).

6 Passov E.I., *Terminosistema metodiki ili kak my govorim i pišem*, Moskva, 2009, p.50, in ibidem p.108.

7 Richards, J.C. & Rodgers T. (1987). Method: Approach, Design and Procedure. In: M. H. Long and J. C. Richards (eds.). *Methodology in TESOL. A Book of Readings*. Boston.

8 Azimov È.G., Ščukin A.N., *Slovar' metodičeskich terminov*, Zlatoust, Sankt- Peterburg, 1999, p.225.

9 Liachovickij M.V., *Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov*, Mosca, 1981, p.15 in Azimov È.G., Ščukin A.N., *Slovar' metodičeskich terminov*, Zlatoust, Sankt- Peterburg, 1999, p.225.

La studiosa Zimnija¹⁰ decide di suddividere gli approcci partendo dall'oggetto di studio, ovvero la lingua e prendendo in considerazione quale aspetto linguistico viene maggiormente sviluppato da un approccio. Essi si dividono quindi in approccio linguistico (*jazykovej podchod*), approccio discorsivo (*rečevoj podchod*) e approccio comunicativo (*kommunikativno-dejatel'nostnyj podchod*).

Nella definizione di metodica (*metodika*)¹¹ troviamo diversi significati. Oltre ad essere una disciplina insegnata nelle università e negli istituti di pedagogia, con questo termine si intende l'insieme delle forme, dei metodi e dei mezzi del lavoro dell'insegnante, quindi la "tecnologia" utilizzata dal professore. Inoltre, la metodica è una disciplina che rientra nelle scienze dell'educazione. Rispetto allo studio delle lingue straniere, si tratta della scienza che indaga gli scopi, i contenuti, i materiali per lo studio delle lingue. La metodica dello studio delle lingue straniere indaga sui processi di studio ed apprendimento e trova i suoi fondamenti nella pedagogia, nella psicologia e nella linguistica, ma si avvale anche delle indagini nei campi della letteratura, della geografia, della storia, della sociolinguistica.

Per metodologia (*metodologija*)¹² si intende l'insieme dei metodi su cui si fonda una scienza. La ricerca metodologica è uno degli aspetti della conoscenza scientifica in generale ed include l'insieme delle leggi scientifiche della disciplina oggetto di studio. Nella didattica delle lingue straniere la metodologia ha grande importanza nello studio dei sistemi dei diversi metodi.

Nella glottodidattica italiana si può trovare una corrispondenza dei termini usati nella glottodidattica russa; si parla di approcci, metodi e tecniche¹³.

Per **approccio** si intende un insieme di tesi derivate da scienze esterne alla glottodidattica, come la linguistica generale, la neurolinguistica, la psicologia, la sociolinguistica che fanno da impianto filosofico. Esso stabilisce le finalità dell'educazione linguistica, le mete, gli strumenti e gli obiettivi. Formano un tipo di approccio le idee che si hanno riguardo alla concezione della lingua, della comunicazione, dello studente, dell'insegnante e della cultura. Un approccio viene valutato in base alla sua fondatezza o infondatezza rispetto alle teorie dell'universo epistemologico su cui si basa.

Il **metodo** è l'applicazione pratica delle scelte teoriche realizzate in una serie di materiali didattici e di tecniche glottodidattiche; è valutato in base alla sua adeguatezza o inadeguatezza, coerenza o incoerenza rispetto all'approccio da cui deriva. Si noti bene che il metodo non si occupa direttamente della scelta delle tecniche da utilizzare in classe, che potrebbero essere le domande a scelta multipla o aperte, i dialoghi, le griglie ecc., perché di questa ampia scelta si occupa la *metodologia didattica*, nella sfera delle scienze dell'educazione. Il metodo si occupa piuttosto di

10 Zimnija I.A., *Psichologičeskie aspekty obučenija govoreniju na inostrannom jazyke*, Mosca, 1985 in Azimov È.G., Ščukin A.N., *Slovar' metodičeskich terminov*, Zlatoust, Sankt-Peterburg, 1999, p.226.

11 Ibidem p.151.

12 Ibidem, p.154.

13 Balboni P.E., *Le sfide di Babele- insegnare lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2012, p.9.

organizzare il sistema dell'educazione linguistica per quanto riguarda il curricolo, le modalità di verifica, i livelli. Secondo Balboni infatti:

Ancora oggi è assai diffusa la confusione tra «metodo», così come lo abbiamo appena definito, e «metodologia», che in ambito educativo è una categoria propria della psicodidattica: la metodologia umanistica, quella cooperativa, quella costruttivistica, cui si aggiungono i vari *theme based teaching*, *task oriented teaching* e simili, (...) sono «metodologia didattiche». ¹⁴

Dal momento che la glottodidattica è una scienza teorico-pratica, il mondo delle idee e delle teorie di riferimento è collegato al mondo dell'azione didattica da frecce bidirezionali, che indicano la reciprocità degli scambi tra questi due ambiti. Da un lato, lo spazio della ricerca glottodidattica è legato secondo un meccanismo di implicazione alle teorie delle scienze della comunicazione, dell'antropologia, della sociologia, della linguistica acquisizionale, delle neuroscienze e delle scienze cognitive. Da queste discipline derivano le conoscenze che vengono messe in pratica ed in seguito verificate o falsificate dalla metodologia e dalla sperimentazione, quindi dal campo dell'azione glottodidattica. Per decenni la glottodidattica è stata considerata linguistica applicata, ovvero la trasposizione in materiali didattici che seguivano le nozioni della linguistica teorica. Oggi la glottodidattica è una scienza transdisciplinare:

non è (solo) linguistica applicata o educativa, non è (solo) linguistica acquisizionale trasformata in didattica acquisizionale, non è (certo) psicolinguistica applicata come nei metodi clinici, non è (solo) metodologia a mediazione sociale applicata alla lingua, non è pedagogia delle lingue, (...) è un'entità autonoma rispetto a tutte le aree da cui trae conoscenze e che trasforma queste conoscenze in un sistema compatto, (...), avente come scopo la formazione di persone che padroneggiano in vari modi e a vari livelli lingue non native per vivere al meglio la loro *chance* di vita. ¹⁵

Infine, le **tecniche didattiche** sono gli esercizi e le attività utilizzati per raggiungere gli obiettivi prefissati dal metodo e dall'approccio. Le attività sono le tecniche in cui si usa la lingua per uno scopo comunicativo. Rientrano in questo insieme i *roleplay*, le simulazioni di vario tipo, i giochi, che hanno come scopo un obiettivo comunicativo, ad esempio scambiarsi delle informazioni, ottenere delle informazioni mancanti, vincere una competizione utilizzando la lingua, chiedere qualcosa, convincere qualcuno a fare o non fare qualcosa e così via. Gli esercizi invece non hanno scopo comunicativo, ma mirano alla fissazione della lingua, all'addestramento ed hanno meno componente creativa.

¹⁴ Ibidem, p.10.

¹⁵ Ibidem, p.7.

Una tecnica di per sé è neutra e racchiude un *modus operandi*. Viene sottoposto a valutazione l'uso che si fa in classe della tecnica didattica: è proprio da qui che essa può risultare efficace o inefficace. Una tecnica risulterà efficace se è adeguata al metodo di riferimento, alle mete dell'educazione linguistica e armoniosa e coerente nei confronti dell'approccio.

Ogni tecnica:

coinvolge alcuni processi cognitivi e alcuni particolari processi linguistici, implica un certo modo di condurre e gestire la classe, concede maggiore o minore autonomia agli apprendenti, ma non è né buona né cattiva né moderna né tradizionalista: una tecnica è solo più o meno efficace nel raggiungimento di determinati obiettivi e può presentare maggiore o minore coerenza e armonia con le premesse dell'approccio e della teoria dell'educazione linguistica a cui si fa riferimento.”¹⁶

Anche nella glottodidattica italiana sono stati selezionati dei parametri per descrivere i metodi e gli approcci.¹⁷ Essi sono:

a) *teorie di riferimento*: su quante e quali aree scientifiche (le scienze del linguaggio e della comunicazione, quelle della società e della cultura, quelle neuro-psicologiche e dell'educazione) si basano i singoli approcci e metodi.

b) *percorso*: deduttivo, secondo il quale vengono date le regole grammaticali e se ne deduce il loro utilizzo; o induttivo, secondo il quale gli studenti devono scoprire le regole a partire dalla parola scritta.

c) *concezione dello studente*: se ha un ruolo centrale nell'apprendimento o viene considerato come un'entità astratta, i cui bisogni non vengono presi in considerazione; se è una *tabula rasa* da incidere, oppure è già portatore della propria esperienze culturale; se è autonomo o indipendente. Se viene considerato come individuo con una particolare intelligenza differente da quella dei compagni.

d) *ruolo del docente*: impartisce le lezioni dall'alto o diventa un “facilitatore dell'apprendimento? È un giudice insidiabile o un regista?

e) *concezione della lingua*: si fa più attenzione alla correttezza della lingua o alla sua efficacia? Oltre ad essere corrette ed efficace può variare nel registro, nella varietà geografica? Deve essere appropriata al contesto?

f) *cultura*: come viene veicolata agli studenti e in che parte? È letteraria o legata al quotidiano?

g) *strumenti operativi*: suddivisione del curricolo in finalità, obbiettivi ed unità.

h) *tecniche didattiche*: ogni metodo privilegia delle tecniche.

i) *materiali*: manuali, canzoni, film, video, articoli di giornale ecc.

j) *strumenti tecnologici*: quali tecnologie vengono usate in classe e a casa. Facilitano il lavoro

¹⁶ Balboni P.E., *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Liviana Editrice, Padova, 1998, p.7.

¹⁷ Balboni P.E., *Le sfide di Babele insegnare le lingue nelle società complesse*, 2012, p.12.

dello studente o meno. Lo rendono attivo e partecipe o passivo.

1.2. Approcci e Metodi di insegnamento della lingua russa come L2

L'insegnamento della lingua russa per stranieri vanta una storia molto lunga, che inizia già dal XII secolo ed arriva ai giorni nostri. Nel 2005 un gruppo di studiosi dell'Istituto di lingua russa Puškin (*Institut russkogo jazyka imeni A.S. Puškina*), guidati dal professor A.N. Ščukin, raccolse in un manuale¹⁸, un excursus sulle tappe e sullo sviluppo delle tecniche di insegnamento.

Vengono proposte tre fasi nello sviluppo delle metodologie didattiche: il periodo precedente all'Unione Sovietica, che va dal XII secolo alla Rivoluzione del 1917; il periodo sovietico, che dura fino al crollo dell'Unione; ed infine il periodo post-sovietico che dura tutt'ora.

Ciascuno di questi periodi presenta una serie di tappe, che hanno apportato dei cambiamenti sia dal punto di vista teorico che da quello pratico. Tra i criteri utilizzati per questo tipo di periodizzazione vi sono sicuramente i cambiamenti politici e socio-economici, che hanno influito non poco sui processi dell'educazione e dell'istruzione. Inoltre, è stato considerato il progresso scientifico nei rami della sociologia, della pedagogia, della psicologia, della linguistica e dell'informatica, scienze che hanno cambiato tanto la vita quotidiana dell'uomo, quanto hanno influito sui metodi di insegnamento.

Durante ogni fase all'interno dei singoli periodi sono stati rivalutati e corretti i fondamenti teorici della didattica e in seguito sono stati apportati dei cambiamenti pratici nei metodi; la teoria arriva sempre prima della pratica, pertanto anche in questo tipo di periodizzazione i confini temporali non sono scientificamente precisi. Inoltre, dal momento che non esiste un metodo di insegnamento perfetto, il processo di revisione e correzione, nella teoria e nella pratica dell'insegnamento avviene tutt'ora.

I primi manuali di lingua russa in Europa apparvero tra il XVII e XVIII secolo. Fu il tedesco Heinrich Wilhelm Ludolf a scrivere una delle prime grammatiche russe indirizzata agli europei. Nella sua grammatica della lingua russa (*Russkaja Grammatika*), Ludolf sottolineava come questo libro insegnasse la lingua parlata dei russi e per questo il manuale consta di una parte dedicata a frasi e dialoghi della lingua colloquiale (*razgovornye frazy i dialogi*¹⁹), i cui dialoghi erano tradotti dall'autore in tedesco e in latino. Per la prima volta, Ludolf inserì anche delle informazioni che riguardassero la geografia del luogo, come piccole descrizioni della natura, dei villaggi in Russia e delle numerose etnie che vi risiedevano. Nonostante gli errori grammaticali di questo manuale, esso costituisce un avviamento alla metodologia dell'insegnamento.

¹⁸ Ščukin A. N., *Istorija prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v očerkach i izvlečenijach*, Filomatis, Moskva, 2005.

¹⁹ Ibidem, p.28.

Per tutto il XIX secolo, fino all'inizio del XX dominò nell'insegnamento l'approccio *grammaticale-traduttivo*. Il metodo derivante da questo approccio si basava su un corso di grammatica dove venivano spiegate le regole grammaticali, seguite da esercizi di traduzione dal russo alla lingua madre e viceversa. Esso dava buoni risultati nella lettura e nella comprensione dei testi, ma scarsissimi risultati nel parlato.

Nella seconda metà del XIX secolo si sentì l'esigenza di integrare lo studio della grammatica con la memorizzazione di frasi e lessico per favorire la padronanza della lingua parlata.

Sulla base di nuovi frasari suddivisi in tematiche e corredati da spiegazioni lessicali, venne creato il *metodo naturale*. Come suggerisce il nome di questo metodo, la lingua veniva insegnata ad un adulto nello stesso modo in cui veniva insegnata ai bambini: "ascolto, ripeto, capisco e ricordo."²⁰ I rappresentanti di questo metodo escludevano la lingua madre dei discenti e la grammatica dalle lezioni.

Altri metodi intensivi vicini al metodo naturale furono il *metodo diretto*, il metodo *imitativo-intuitivo* e il metodo Berlitz. Il metodo Berlitz ebbe successo in tutta Europa e persino a Mosca fu fondata la sua scuola sul ponte Kuzneckij. Secondo questo metodo la grammatica scivolava in secondo piano: il momento più importante della lezione era lo scambio dialogico tra insegnante e studente.

Il XIX secolo si chiuse quindi con due approcci diversi allo studio della lingua russa: da un lato lo studio della grammatica, dei testi e delle traduzioni, dall'altro l'apprendimento delle lingue con i metodi diretti che mettevano in secondo piano la grammatica per dare più spazio alle forme di dialogo. In questi anni dunque, furono poste le basi pratiche per lo sviluppo dei metodi del Novecento.

Dopo l'avvento della Rivoluzione, dagli anni Venti, molti cittadini dalle varie parti dell'Unione divennero studenti delle università russe di nuova fondazione, le cosiddette università comuniste (*Komvusy*). Lo scopo dell'insegnamento di massa agli stranieri era di tipo pratico e mirava a far ottenere loro, in tempi rapidi, tutti gli aspetti della competenza comunicativa, con particolare attenzione alla produzione orale; in più, ci si poteva specializzare in letteratura. I testi, per la maggior parte di carattere politico e sociale, erano lo strumento principale adottato a lezione. Dalla metà degli anni Trenta si coinvolse nuovamente l'utilizzo della lingua madre degli studenti attraverso esercizi di traduzione.

Fin dai primi anni d'insegnamento agli stranieri, gli insegnanti si imbattono in molte difficoltà, sia a causa della mancanza di esperienza, sia a causa della mancanza di strumenti per l'insegnamento; risultò chiara la necessità di fondare i principi teorici di questa relativamente nuova

²⁰ Ibidem, p. 38.

disciplina. Negli anni Quaranta furono prese in considerazione le idee di Ščerba²¹ sullo sviluppo della metodica dell'insegnamento delle lingue come disciplina a sé stante. In questo lavoro furono presentate le ragioni pratiche ed educative dell'apprendimento delle lingue straniere. Si considerava molto importante lo scopo pratico dello studio: dopo una serie di lezioni, gli studenti dovevano saper padroneggiare la lingua fino al livello soglia, utile per comunicare con i madrelingua e partecipare in maniera attiva al processo di apprendimento.

Emerse in questi anni l'approccio contrastivo-consapevole (*soznatel'no-sopostavitel'nyj podchod*), che basava lo studio della lingua straniera sulla comprensione del suo sistema, pur facendo riferimento alla lingua madre degli studenti per una maggiore comprensione e per un confronto con la lingua studiata. Venivano utilizzate le regole grammaticali per la comprensione di nuovi materiali, lo studio del lessico e della grammatica, con riferimenti alla sintassi, in contemporanea all'esercitazione dei vari aspetti della competenza comunicativa attraverso testi ed esercizi.

L'idea dello studio orientato alle diverse lingue dei discenti trovò realizzazione negli anni Cinquanta, quando vennero pubblicati i nuovi manuali orientati alle diverse nazionalità, che tenevano in conto delle particolarità della lingua russa.

Nel 1951 fu fondato il dipartimento di lingua russa per stranieri dell'Università Statale di Mosca. Si offrivano corsi di russo per stranieri e corsi di preparazione per i test di ammissione all'università.

Negli anni Sessanta continuò il processo di riduzione dell'insegnamento della grammatica a favore di un approccio comunicativo: la grammatica non veniva più insegnata per intero, ma suddivisa in moduli con lo scopo preciso di favorire la competenza comunicativa. Questi anni furono un periodo di intenso sviluppo per l'insegnamento della lingua russa. Per quanto riguarda le basi teoriche dell'insegnamento della lingua, gli psicologi e linguisti S.L. Rubinštein, A.A. Leont'ev (Leont'ev, 1970) e I.A. Zimnija (Zimnija, 1978) formularono le basi dell'approccio comunicativo (*kommunikativno-dejatel'nostnyj podchod*), o (*ličnostno-dejatel'nostnyj podchod*²²). Questo approccio era orientato all'insegnamento della lingua russa come mezzo comunicativo, tenendo in conto al massimo grado delle caratteristiche individuali degli studenti, della loro provenienza e dei loro interessi.

Nelle lezioni si utilizzavano degli esercizi che creassero delle situazioni di dialogo significative per gli studenti, contestualizzate in reali situazioni comunicative e non focalizzate soltanto sull'apprendimento di forme linguistiche; allo stesso tempo si mirava all'acquisizione delle forme grammaticali e al loro utilizzo nel discorso. Attraverso la risoluzione di esercizi complicati, si

21 Ščerba L.V., *Prepodavanije inostrannykh jazykov v srednej škole*, Moskva, 1947 in Ščukin p. 45.

22 In lingua inglese *learner centred approach*, secondo dic.academic.ru.

chiedeva agli studenti di lavorare in gruppo, incentivando l'interazione e la collaborazione in classe, non solo tra studente e studente, ma anche tra studente e insegnante.

Durante questi anni si annoverava come metodo principale di insegnamento delle lingue straniere quello *pratico-consapevole*²³ proposto da Beljaev nel 1965. Esso veniva considerato consapevole poiché gli studenti dovevano conoscere e padroneggiare le forme grammaticali e i modelli delle frasi, ma allo stesso tempo pratico poiché la pratica orale in lingua straniera veniva considerata un fattore decisivo, al quale si dedicava una parte della lezione.

Negli anni Settanta il metodo *pratico-consapevole* venne perfezionato negli aspetti pragmatico-comunicativi. Le idee si realizzarono nella pubblicazione di una serie di manuali, quali «*Russkij jazyk dlja vsech*», «*Start*», «*Temp*» e altri. Va notato che in questi anni l'aumentata attenzione verso la lingua parlata a discapito di quella scritta e la svalutazione della traduzione come mezzo di apprendimento, non portarono esclusivamente a risultati positivi.

Sempre negli anni Settanta, la scuola dell'Istituto Puškin contribuì a fornire le basi teoriche al metodo di insegnamento del russo con due principali volumi: *Metodika*, redatta da Leont'ev e Koroleva nel 1975 (Leont'ev 1975) e *Metodičeskoe rukovodstvo dlja prepodavatelej russkogo jazyka*²⁴, scritta da Kostomarov e Mitrofanova nel 1976.

Il cambiamento delle potenzialità della lingua russa si sono riflesse nello sviluppo di metodi intensivi di apprendimento, nella creazione di manuali di ultima generazione, nell'utilizzo della tecnologia. Nel 1990 fu fondata a San Pietroburgo la casa editrice «Zlatoust», che si occupa della creazione di manuali e di pubblicazioni scientifiche sulla didattica del russo come lingua straniera.

1.3. L'approccio comunicativo

Secondo Balboni²⁵, l'approccio comunicativo ha una storia antichissima, più antica di quello che si pensa: si praticava in tutte le situazioni in cui la lingua veniva insegnata per comunicare, come l'insegnamento del greco nell'antica Roma, del latino in epoca medievale e dell'italiano nelle corti rinascimentali europee.

Le opere che segnano le scoperte che portano alla formazione di un approccio comunicativo sono *How to Do Things with Words*, di Austin, pubblicato nel 1962: una riflessione su cosa si può fare con la lingua, quindi sulla sua natura pragmatica; il lancio del *Modern Language Program* del 1967 da parte del Consiglio d'Europa e gli studi sulla competenza comunicativa di Dell Hymes.

In Austin troviamo la definizione degli scopi del linguaggio, chiamati nella glottodidattica

²³ In russo *soznatel'no-praktičeskij metod*.

²⁴ Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D., *Metodičeskoe rukovodstvo dlja prepodavatelej russkogo jazyka inostrancam*, Russkij jazyk, Moskva, 1976.

²⁵ Balboni P.E., *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento*, EL.LE Vol.4, Num.1, Marzo 2015, p.102.

inglese *communicative function*, che possono essere «salutare/congedare», «assertire/contraddire» chiedere per sapere qualcosa e così via. In tutte le lingue è presente un repertorio di *communicative function* che vengono espresse con esponenti diversi che qualificano e modificano ogni lingua. Per questo venne inserito anche il concetto di *notion*, ciò che caratterizza la lingua, che da il nome al *metodo nozionale-funzionale*²⁶.

Le più moderne basi teoriche e scientifiche di tale approccio prendono le mosse dagli scritti del linguista ed antropologo statunitense Dell Hymes, il quale pensò i *Models of Interaction* (1972) e *A Communicative Competence* (1972). Le sue teorie si mossero in contrasto alle precedenti teorie chomskiane di competenza linguistica. Hymes riteneva che la competenza linguistica non fosse sufficiente per comunicare, dal momento che ogni atto linguistico segue delle regole che non si riducono alle conoscenze grammaticali. La competenza comunicativa permette invece di utilizzare la lingua straniera in maniera opportuna ed efficace a seconda delle situazioni comunicative reali con cui si viene a contatto.

Hymes propose inoltre sette funzioni della lingua che si riflettono nell'apprendimento dei bambini e che vennero in seguito prese in considerazione nell'apprendimento della seconda lingua. Queste funzioni base del linguaggio sono²⁷:

1. la funzione strumentale (*the instrumental function*): usare la lingua per ottenere qualcosa.
2. la funzione regolatoria (*the regulatory function*): usare la lingua per controllare il comportamento degli altri.
3. la funzione di interazione (*the interactional function*): usare la lingua per interagire con gli altri.
4. la funzione personale (*the personal function*): usare la lingua per esprimere i propri sentimenti e le proprie sensazioni.
5. la funzione eurista (*the heuristic function*): usare la lingua per imparare e per scoprire.
6. la funzione immaginativa (*the imaginative function*): usare la lingua per creare un mondo immaginario.
7. La funzione rappresentativa (*the representational function*): usare la lingua per comunicare delle informazioni.

Gli studiosi Canale e Swain²⁸ cercarono di descrivere la competenza comunicativa attraverso quattro dimensioni della lingua, in cui essa si rispecchia: la competenza grammaticale, ovvero la padronanza della grammatica e del lessico di una lingua; la competenza sociolinguistica, ovvero la comprensione del contesto sociale in cui avviene la comunicazione; la competenza del discorso

²⁶ Balboni P.E., *Le sfide di Babele insegnare le lingue nelle società complesse*, 2012, p.42.

²⁷ Richards J.C., Rodgers T.S., *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, 2014, p.89.

²⁸ Canale M., Swain M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, 1980 Richards e Rodgers p.89.

(*discourse competence*), ovvero la comprensione dei messaggi specifici inseriti in un contesto più ampio di un dialogo; infine, la competenza strategica, che consiste nel sapere come iniziare, terminare, continuare, reindirizzare la comunicazione.

Balboni ha elaborato negli anni Novanta un modello di competenza comunicativa che risulta oggi molto valido²⁹: da una parte, nella mente, vi sono la competenza linguistica, che consiste nel saper produrre enunciati corretti e comprensibili dal punto di vista fonologico, lessicale, morfologico, sintattico e testuale; la competenza extralinguistica (cinesica, prossemica, vestemica, oggettemica) e la competenza socio-pragmatica e interculturale. Dall'altra parte dello schema si trova il mondo reale, dove è necessario agire socialmente con la lingua.

La competenza comunicativa è una freccia bidirezionale che collega le competenze nella mente con il mondo e consiste nella capacità di “fare” con la lingua. Questa padronanza non si traduce soltanto nelle quattro abilità di base, ovvero ascolto, lettura, monologo e scrittura, ma comprende anche il parafrasare, il riassumere, il prendere appunti, la traduzione, la capacità di scrivere sotto dettatura, la capacità di interagire.³⁰

L'approccio comunicativo si interessa tanto della competenza linguistica in tutte le sue varianti scritte e orali, tanto della competenza sociolinguistica, paralinguistica ed extralinguistica. Le teorie di fondo di questo approccio sono tratte dalla pragmalinguistica, dalla sociolinguistica, dalla comunicazione interculturale e, vista l'importanza che viene attribuita allo studente, vi è un interesse anche nel campo della sociologia e della psicologia. La conoscenza della cultura del paese straniero e la funzione pragmatica della comunicazione sono messe sullo stesso piano della correttezza linguistica: esse sono necessarie per garantire appropriatezza e efficacia, anche con interlocutori stranieri.

Per specificare, la competenza linguistica si occupa di tutti gli aspetti strettamente legati alla lingua, al linguaggio verbale, quali: la fonetica, o fonemica, la grafemica, la morfosintassi, il lessico e la testualità; la competenza sociolinguistica si occupa delle varietà: geografiche, temporali, dei registri e degli stili linguistici; la competenza paralinguistica si occupa degli elementi prosodici non pertinenti sul piano strettamente linguistico: velocità dell'eloquio, tono della voce, uso delle pause, usati al fine di modificare il significato; la competenza extralinguistica si occupa dei significati non veicolati dal linguaggio verbale e comprende le competenze: cinesica; prossemica; sensoriale.³¹

Sempre Balboni afferma:

[...] in estrema sintesi, il principio di base della prima formalizzazione dell'approccio comunicativo era: per comunicare correttamente serve la competenza linguistica, per comunicare efficacemente serve la competenza pragmalinguistica, per

²⁹ Balboni P.E., *Le sfide di Babele insegnare le lingue nelle società complesse*, 2012, p.12.

³⁰ Ibidem, p.34.

³¹ Balboni P.E., *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino, 2013, p.9.

comunicare appropriatamente ed evitare errori che possano inficiare il buon esito dello scambio comunicativo, anche tra parlanti pienamente padroni della lingua, serve la competenza socio-culturale.³²

Per quanto riguarda il processo di apprendimento della lingua straniera, esso viene considerato³³ come il risultato della combinazione dei processi di:

- Interazione tra il discente e i parlanti della lingua straniera.
- Creazione collaborativa del significato, che può essere intesa come il lavoro di collaborazione durante l'acquisizione della lingua.
- Creazione di interazione significativa per mezzo della lingua.
- Negoziazione del significato tra due o più interlocutori, che giungono ad un compromesso per comprenderci reciprocamente.
- Apprendimento a partire dal feedback che gli studenti ricevono quando usano la lingua straniera.
- Attenzione rivolta ai nuovi input e ricerca di incorporarli alla propria competenza comunicativa, ancora in fase di sviluppo..
- Utilizzo di forme nuove per esprimere un concetto simile o uguale.
- Apprendimento facilitato da un parlante esperto della lingua.

Dall'approccio comunicativo deriva il metodo *nozionale-funzionale*, messo a punto dal progetto del Consiglio d'Europa negli anni Settanta, con il nome di *Modern Language Project*. Esso prende le mosse dai concetti sovraccitati di *communicative function* e *notion* ed è stato la principale applicazione dell'approccio comunicativo. L'obiettivo di questo metodo era "scomporre il processo di apprendimento in una serie di unità distinte e organicamente collegate tra loro, corrispondenti alle reali necessità di sopravvivenza (*Survival level*) e di interazione minima (*Threshold level*) di uno studente straniero"³⁴.

Lo studente non veniva più considerato come un vaso da riempire o una tavola vuota su cui incidere, ma veniva valorizzata la sua conoscenza del mondo e la sua centralità nel processo educativo. La sequenza del processo di apprendimento in classe prevedeva un momento di presentazione, spesso al registratore (*presentation*), un momento di pratica (*practice*) e un momento di produzione (*production*), in cui si utilizzavano i giochi di ruolo, le drammatizzazioni, i dialoghi aperti.

Vennero introdotti i *Livelli Soglia*, ovvero il livello della lingua straniera utile per sopravvivere

32 Balboni P.E., *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento*, "EL.LE", Vol.4, Num.1, marzo 2015, p.2.

33 Richards J.C., Rodgers T.S., *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, 2014, p.91.

34 N. Chiapedi, *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*, Pisa, 2009, p.23.

nel Paese straniero. Il primo *Livello Soglia* fu introdotto appunto dal Consiglio d'Europa, il livello B1. Negli ultimi trent'anni sono stati introdotti altri 21 *Livelli Soglia* che sono oggi completati dalla descrizione di profili e di attività che si dovrebbero saper fare in ogni determinato livello. Si tratta di un modo di omologare lo standard della conoscenza linguistica: chi possiede un B1 in inglese dovrebbe saper portare a termine delle attività che saprebbe portare a termine chi possiede un B1 in russo.

La pubblicazione del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* formulò i contenuti, gli scopi, le mete dello studio, i livelli di competenza delle lingue e affermarono che la creazione di competenze fosse il fine dello studio.

Alcuni principi presentati in questa pubblicazione furono:

- l'obiettivo è la comunicazione. Nelle lezioni si presuppone che lo studio della lingua sia un mezzo per giungere alla comunicazione, che diventa quindi il momento principale dello studio. Questo studio è quindi motivato, finalizzato a questo scopo, è informativo, situazionale e di carattere collaborativo.

- Forma e funzione sono correlate.

- Autenticità dei materiali didattici. I testi devono essere stati prodotti da madrelingua, non creati appositamente per i manuali. Già degli stadi iniziali si raccomanda di includere articoli di giornale, frammenti di film, testi letterari e scientifici.

- Principio di situatività.

- Mancanza di informazioni. Attraverso gli esercizi presentanti i cosiddetti information gaps, gli studenti sono motivati a chiedere per ricevere informazioni, utili per la risoluzione di un compito o atto comunicativo.

- La correzione degli errori non interrompe la comunicazione.

Per comprendere meglio cosa sia l'approccio comunicativo, è utile risalire al significato della parola comunicazione. Per comunicazione si intende lo scambio di messaggi contenenti informazioni tra uno o più individui, basato sulla comprensione reciproca. Secondo l'approccio comunicativo, alla base dello studio di una lingua vi è la volontà di comunicare e quindi di trovare delle forme di comunicazione efficaci che possano trasmettere informazioni. Come risulta difficile comunicare in maniera efficace nella propria lingua, così risulta ancor più difficile comunicare in lingua straniera, quando i partecipanti all'evento comunicativo non sempre si capiscono tra loro.

L'approccio comunicativo nell'insegnamento di una lingua straniera mira a formare negli studenti la competenza comunicativa attraverso lo svolgimento di attività che abbiano non solo una finalità comunicativa, ma anche che richiedano agli studenti di risolvere dei problemi di carattere cognitivo, sempre mediante l'uso della lingua straniera. Questo tipo di approccio cambia le priorità degli

insegnanti e degli studenti, perché si concentra più sul contenuto del messaggio rispetto alla sua perfezione grammaticale. Cambia anche l'atmosfera durante le lezioni, poiché questo tipo di approccio stimola l'entusiasmo, il divertimento e la gioia dell'apprendimento.

Il metodo comunicativo si applica nelle attività di carattere comunicativo, quali simulazioni di situazioni di comunicazione della vita reale, giochi a scopo didattico e conversazioni libere che veicolino non solo temi strettamente linguistici, ma anche temi di attualità, cultura, geografia e politica. In tal modo, gli studenti non sviluppano soltanto abilità linguistiche, ma anche le proprie qualità personali attraverso la formazione del giudizio critico.

I punti secondo i quali si articola l'insegnamento della lingua secondo l'approccio comunicativo sono i seguenti:

1) Il carattere attivo di questo metodo si realizza attraverso lo svolgimento di attività; queste attività si realizzano con l'aiuto di strategie didattiche ed esercizi.

2) Le attività si presentano sotto forma di gioco, simulazione di conversazione e conversazione libera.³⁵

3) Il metodo si realizza secondo la regola del “qui ed ora”. Agli studenti vengono forniti gli elementi linguistici e di contestualizzazione per formare il proprio pensiero riguardo un determinato argomento. L'espressione nella lingua straniera è spontanea, non è preparata ed è frutto dell'esperienza personale dello studente.

4) Le attività possono essere divise in tre momenti: la preparazione, l'attività vera e propria e il post attività.³⁶

5) Come è stato detto sopra, l'approccio comunicativo mira alla formazione di una competenza comunicativa, che non si limita a comprendere le competenze linguistiche e il corretto utilizzo della grammatica. Essa comprende:

6) la componente pragmatica, che include: mantenere l'attenzione dell'interlocutore, spiegare un termine sconosciuto per mezzo di una parafrasi o con l'utilizzo di un sinonimo, correggersi in caso di errore.

7) la competenza cognitiva, ovvero l'insieme dei processi mentali come il ragionamento, la deduzione, la risoluzione di problemi. Viene stimolata dal lavoro con i testi, con esercizi di problem solving, con dei giochi a scopo didattico.

8) la competenza informativa, cioè la capacità di capire di quali informazioni si necessita, valutarle criticamente, includerle nel proprio patrimonio di conoscenze e poi riutilizzarle in contesti appropriati. Questa competenza, che si forma durante lo studio e tramite l'aiuto degli insegnanti, permette agli studenti di descrivere più situazioni della propria esperienza, fatti storici, geografici, politici, insomma, descrivere la cartina del mondo nella lingua straniera.

³⁵ In inglese *communication games, communicative simulations e socialization*.

³⁶ In inglese *pre-activity, while-activity e post-activity*.

L'essenza dell'approccio comunicativo è vicina all'approccio umanistico-affettivo, perché fornisce le condizioni per lo sviluppo dello studente come individuo. Per esempio, durante l'atto comunicativo, gli studenti hanno la possibilità di esprimere liberamente i propri pensieri e le proprie sensazioni; ogni studente rimane al centro dell'attenzione degli altri studenti; esprimere la propria opinione diventa più importante che dimostrare la propria conoscenza della lingua; gli studenti vengono incoraggiati ad esprimere il proprio pensiero anche se paradossale o contrario, perché questo è testimonianza del fatto che abbiano preso una posizione.

L'atmosfera a lezione cambia perché gli studenti si devono sentire liberi dalle critiche e dai rimproveri per gli errori linguistici. Le relazioni tra gli alunni si formano sul principio di empatia, sulla comprensione degli errori altrui, sull'astensione dai giudizi negativi.

L'approccio comunicativo rende il discente il protagonista del suo studio e l'interazione tra i discenti è il centro della lezione. Molti insegnanti pensano che sia necessario che lo studente sia al centro dell'attenzione dell'insegnante. L'erroneità di questa interpretazione si deduce dal fatto che in questo processo sarebbe un approccio incentrato sull'insegnante e non sull'allievo. Lo studente deve essere il centro della propria attività cognitiva ed imparare a fare ciò se durante la lezione porta a termine dei compiti in maniera individuale, in coppia o in piccoli gruppi. Lo scopo, la motivazione, il metodo di lavoro: tutto ciò appartiene ed è a disposizione dello studente. L'insegnamento non viene più impartito dall'alto, dall'insegnante; lo studente ricerca in maniera autonoma l'apprendimento, anche se il ruolo mediatore dell'insegnante resta fondamentale.

Un altro aspetto dell'approccio comunicativo è quello di rendere la comunicazione reale, nel senso che non basta simulare delle situazioni di vita quotidiana affinché la comunicazione risulti reale. Per esempio, la comunicazione diviene reale quando gli studenti non preparano mentalmente ciò che vogliono dire. Questo può comportare all'insufficienza del lessico o della grammatica, per esprimere concetti a volte diversi o più difficili di quelli affrontati in classe.

La comunicazione è reale anche se si passa da un tema, improvvisando ed creando nuovi contenuti. La conversazione è libera, ma agli studenti viene insegnato come sviluppare un giudizio critico.

Dal punto di vista pratico vi sono diversi modi di approciare il lavoro che coinvolga il discente e allo stesso tempo si basi sull'interazione continua. Gli esercizi possono basarsi su:

1. Possesso di informazioni diverse (*induced information gap*): ogni membro del gruppo o della coppia possiede delle informazioni diverse e per ottenere delle informazioni in più si dovrà comunicare in lingua straniera. La mancanza di informazioni è uno stimolo per la conversazione.
2. Assunzione di punti di vista diversi o opposti (*opinion gap*).
3. Condivisione di opinioni, punti di vista riflessioni su dei temi (*opinion-sharing activities*).
4. Trasformazione delle informazioni dal linguaggio scritto a quello orale e viceversa

(information transfer).

5. Risoluzione di puzzles, lettura di mappe, tutte le attività in cui bisogna completare un *task* (*task-completion activity*).

6. Giochi di ruolo (*role play*).

7. Questionari, interviste, ricerche condotte dagli studenti per raccogliere informazioni (*information-gathering activities*).

8. Giochi linguistici e quiz.

L'approccio comunicativo, che ha generato numerosi metodi, è tutt'ora considerato valido ed è utilizzato come idea di fondo nell'insegnamento delle lingue straniere. Esso è stato integrato dalle scoperte psicologiche e neurolinguistiche che danno sempre più spazio alla dimensione della glottodidattica «umanistica».

Le scoperte della neurolinguistica sul funzionamento del cervello hanno dato modo di capire come funzionino in maniera differente i due emisferi: l'emisfero destro apprende in maniera globale, quello sinistro in maniera analitica; il processo di apprendimento segue un percorso di globalità, analisi e sintesi. Pertanto, prendere in considerazione solamente la parte razionale del processo di apprendimento risulta quindi controproducente, dal momento che nell'allievo vi è una parte emozionale che collabora o ostacola questo processo: a questo proposito è utile riportare le teorie dello studioso californiano Krashen, sviluppate contemporaneamente agli anni del boom dell'approccio comunicativo.

Krashen elaborò *Second Language Acquisition Theory* (1983), dove propose l'opposizione tra i concetti di *acquisition* e *learning*, tradotti in italiano con *acquisizione* e *apprendimento*.

L'*acquisizione* è un processo inconscio, che sfrutta le modalità di entrambi gli emisferi, cioè quelle globali dell'emisfero destro e quelle analitiche dell'emisfero sinistro. Ciò che viene acquisito entra nella memoria a lungo termine e rientra nelle competenze stabili di una persona.

Diverso è invece l'*apprendimento*, un processo volontario governato dall'emisfero sinistro. Ciò che viene appreso entra nella memoria a medio termine e non nella competenza stabile della persona. Inoltre, viene attivato molto più lentamente di ciò che è stato acquisito, quindi “nella comunicazione reale non si ha tempo di farvi ricorso se non come monitor, come controllo grammaticale in senso lato.”³⁷

Dal punto di vista del linguaggio, il processo dell'acquisizione presenta delle somiglianze con l'acquisizione della lingua madre, mentre il processo dell'apprendimento è uno stato temporaneo guidato dalle regole della lingua imposte dall'insegnante e dai manuali.

L'obiettivo dell'insegnamento di una lingua straniera mira all'*acquisizione*, dal momento che l'*apprendimento* non comporta delle capacità linguistiche autonome e stabili. Per fare ciò,

³⁷ Balboni P.E., *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*, in digitlander.libero.it

l'insegnante ed il corso di lingua devono fornire allo studente un input comprensibile, che sia un grado più difficile rispetto al livello di competenza linguistica dello studente. L'acquisizione può avvenire soltanto quando lo studente si concentra sul significato di un input e non sulla sua forma, che sia morfologica, sintattica, lessicale ecc.

Un'altra ipotesi fondamentale dello studio di Krashen è la metafora del *filtro affettivo*, ovvero uno stato di resistenza psicologica che impedisce l'*acquisizione*. Il *filtro affettivo* corrisponde al blocco della produzione di noradrenalina, un neurotrasmettitore che aiuta la memorizzazione ed è un meccanismo di autodifesa che agisce in stati di ansia, paura o stress. Lo stress può essere causato da un'attività che metta lo studente in difficoltà di fronte al resto della classe e mini la sua autostima. Allo stesso modo sono nocive le attività linguistiche troppo difficili alla comprensione: un testo, grazie all'aiuto dell'insegnante o di un compagno, deve essere reso comprensibile al massimo grado.

Risulta chiara l'importanza di creare in classe un ambiente sereno che favorisca l'acquisizione più che l'apprendimento.

Ora, dopo aver preso in considerazione gli obiettivi di questo approccio, le teorie sull'apprendimento e i tipi di attività da svolgere in classe per migliorare la propria competenza comunicativa, ci si può domandare quali siano i rispettivi ruoli degli insegnanti e degli studenti.

Secondo questo tipo di approccio, gli studenti partecipano ad attività dove sono portati a collaborare e ad ascoltare ciò che dicono i compagni, invece di basarsi soltanto su ciò che dice l'insegnante. Per questo motivo, diventano anche più responsabili del proprio apprendimento. L'insegnante ha come obiettivo quello di facilitare la conversazione tra gli allievi e allo stesso tempo di partecipare alla comunicazione. Egli è colui che organizza gli esercizi e le attività e diventa una fonte di informazione per i suoi allievi; inoltre, sviluppa un nuovo modo di approcciarsi agli errori degli studenti, perché non vi è una correzione simultanea degli errori, grammaticali si intende. Ciò non vuol dire che essi vengano tralasciati o non corretti, ma che vi siano dei tipi di attività che equilibrino l'accuratezza grammaticale (*accuracy*) con la padronanza del materiale linguistico e del discorso (*fluency*). Le attività che mirano alla correttezza grammaticale includono: la riflessione sull'uso della lingua, la memorizzazione degli esempi corretti delle forme della lingua, la pratica di queste forme al di fuori di un contesto o anche al di fuori della comunicazione, il controllo delle scelte linguistiche. Le attività che invece privilegiano la *fluency* richiedono il raggiungimento di obiettivi comunicativi attraverso la negoziazione del significato, richiedono l'utilizzo di strategie comunicative e sono contestualizzate, producono dei risultati non prevedibili e premeditati, ma spontanei.

Per concludere, i principi dell'approccio comunicativo sono oggi generalmente accettati e sono abbastanza ampi da poter dare luce a una gamma di metodi e pratiche in molte parti del mondo.

Tuttavia, l'insegnamento delle lingue straniere è oggi sempre più localizzato e adattato al contesto e alla cultura in cui si opera. Pertanto, l'applicazione di principi e soluzioni generiche è vista in maniera sempre più problematica dagli studiosi e per questo motivo si indaga se la filosofia di questo approccio sia applicabile o no in contesti più specifici. Ad ogni modo, le scoperte inserite nel vasto argomento dell'approccio comunicativo servono da spunto anche per la creazione di nuovi metodi.

1.4. L' approccio comunicativo nell'insegnamento della lingua russa come L2 ed LS

Secondo il Nuovo dizionario dei termini della metodica (*Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij*)³⁸, il metodo comunicativo³⁹ (*kommunikativnyj metod obučenija*) o *Communicative Language Teaching*, è una variante dei metodi combinati (*kombinirovannye metody obučenija*), di cui fanno parte anche il metodo attivo (*aktivnyj metod*) e il metodo integrale (*integral'nyj metod*). I metodi combinati riuniscono particolarità sia dei metodi diretti sia dei metodi cognitivi. Essi condividono l'indirizzo al dialogo (*rečevaja napravlennost'*), ovvero il principio secondo il quale si impara a parlare solo parlando, si impara ad ascoltare con l'ascolto e si impara a leggere leggendo. L'approccio al quale si fa riferimento quando si parla dei metodi combinati è l'approccio comunicativo (*kommunikativno-dejatel'nostnyj podchod*).

La particolarità di questo metodo è avvicinare il processo di apprendimento al processo di comunicazione reale: così, le lezioni si svolgono in un ambiente dove e gli insegnanti e gli studenti sono motivati a comunicare. La motivazione viene riflessa nella scelta accurata dei dialoghi, delle intenzioni degli atti comunicativi e delle situazioni che riflettono gli interessi pratici e le esigenze degli studenti.

Tra gli altri principi metodologici di questo metodo si annoverano: la funzionalità, la situatività e la novità. In Russia, tra gli studiosi più importanti che hanno gettato le basi per lo sviluppo di questo metodo, annoveriamo lo scienziato Passov.

Nel suo libro *Kommunikativnyj metod obučenija inojazyčnomu govoreniju*⁴⁰, Passov pone le basi del metodo comunicativo e della *communicativeness*. Il metodo da lui proposto poggia sul principio che la lingua serve per la comunicazione, non soltanto spontanea, dettata dal bisogno dell'uomo di interagire con gli altri individui, ma motivata, spinta da un interesse di interagire, espressione del pensiero di un individuo. Egli critica non soltanto gli esercizi tradizionali di traduzione o fissazione,

38 Azimov È.G., Ščukin A.N., *Novyi slovar' metodičeskich terminov i ponjatij*, IKR, Moskva, 2009.

39 Ibidem, p.104.

40 Passov E. I., *Kommunikativnyj metod obučenija inojazyčnomu govoreniju*, Prosveščenie, Moskva, 1991.

ma anche il tradizionale rapporto tra insegnante e studente. Il docente aveva sempre mantenuto il proprio ruolo ufficiale ed aveva sempre preteso che lo studente mantenesse il ruolo di colui che apprende ed è messo sotto esame dall' insegnante. Assumendo questi ruoli "ufficiali", entrambi perdono interesse nell'interazione, pertanto la comunicazione non può avvenire. Ci possono essere alcuni studenti più loquaci, che non perdono mai la parola, tuttavia la comunicazione rimane sempre non motivata.

Uno dei principi fondamentali della comunicazione secondo Passov è il contatto tra due individui, tolti dal contesto ufficiale, che sono interessati e motivati allo scambio di parole e pensieri. Non si tratta quindi di un'interrogazione sul materiale scolastico, nemmeno di porre delle domande personali che possono invadere la privacy dell'uno o dell'altro, ma di creare delle situazioni dove la comunicazione reale sia possibile. I temi toccati nelle lezioni sono modulati in base al lessico ed alla grammatica acquisita dagli allievi, tuttavia viene consigliato di parlare liberamente su svariati temi: un concetto astratto sul quale tutti gli allievi abbiano un parere personale, un fatto di cronaca o di interesse pubblico, una sentenza da mettere in discussione, un'azione o un comportamento ritenuti sbagliati ecc. L'importante è che siano contenuti esterni a ciò che succede in classe e che quindi non riguardino nessun allievo in particolare.

Il processo di interazione è sempre attivo, non solo quando si parla, ma anche quando si ascolta: le abilità ricettive sono esercitate attraverso l'ascolto e attraverso la capacità di reazione: la pianificazione mentale di una risposta, di una valutazione di ciò che si è sentito rendono un enunciato produttivo. Proprio l'aspetto attivo dell'interazione fa sì che l'interlocutore prenda iniziativa. Per questo motivo è importante che la conversazione segua un percorso organizzato, che sia sempre contestualizzata e guidata dall'insegnante da un tema all'altro.

Altri punti fissati da Passov e ritenuti le basi dell'interazione e della produzione orale sono il ritmo del discorso, la logica e il carattere informativo dell'enunciato, ma anche gli automatismi, che permettono agli studenti di potersi esprimere senza errori e senza interferenze dalla lingua madre. Essi devono far proprie delle espressioni in lingua straniera, in maniera orale e scritta, senza ricorrere alla traduzione dalla propria lingua madre o a confronti linguistici. Viene giudicato nocivo nell'apprendimento l'utilizzo di una lingua diversa dalla lingua insegnata, per qualsiasi ragione. Tuttavia, non è solo importante la correttezza linguistica, ma anche la strategia di pensiero, secondo la quale uno studente impara a conversare: il parlante sa quali domande porre per continuare la conversazione, come problematizzare un argomento, come trovare delle soluzioni. La lingua diventa in questo modo produttiva, atta a risolvere dei *task*, espressione di una logica mentale.

Dal punto di vista pratico, Passov cerca di guidare gli insegnanti nel processo di conoscenza del processo di acquisizione, per quanto riguarda la produzione orale. Essa risulta formata da tre abilità in particolare, sulle quali lo scienziato concentra il proprio lavoro: le abilità lessicali, le abilità

grammaticali e le abilità fonetiche; esse sono le tre facce inscindibili del discorso. Il metodo cerca di sviluppare in maniera distinta ognuna di queste abilità, proponendo una partizione del lavoro in tre tappe:

- La prima tappa mira alla formazione delle tre abilità.
- La seconda tappa prevede il perfezionamento delle tre abilità.
- La terza tappa prevede lo sviluppo della competenza individuale.

L'abilità della produzione orale non appare improvvisamente alla fine del corso, ma viene costruita mano a mano nella sua durata. Tuttavia, la valutazione di queste abilità non viene affrontata dal punto di vista quantitativo, ma qualitativo. Il materiale linguistico viene “dosato” in ogni tappa, per permettere una migliore acquisizione e padronanza da parte degli allievi. Inoltre, bisogna notare che Passov propone una ripetizione ciclica delle tre fasi, che possa permettere una crescita delle abilità sia quantitativa che qualitativa. La suddivisione del lavoro in tre fasi avviene nel seguente modo:

- La prima tappa prevede, di norma, due sottofasi, ovvero la formazione delle abilità lessicali da un lato e di quelle grammaticali dall'altro. Se gli studenti sono in una fase più avanzata dello studio, quando le norme grammaticali sono già state affrontate e fatte proprie, ci si concentra esclusivamente sul nuovo materiale lessicale. Come si può notare, non è presente una fase indipendente per la fonetica. Secondo Passov l'approccio con la fonetica deve avvenire dalle prime lezioni, perciò si tende al suo perfezionamento. Questo processo di perfezionamento può avvenire in contemporanea alla formazione delle abilità lessicali e grammaticali, pertanto non è individuato come una fase a sé stante. La formazione delle abilità grammaticali e lessicali può avvenire in questo modo: si lavora sulla grammatica “nuova” con il lessico già acquisito, o si lavora sul lessico nuovo con la grammatica già acquisita. Nella prima fase dello studio viene escluso l'utilizzo dei testi e si lavora solo con esercizi orali e visivi. Viene proposta per esempio la lettura di microtesti da parte del docente, senza che gli studenti siano in possesso del materiale.

- La seconda tappa prevede il lavoro sui testi, di tipo colloquiale e non letterario, dove saranno presenti delle espressioni prese dal parlato quotidiano. Si tratta di materiale linguistico che si può ascoltare nella vita quotidiana, che viene trascritto sotto forma di dialoghi o piccoli testi. In questi testi non deve essere presente lessico sconosciuto, che non sia stato affrontato nella prima fase, dal momento che si tratta di un processo di perfezionamento. Il tipo di lavoro proposto sul testo si differenzia da ciò che viene affrontato solitamente: imparare un testo a memoria, riassumerlo, saper rispondere a delle domande sul suo contenuto, non sono considerate delle tecniche di perfezionamento delle abilità. Si propone piuttosto di lavorare sugli spunti e sulle idee che un testo offre, per poter iniziare una conversazione spontanea. In questo modo ovviamente lo studente può

utilizzare il materiale lessicale e grammaticale incontrato nella fase uno e nel testo ed esprimendo il suo pensiero porta a compimento un nuovo *task* per ogni espressione. Per fare questo, egli utilizza il materiale nuovo e quello che ha già fatto proprio in maniera combinata ed è proprio la combinazione del materiale linguistico utilizzato che permette il perfezionamento delle abilità di produzione. Passov chiama questa tappa “preparatoria” alla creazione di monologhi. Infatti, lo studente crea delle combinazioni di termini che gli permetteranno di ottenere un discorso più fluente. Per esempio, se nella prima parte dedicata alla grammatica si è affrontato un tempo verbale, nel testo della seconda tappa questo dovrà essere presente e sarà utilizzato dallo studente per esprimersi sul contenuto del testo.

- In questa terza fase il materiale acquisito viene utilizzato in situazioni nuove e più complicate, sia dal punto di vista linguistico che da quello psicologico. Per esempio, se nella seconda fase veniva proposta una soluzione problematica, in questa fase viene chiesto di fare dei parallelismi o confronti con altre situazioni problematiche. In questa fase la comunicazione avviene in forma dialogica, non è più l’espressione del singolo studente, ma assume la forma di un dibattito di gruppo.

Passov propone la ripetizione di queste tre fasi in maniera ciclica, dove nella prima fase si propone di apprendere dai trenta ai sessanta nuovi termini, per arrivare a saperne utilizzare in maniera attiva dai millecinquecento ai duemila, necessari per comunicare. La ripetizione del ciclo dovrebbe avvenire circa trenta volte, per non più di duecentoquaranta lezioni.

Come si può notare, non viene lasciato molto spazio alla lettura e alla scrittura. Infatti Passov dedica una parte a questi altri aspetti della competenza comunicativa linguistica, sempre collegati con la produzione orale. La lettura dei testi viene quasi completamente eliminata dalla prima fase, se non si tratta di una trascrizione di un testo ascoltato, ma viene inserita nella seconda fase come lettura di testi di lingua colloquiale ed esercizi sulla base del contenuto del testo. Nella terza fase invece viene proposta la lettura di espressioni che possano essere utili sia dal punto di vista contenutistico che lessicale, per formare un enunciato.

Per quanto riguarda la scrittura, nella prima tappa viene proposta la trascrizione di microtesti che sono stati letti a voce alta, assieme ai compiti per casa che possono essere fatti in forma scritta. Nella seconda fase la parte scritta si riduce al minimo degli esercizi, mentre in tutte le fasi viene proposta la trascrizione come modo di fissazione del materiale lessicale e grammaticale acquisito. La parte dedicata all’ascolto è costante perché la maggior parte degli esercizi sono orali, quindi ci si dedica sia all’ascolto delle espressioni grammaticali e lessicali presenti nei microtesti della prima parte, ma anche all’ascolto di testi della seconda fase e di dialoghi e discorsi dell’insegnante e di altri allievi.

Passov propone una serie di *quasi-communicative activities* (*uslovno-rečevye upražnenija*), che

aiuterebbero rendere il processo di studio molto simile alle condizioni della comunicazione nella vita reale: questo è considerato l'unico modo grazie al quale lo studio risulterebbe produttivo. Alcuni esercizi da lui proposti sono di tipo imitativo, sostitutivo, trasformativo e riproduttivo e verranno presi in considerazione nel secondo capitolo.

È inoltre importante notare che Passov ritiene il contatto sociale, sia tra gli allievi che tra allievo-insegnante, fondamentale a partire dalle prime fasi dello studio. Il contatto sociale porta in secondo luogo alla possibilità di scambiare o assumere nuovi ruoli, per esempio nei giochi di ruolo.

Per quanto riguarda la formazione delle abilità grammaticali, Passov considera diversi stadi: apprendimento, imitazione, riproduzione, sostituzione, trasformazione e combinazione. Nella prima fase, l'insegnante presenta una consegna, per esempio parlare dei propri piani per il giorno dopo o per il fine settimana; se gli studenti non hanno mai affrontato il tema grammaticale del tempo futuro, sarà per loro impossibile esprimerli. Pertanto, si propone sulla lavagna uno schema scritto di come esprimere il tempo futuro, mentre l'insegnante continua a proporre dei modelli nella sua conversazione libera, di quelli che saranno per esempio i suoi piani. In questo modo, non si perde la condizione di comunicazione reale, viene stimolata la memoria visiva grazie allo schema alla lavagna e contemporaneamente si esercita l'ascolto di come questa nuova forma venga utilizzata. Inoltre, viene proposto l'ascolto di un microtesto in cui vengano utilizzate le nuove costruzioni, che parli sempre del tema proposto inizialmente e viene chiesto agli studenti di trascrivere quello che ascoltano.

Nella fase di imitazione, sostituzione, trasformazione e riproduzione le modalità sono le stesse applicate per gli esercizi di tipo quasi comunicativo (*uslovno-rečevye upražnenija*). Esse seguono una gerarchia di difficoltà, perché nella fase di imitazione lo studente sta ancora formando la propria conoscenza, nella fase di sostituzione prende coscienza dei modelli, quando trasforma prende coscienza delle differenze dei tempi verbali, delle persone e così via, quando riproduce impara ad utilizzare indipendentemente i tempi verbali ed unisce forma, funzione e contenuto dell'enunciato. Nell'ultima fase di combinazione di più forme, verranno assegnate delle consegne dove si presuppone di utilizzare sia il tempo passato che il tempo futuro, per esempio. In questo modo è necessario che i modelli grammaticali siano stati già acquisiti e che possano essere combinati in senso logico negli enunciati. La differenza rispetto alle semplici trasformazioni sta nella consegna, per esempio non viene chiesto di riportare una frase o di trasformare un tempo verbale o un soggetto, ma di rendere un enunciato produttivo, per esempio esprimendo un desiderio di voler passare il tempo con un amico, dare dei consigli, fare una promessa e così via.

In questi ultimi anni Passov ha apportato nuove caratteristiche alla propria concezione di insegnamento della lingua straniera, sempre secondo la filosofia dell'approccio comunicativo.

Per esempio, nel XIII congresso MAPRJAL tenutosi nel 2015 a Granada, Passov esamina

ulteriori aspetti dell'educazione linguistica, che comprendono la sfera culturale e interculturale⁴¹.

Egli sottolinea la differenza tra *obučenie* e *obrazovanie*. Secondo questa tesi, lo studio di una lingua straniera non è solo un allenamento linguistico atto ad ottenere le capacità comunicative, ma è un processo di educazione della persona dal punto di vista morale, sociale, psicologico e spirituale.

Passov ritiene che la lingua straniera non sia solamente una materia di studio come molte altre, ma che racchiuda in sé un enorme potenziale educativo per lo sviluppo della persona. Colui che studia le lingue straniere viene educato spiritualmente al rispetto dei valori e al rispetto degli altri individui: non apprende solamente le competenze strettamente linguistiche. A questo proposito si inserisce la differenza tra spiritualità (*duhovnost'*) e competenza (*kompetencija*).

Ciò che segue è il concetto di antropocentrismo (*antropocentrizm*): l'uomo moderno si trova al centro del mondo moderno, tanto quanto lo studente è il centro ed il protagonista del suo studio. Nell'ottica di questo nuovo antropocentrismo, si parla di dialogo (*dialogičeskij antropocentrizm*): soltanto il dialogo può favorire l'antropocentrismo, perché durante l'incontro tra due o più individui non vi è soltanto uno scambio di informazioni (*kommunicacija*), ma vi è un passaggio di valori, di conoscenza e di pensieri provenienti dal mondo interiore di ciascuno degli interlocutori (*obščeniija*).

Secondo Passov, i principi su cui si fonda l'educazione linguistica sono: i valori e la cultura; lo sviluppo e la creatività; la spiritualità e la moralità; la libertà e la responsabilità. Come si può notare si parla più di una filosofia dell'educazione linguistica che di una strategia.

In quest'ottica l'educazione linguistica promuove lo sviluppo dell'individuo nella società sia spiritualmente che moralmente. La lingua straniera diventa un mezzo di educazione ai valori di un'altra cultura: il fatto che si apprenda una lingua in modo inscindibile dalla cultura e dai valori di un altro popolo, fa sì che il discente impari ad accettare i valori e la cultura a lui estranei. In questo processo l'insegnante diventa interprete ed intermediario del mondo "altro" (*čuzoj*). Apprendendo una lingua straniera, un individuo diventa tollerante e rispettoso della cultura ad essa legata ed acquisisce inoltre la sensibilità necessaria in ambito della comunicazione interculturale. Secondo Passov infatti il dialogo culturale dovrebbe divenire metodologia dell'insegnamento delle lingue (*"Metodologiej inojazyčnogo obrazovanija dolžen stat' dialog kultur"*)⁴².

Il dialogo interculturale e la competenza di comunicazione interculturale formano l'individuo non solo dal punto di vista sociale, ma anche dal punto di vista psicologico, perché la comprensione reciproca in un contesto interculturale porta a coordinazione, cooperazione ed empatia.

È interessante notare le differenze delle teorie di Passov rispetto all'opera di pochi anni precedente, un manuale di metodica per gli insegnanti di lingua russa (*Metodičeskoe rukovodstvo*

⁴¹ Passov E.I., *Problemy inojazyčnogo kommunikativnogo obrazovanija*, Granada, 2015. www.ru.mapryal.com.

⁴² Passov E.I., *Problemy inojazyčnogo kommunikativnogo obrazovanija*, XIII congresso MAPRJAL, 2015, Granada, p.22.

dlja prepodavatelej russkogo jazyka), scritta da Kostomarov e Mitrofanova nel 1976⁴³.

In questo volume viene fatta una digressione iniziale sul significato della metodica nel contesto della ricerca dell'insegnamento delle lingue. Essa viene presentata come una scienza a sé stante, che ha come oggetto lo studio della lingua russa come mezzo di comunicazione e come scopo la padronanza della lingua. Sebbene il russo sia una lingua flessiva e presenti la necessità di essere studiata dal punto di vista formale, più in profondità di altre lingue non flessive, gli autori del volume affermano che sfruttare il principio comunicativo della lingua nella ricerca della metodica sia un modo per diffondere lo studio della lingua russa anche nei confronti di coloro che sono inizialmente restii a studiare la lingua dal punto di vista formale. La metodica moderna attinge anche per gli studiosi russi alle scienze della linguistica, della psicologia, della didattica, trae da esse il progresso e allo stesso tempo fornisce le sperimentazioni necessarie per il progresso di queste.

I principi della metodica in questo caso sono la *kommunikativnost'*, intesa appunto come la *communicativeness* di una lingua e, a differenza di Passov, è consentito di prendere in considerazione la lingua madre degli studenti, perché si ritiene che in questa lingua essi possiedano già la competenza comunicativa e siano in grado di portare a termine le *speech activities*. Tuttavia, fare riferimento alla lingua che gli studenti già padroneggiano è ritenuto meno importante perché, nel caso in cui vi siano studenti di lingue minori e sconosciute all'insegnante, si può comunque ottenere buoni risultati con l'utilizzo di spiegazioni aggiuntive e dimostrazioni.

In secondo luogo, non vengono svalutate le spiegazioni della lingua dal punto di vista formale, ovvero morfologico, sintattico ecc., ma viene differenziata la conoscenza della lingua dal suo utilizzo: vi sono molti che conoscono le eccezioni e le declinazioni, ma non sono capaci di utilizzare la lingua come mezzo di comunicazione. Come in Passov, la lingua viene utilizzata fin dagli stadi iniziali dell'apprendimento, per svolgere delle funzioni. L'insegnamento della lingua russa agli stranieri viene qui inteso come studio delle abilità di produzione e ricezione, delle abilità comunicative e dell'espressione di ragionamenti. Alcune caratteristiche di questo tipo di metodica sono:

- La finalità pratica dello studio della lingua.
- L'approccio funzionale nella scelta e nella presentazione del materiale linguistico.
- La situatività e la coerenza tematica del materiale di studio.
- Lo studio del lessico e della morfologia su basi sintattiche.
- La disposizione concentrica del materiale di studio e la suddivisione in fasi di apprendimento.
- La considerazione della lingua madre degli studenti.

⁴³ Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D., *Metodičeskoe rukovodstvo dlja prepodavatelej russkogo jazyka inostrancam*, Russkij jazyk, Moskva, 1976.

Per quanto riguarda l'approccio funzionale nella scelta del materiale linguistico si intende iniziare lo studio della lingua russa non con le tradizionali declinazioni, ma con atti comunicativi quali saper presentarsi, saper descrivere le proprie attività quotidiane come andare a lavoro, a scuola, sapere cosa dire in aeroporto quando si viaggia e così via. Lo studio così organizzato viene suddiviso in moduli che permettano la progressione. Solo alla quinta lezione viene consigliato di affrontare gli aspetti grammaticali delle frasi già imparate, per esempio descrivendo il genere ed il numero dei sostantivi in russo. Per quanto riguarda l'insegnamento dei casi, si consiglia di presentare delle situazioni in cui emergano le diverse funzioni di un caso, in modo che gli studenti possano osservare il loro utilizzo ancor prima di conoscere la grammatica. La sistematizzazione dei casi nelle tradizionali declinazioni è ritenuta un processo secondario, per sistematizzare appunto ciò che gli studenti hanno già iniziato ad utilizzare nei loro enunciati. La sistematizzazione della grammatica per mezzo di schemi ed esercizi è quindi necessaria, nell'ottica dei metodisti, poiché permette di conoscere la struttura della lingua e quindi il suo utilizzo.

Il terzo punto della situatività viene spiegato come lo studio del lessico e della grammatica in determinate situazioni. Per esempio, il materiale linguistico deve essere suddiviso in macrotemi quali «Casa», «Scuola», «Al negozio» e così via. L'insegnante può rivolgersi agli allievi utilizzando una scelta di verbi, nel caso della scuola per esempio con: "Apri la finestra!", "Aprite la finestra!", "Prendi il libro!" presentando la coniugazione dei verbi senza privarli dalla loro funzione comunicativa. Nell'apprendimento dei casi, per esempio, vengono considerati privi di funzione comunicativa gli esercizi di tipo strutturale e riempitivo, dove bisogna inserire un sostantivo nel caso opportuno. Al contrario, per quanto riguarda l'utilizzo dei casi, per esempio il genitivo, vengono poste delle domande allo studente, dove sia necessario rispondere con il genitivo in frase negativa, per esempio: "Mi dai il giornale?" "Non ho un giornale", o "Come mai non sei andato in gita?" "Perché non avevo tempo". Gli aggettivi possessivi possono essere appresi nella descrizione della propria famiglia, così come i nomi delle professioni, mentre i verbi di moto sono associati a situazioni dove si parla di viaggi, di vacanze, di come si è trascorso il fine settimana. Questo tipo di insegnamento prevede il contatto minimo della struttura formale della lingua, ma aiuta da un lato lo studente a sviluppare le proprie abilità del discorso in modo indipendente, al di fuori del contesto scolastico. Si tratta appunto di situazioni dove il russo è lingua seconda, quando l'insegnante non è l'unico a scegliere gli stimoli linguistici, dal momento che gli studenti sono costantemente esposti alla lingua. Questo metodo tuttavia risulta utile anche per chi studia il russo come lingua straniera, quando sono esposti alla lingua soltanto in classe, rifacendosi ai principi della *communicativeness* e della competenza comunicativa che oggi risultano fondamentali nello studio di qualsiasi lingua straniera.

Come rendere la comunicazione reale nello spazio della classe?

Il macrotema della scuola, che coinvolge l'utilizzo dei verbi (andare alla lavagna, cancellare la lavagna, appoggiare o prendere un quaderno, una borsa ecc.) risulta un atto di comunicazione reale. Per quanto riguarda gli altri temi l'insegnante si avvale di disegni, video, registrazioni. Per esempio, quando si affronta il tema della famiglia, si può chiedere agli allievi di mostrare delle foto e descrivere i membri della famiglia, un *task* che avvicina la situazione scolastica alla comunicazione della vita reale, o quando si affrontano i verbi di moto l'insegnante può chiedere ad uno studente di dare delle indicazioni stradali su come raggiungere un luogo di sua conoscenza. In questo modo la pseudo comunicazione risulta comunque efficace nel processo di apprendimento.

Kostomarov e Mitrofanova dedicano, come in Passov, una sezione principale al primo stadio dello studio della lingua, "da zero". Si tratta del momento in cui lo studente ha un quantitativo di lessico minimo e di minima conoscenza grammaticale, che gli permette di esprimersi in situazioni del lessico quotidiano. In questa fase è necessario che il discente venga a contatto con tutte le particolarità della lingua russa, per esempio non possono essere tralasciate le costruzioni impersonali (come *Temneet, Cholodeet, Mne chočetsja* ecc.), così come le frasi nominali (*vot dom, tam škola* ecc.), e grazie all'approccio con questo tipo di proposizioni avvicinarsi al sistema della lingua. Si propone inoltre di non posticipare l'utilizzo delle proposizioni subordinate, per quanto possano risultare inizialmente complesse. In questo modo lo studente principiante ha un riflesso del sistema linguistico, confinato però in situazioni già note dal punto di vista lessicale. La fase iniziale dello studio di una lingua non è soltanto una presentazione di essa, ma una scoperta che permetta di avvicinarsi nelle tappe successive allo sviluppo degli argomenti più complessi.

L'ultimo punto riguarda il tema complesso della lingua madre degli studenti: non c'è stata questione più dibattuta nella definizione dei metodi. In questo caso, si prende atto del fatto che sia un principio di seconda importanza, tuttavia secondo gli studiosi gli studenti sono già in possesso della competenza comunicativa nella propria lingua, pertanto risulta proficuo chiedere di fare un confronto sul modo di esprimere un concetto, un ordine, una richiesta, ovvero i vari tipi di *communicative function*, con la propria lingua materna. Inoltre può verificarsi un caso in cui gli studenti siano portati alla ripetizione degli errori a causa di un'interferenza dalla propria lingua madre. Il docente che comprende questo meccanismo presterà più attenzione per disinnescare l'errore.

D'altra parte, ci possono essere anche dei costrutti e dei modi di dire simili che possano essere "esportati" ed aiutano una migliore memorizzazione della lingua studiata. In quest'ottica risultano efficaci i manuali moderni orientati alla nazionalità delle studente, che possono presentare delle appendici con un vocabolario o le consegne in entrambe le lingue. C'è da ricordare però, che le lezioni si svolgono in lingua russa e che gli studenti devono sforzarsi ed essere motivati ad esprimersi soltanto in russo. Questa è una condizione indispensabile per il rafforzamento di tutte le

abilità, soprattutto quella della produzione orale.

A differenza di Passov, in questo manuale viene dedicata una sezione speciale per la fonetica, come corso a sé stante: essa è necessaria per la comprensione. Più gli allievi sono adulti, più è difficile modificare il loro accento o far apprendere un suono inesistente nella loro lingua, per esempio il suono *Ÿ*. Le prime lezioni vengono dedicate alla ripetizione dei suoni vocalici e consonantici, per poi passare alle particolarità dei suoni molli o duri delle consonanti. Vengono inseriti anche dei microtesti che includano lessico e grammatica. Il lavoro della ripetizione e acquisizione dei suoni è seguito dal lavoro sui vari tipi di intonazione della lingua russa, che conferiscono intenzione diversa alla frase. Lo scopo del corso di fonetica risiede nell'essere in grado di riprodurre i suoni in maniera corretta a tal punto di non essere fraintesi: se la pronuncia sbagliata può causare dei fraintendimenti e scambi di significato, è necessario fin da subito che lo studente ne sia al corrente.

Lo studio della grammatica è indispensabile; esso viene proposto in questo manuale come uno studio induttivo, ovvero partendo dal generale per arrivare al particolare, perché le regole non vengono inizialmente spiegate dal docente, ma vengono sottoposte sotto forma di giochi o domande. In questo modo il processo si fa interattivo, perché gli studenti ascoltano l'insegnante, che pone delle domande e fornisce dei modelli di risposta ed in seguito deducono la regola grammaticale. Un esempio che viene proposto nel manuale è lo studio del caso prepositivo sotto forma di gioco, dove vengono posizionati degli oggetti in vari luoghi della classe e viene chiesto agli allievi di rispondere alla domanda "Dove si trova (la penna, il quaderno, il libro..)?" ed impareranno ad usare il caso prepositivo con le preposizioni *на* o *в*. In aggiunta agli esercizi con oggetti, si possono utilizzare anche fotografie o immagini dove gli studenti possano lavorare in coppie sul botta e risposta, per esempio chiedendosi a vicenda dove si trova un qualche oggetto, di che oggetto/persona si tratta, a chi appartiene e così via. In questo modo vengono utilizzati elementi grammaticali quali i pronomi e gli avverbi interrogativi, le preposizioni, i casi.

Con l'utilizzo di queste tecniche, il lavoro risulta anche individualizzato, perché l'insegnante è consapevole delle capacità e del livello di padronanza di ciascuno degli allievi, perciò può porre delle domande diversificate. Dopo essere venuti a conoscenza delle strutture della frase russa e dell'ordine normale delle parole, gli studenti imparano le regole grammaticali e per analogia con le frasi apprese in precedenza, costruiscono nuovi enunciati.

Un errore da parte di uno studente è un pretesto per la correzione e la spiegazione grammaticale di ciò che è stato sbagliato, per esempio un caso, il genere, una preposizione.

Anche le forme dei modi e dei tempi verbali vengono inizialmente apprese in maniera orale e interattiva, attraverso dei movimenti e delle descrizioni di azioni. L'insegnante può chiedere ai suoi allievi di alzarsi, sedersi, spostarsi, prendere qualcosa, aprire una finestra. Questa tecnica attiva ed

interattiva permette che gli studenti possano comprendere il significato di un verbo escludendo dal ragionamento la propria lingua madre. Per quanto riguarda i tempi verbali, si propone per esempio di leggere un testo che parli di “oggi” e ripeterlo sostituendo tutte le azioni presenti come se fossero avvenute “ieri”. Il principio è quello di mantenere la funzione comunicativa degli enunciati anche nello studio della grammatica.

Se in Passov il lessico andava appreso di pari passo con la grammatica e la fonetica veniva messa da parte, come processo che si perfezionava da sé durante l’acquisizione delle abilità lessicali e grammaticali, dall’altro lato, secondo Mitrofanova e Kostomarov, il lessico viene acquisito solo dopo la padronanza delle costruzioni grammaticali e dell’abilità fonetica. Esso viene suddiviso in moduli che dipendono dal livello linguistico degli studenti e deve essere appreso per poter comunicare, leggere i giornali, ascoltare e comprendere i madrelingua. Lo studio del lessico come una lista di termini appare in quest’ottica inutile, perché esso deve essere correlato con uno studio del campo semantico, ma anche con le costruzioni grammaticali. Il lessico può e deve essere inserito negli esercizi di tipo grammaticale, quindi nelle costruzioni grammaticali che si stanno acquisendo e deve essere sia lessico già appreso che lessico nuovo e contestualizzato. Questo processo è simile a quello che intendeva Passov quando spiegava che andava acquisito il “nuovo”lessico sulla “vecchia” grammatica e viceversa. Gli autori propongono anche un lavoro di associazione lessicale per sinonimi o gruppi, per le coppie *učit'sja-zanimat'sja*, *grustnyj-pečal'nyj* e così via. Viene considerato utile e necessario possedere un quaderno dove vengono annotate le parole nuove dopo ogni lezione, per la fissazione e la memorizzazione del lessico.

Tutti questi esercizi sono finalizzati allo sviluppo dei vari aspetti della competenza linguistica comunicativa, inoltre si consiglia di utilizzare delle tecnologie didattiche, quali spezzoni di film, video, registrazioni, ma anche disegni, illustrazioni per stimolare la memoria uditiva e visiva. Questo manuale è stato scritto prima dell’era digitale, tuttavia si indirizza verso l’aiuto della tecnologia a favore dell’apprendimento. Si può definire questo studio moderno, perché reputa necessaria la conoscenza e valorizzazione della cultura russa, dei codici extralinguistici, ma anche della provenienza e del sistema culturale degli allievi. Lo studente apprende in questo contesto in modo significativo, per il proprio progetto di vita ma anche rispetto alla relazione con l’insegnante. Quest’ultimo diventa critico nei confronti del proprio lavoro, quindi viene eliminato quel ruolo “ufficiale” di cui aveva parlato anche Passov.

Un altro metodo che prende le mosse dall’approccio comunicativo e dalla suggestopedia di Lozanov, è il metodo intensivo di G.A. Kitajgorodskaja. Si tratta di un metodo intensivo perché concentra le ore di lezione in un periodo abbastanza limitato di tempo e mira al raggiungimento del massimo dei risultati possibili, con il minor dispendio di energie sia da parte degli studenti che degli insegnanti. Questo metodo viene anche denominato “metodo di attivazione del singolo e del

gruppo” (*metod aktivizacii vozmožnostej ličnosti i kollektiva*). Con corso intensivo, Kitajgorodskaja non intende solamente il ritmo ed il materiale di lavoro concentrato nel tempo, ma si riferisce al processo di “attivazione” dello studente e dell’insegnante, che consiste in uno scambio dinamico e costante, un processo di collaborazione e interazione continua tra allievo e insegnante e tra allievo e gruppo di studio. Secondo la studiosa, è proprio questa condizione psicologica di costante attività che rende lo studente pronto all’acquisizione di una grande quantità di materiale linguistico in breve tempo. Questo metodo intensivo è ideale per piccoli gruppi di circa dodici persone, che possono disporsi in aula in semicerchio, in modo da poter guardarsi in viso senza difficoltà.

Alcuni principi del metodo intensivo proposto da Kitajgorodskaja sono⁴⁴: il principio di comunicazione personale (*obščenie ličnosti*), l’organizzazione del lavoro sotto forma di gioco e ruoli (*igrovaja/ rolevaja organizacija*), l’interazione di gruppo (*kollektivnoe vzaimodejstvie*), il lavoro concentrato (*koncentrirovannost’*) e la polifunzionalità degli esercizi (*polifunkcional’nost’ upražnenij*).

Nel primo principio notiamo delle somiglianze con le teorie di Passov sulla comunicazione e sul rapporto non ufficiale tra insegnante e studente: qui si fondono il processo di studio con il processo di comunicazione, per cui diventa in ogni caso necessario ed interessante ascoltare il proprio interlocutore, prima come individuo e poi come studente/insegnante. L’abilità di quest’ultimo sta proprio nel fatto di considerarsi allo stesso tempo un interlocutore, un *partner* nella comunicazione e di saper gestire il dialogo in classe, per esempio passando la parola da un allievo all’altro e mantenendo il dinamismo e la motivazione alti durante le lezioni.

Un altro punto interessante è quello della collaborazione e del clima positivo e rispettoso che si instaura in classe. Secondo questo principio, lo sviluppo della creatività individuale dello studente nel lavoro accademico collettivo è facilitata dal rapporto di fiducia tra lo studente e il docente, dalla mancanza di rigidità e insicurezza, dall’incoraggiamento dei compagni, dall’identificazione del partecipante con il gruppo e dall’organizzazione delle attività didattiche sotto forma di gioco. In questo modo si percepisce che il successo del singolo è anche il successo di tutto il gruppo-classe.

Per quanto riguarda la polifunzionalità degli esercizi, questo metodo non divide gli esercizi linguistici da quelli comunicativi, ma propone delle attività che rafforzino l’una e l’altra competenza simultaneamente. Nello specifico, si intende che delle forme grammaticali sono utilizzate in contesti diversi per esprimere delle funzioni comunicative, perciò non vengono mai utilizzate soltanto come allenamento linguistico decontestualizzato. Tuttavia, anche qui le nuove forme grammaticali sono passo a passo assimilate prima con esercizi più semplici, dove il contesto ed il lessico non sono nuovi e poi con esercizi dalle funzioni comunicative più complesse: il consiglio che viene dato agli insegnanti è quello di non abbandonare mai un argomento

44 www.kitaygorodskaya.ru.

grammaticale e considerarlo affrontato, ma ripeterlo di volta in volta in contesti nuovi.

Capitolo secondo

Il ruolo degli esercizi

2.1. Significato e ruolo degli esercizi nell'insegnamento delle lingue straniere

Gli esercizi rientrano nel patrimonio delle tecniche didattiche, ovvero le procedure operative, i modi di usare la lingua, di esercitarla. Le indicazioni fornite dal metodo vengono tradotte in *atti didattici* per mezzo delle tecniche, indipendentemente dal fatto se siano svolte a casa o in classe.

Le tecniche glottodidattiche sono oggi oggetto di studio della *glottodidassi* e grazie all'avvento delle glottotecnologie il loro panorama si fa sempre più ampio. Come è stato detto sopra, i criteri di valutazione di qualsiasi tecnica non possono definirle a priori buone/cattive, vecchie/moderne, perché ogni tecnica coinvolge un processo linguistico più di un altro, accende alcuni processi cognitivi ed è per natura portata al potenziamento di aspetti selezionati della competenza comunicativa. Non si può pensare che una sola tecnica sia efficace indipendentemente dalle altre. Un modo generico per valutare una tecnica si basa sulla sua efficacia nel raggiungimento di determinati obiettivi prefissati dal metodo e sulla sua coerenza con la filosofia di base dell'approccio: in questo modo risulta che ogni tecnica può avere dei risultati positivi se usata in modo corretto.

Porcelli propose nel 1982⁴⁵ quattro criteri di valutazione delle tecniche glottodidattiche, racchiusi nell'acronimo PACE, che sta per *Pertinenza, Accettabilità, Comparabilità* ed *Economia*. La *pertinenza* indica quale aspetto dell'educazione linguistica una tecnica sviluppa, rafforza e verifica; l'*accettabilità* indica se una tecnica può essere accettata dagli studenti, risultati sostenibile, riesca a mantenere alto o uguale il loro grado di motivazione; per *comparabilità* si intende la possibilità di confrontare i risultati della tecnica, non solo tra studenti diversi ma anche tra prove dello stesso studente svolte in un arco temporale; per *economia* si intende un bilanciato dispendio di tempo sia nella preparazione degli esercizi, sia nel loro svolgimento. Ogni tecnica richiede un'elevata quantità di preparazione e di lavoro, perciò risulta ancora più efficiente se può essere riutilizzata in momenti diversi del corso di studio. Balboni propone altri due parametri di valutazione delle tecniche didattiche, ovvero l'*utilizzo delle glottotecnologie* e la *capacità della tecnica di operare a livello di processi*⁴⁶.

Gli esercizi assumono un ruolo fondamentale nel campo delle tecniche, dal momento in cui si comprende che la scoperta delle regole di una lingua è un processo che avviene nel cervello

45 Porcelli G., "Orientamenti attuali nella verifica dell'apprendimento delle lingue straniere" in Paolo E. Balboni, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Liviana Editrice, Padova, 1998, p.125.

46 Ibidem, p.126

secondo cinque fasi⁴⁷:

- *Formazione di ipotesi*: un input viene prima percepito, poi inizia il processo della formazione delle ipotesi. Quando si ascolta una lingua sconosciuta, si inizia automaticamente a formulare delle ipotesi sul suo funzionamento. Per esempio, nella lettura di un testo, lo studente può essere guidato dall'insegnante nel riconoscere la ripetizione di un fenomeno linguistico, non conoscendone ancora il significato. Lo studente è quindi guidato in maniera induttiva alla scoperta di una regola grammaticale.

- A questa fase di formazione delle ipotesi segue la *verifica della fondatezza delle ipotesi*, dove si comprende l'esistenza di una regola facendo dei confronti con altri testi o altre situazioni in cui essa appare. Dalla regola generale, si può trarre una regola più sottile, specifica della lingua.

- *Fissazione delle regole*: una volta verificate le ipotesi e quindi le regole, esse necessitano di essere fissate nel cervello. In questa fase si tende alla creazione di automatismi. A questo scopo vengono utilizzati gli esercizi di matrice strutturalista, gli esercizi strutturali o *pattern drills*, di natura tradizionalmente morfosintattica, che ebbero grande successo negli anni Cinquanta e Sessanta. Essi non prevedono abilità di creazione ma di ripetizione e rinforzo, quindi sono meccanici, frammentano la lingua in costituenti minimi e privi di contesto e propongono formule stereotipate della lingua. Questo tipo di esercizi è stato fortemente criticato ed in seguito abbandonato negli anni Settanta, dopo il boom delle scoperte sull'approccio comunicativo. Oggi, date le recenti scoperte della linguistica acquisizionale sul funzionamento del cervello, essi sono ritenuti necessari per la fissazione delle regole nella memoria: non rispecchiano più i *pattern drills* tradizionali, mantengono la ripetitività, però conservano anche la natura pragmatica degli enunciati e quindi le intenzioni comunicative. Sono oggi resi meno noiosi e proposti in chiave di gioco, che rendono la ripetizione più accettabile anche da parte degli studenti.

- *Riutilizzo delle regole ipotizzate, verificate e fissate*. Una volta fatte proprie e fissate le regole, esse devono essere riutilizzate: entrano qui in gioco le attività, ovvero quelle tecniche glottodidattiche di natura creativa, come gli esercizi di tipo comunicativo, i giochi di ruolo, i dibattiti. Si tratta di tecniche libere e non strutturate dove lo studente diventa regista dell'abilità acquisita.

A queste quattro fasi è possibile aggiungerne una quinta: con l'aiuto del docente, lo studente è portato a riflettere sulla struttura della lingua, a creare dei sistemi e degli schemi mentali sul suo funzionamento. Questa fase mira al raggiungimento della competenza metalinguistica, ovvero la capacità di descrivere i meccanismi e i fenomeni di una determinata lingua, avvalendosi della terminologia specifica.

A partire da questo schema, le abilità della competenza linguistica vengono suddivise in abilità

⁴⁷ Ibidem, p.82.

ricettive (ascolto e lettura) e abilità produttive (monologo e scrittura), complementate dalle abilità di trasformazione dei testi (scrittura sotto dettato, stesura di appunti, traduzione). Dal momento che queste abilità sono messe in moto da processi cognitivi distinti, necessitano di tecniche diversificate che lavorino appunto secondo processi.

Secondo Balboni,⁴⁸ il processo di comprensione di un testo si articola in base alla conoscenza che lo studente ha del mondo ed in base ai processi cognitivi logici e analogici. Se si capisce l'informazione portata da un testo in lingua straniera, lo si collega a delle situazioni conosciute e ad un repertorio lessicale circoscritto: si tratta della *conoscenza del mondo* o «*enciclopedia*». Per quanto riguarda i processi cognitivi invece, i processi logici danno un contributo a costruire il significato di un enunciato. Il primo processo logico per comprendere un testo è la ricerca di un *predicato* e degli *argomenti*. Ci sono altri processi che aiutano la comprensione del testo, per esempio di natura sintattica, che ci informano sul genere, sul numero, sul tipo di azione ecc; di coerenza e coesione testuale, indicata dalle congiunzioni, dagli avverbi e ci permettono di seguire l'andamento ed il filo di un paragrafo e in generale del corpo del testo; la conoscenza del genere testuale, che aiuta a comprendere lo stile ed il registro utilizzati, ma anche le parti in cui si suddivide un testo di un determinato genere; infine vi sono i processi di natura semantica, di genere inferenziale, che rimandano alla dimensione culturale. Questi processi logici rimandano alla corteccia dell'emisfero sinistro del cervello, che si occupa delle operazioni logico-linguistiche.

I processi analogici della comprensione rimandano all'emisfero destro e rimane valido il principio secondo cui la percezione e l'elaborazione di informazioni seguono un processo direzionale dalla globalità all'analisi, seguite dalla sintesi. Quindi, parlando di emisferi cerebrali, da destra verso sinistra. La globalità è necessaria ad esempio nella comprensione delle metafore, anche di quelle più complesse.

I *Processi cognitivi logici e analogici e la conoscenza del mondo* attivano la cosiddetta grammatica dell'anticipazione o *expectancy grammar*. Con questo termine si intende la capacità di prevedere che cosa può essere riferito in un determinato contesto, delineato da un argomento, da un luogo, da un momento e in un contesto, delineato dal genere comunicativo a cui il testo appartiene. Secondo Balboni:⁴⁹

In questa prospettiva, la comprensione non è vista come un processo lineare, successivo nel tempo (per cui si comprenderebbe fonema dopo fonema, parola dopo parola, frase dopo frase, ecc.), ma come un processo globale e simultaneo: l'*expectancy grammar* consente di creare un'ipotesi globale e simultanea di quanto può essere detto, ipotesi che poi viene inverata, completata, modificata dalla catena sonora o dalla riga scritta: se l'ipotesi è corretta, è possibile comprendere anche messaggi molto disturbati: un

48 Balboni P.E., *Le sfide di Babele insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino, 2012, p.160.

49 Balboni P.E., *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Liviana editrice, Padova, 1998, p.19.

annuncio in una stazione piena di echi, un telefax parzialmente illeggibile, e così via.

La comprensione si differenzia anche in base agli scopi: se si ascolta un annuncio in un luogo affollato, si mira a cogliere i dettagli di fondamentale interesse: si tratta di un ascolto *estensivo e mirato* chiamato anche *scanning*. Se si legge una poesia o un testo letterario del quale è necessario comprendere ogni singola parte, si mira ad una comprensione *intensiva*, mentre se si legge un romanzo si attua una comprensione globale, estensiva e cursoria, detta anche *skimming*, destinata a cogliere appunto il significato più globale di un testo. Nell'acquisizione della lingua madre, le abilità di comprensione precedono le abilità orali e di scrittura e per questo motivo è di notevole importanza prendere in considerazione la priorità delle abilità ricettive di ascolto e lettura, sulla produzione orale e scritta. Inoltre, c'è da ricordare che la scrittura è un codice derivato dalla lingua orale. Le tecniche per sviluppare le abilità di comprensione sono le tecniche a incastro e il *cloze*, l'ascolto di canzoni e la visione di video e spezzoni di film, mentre le tecniche di verifica della comprensione sono lo *skimming*, lo *scanning*, la transcodificazione, l'ascolto selettivo, le domande aperte e a scelta multipla. Esse verranno prese in considerazione nel paragrafo successivo.

Le abilità produttive di monologo e scrittura si dipanano secondo un processo di concettualizzazione, vale a dire la raccolta delle idee, progettazione, ovvero la sistemazione delle idee e la loro realizzazione. In termini educativi risultano importanti perché aiutano lo studente a considerare la comunicazione come un *sistema*, nel quale ogni scelta fonologica, morfosintattica, lessicale ecc. ha un peso nel risultato della comunicazione, tanto quanto ogni condizione della comunicazione, come lo scopo, il luogo, il canale, necessitano di una scelta adeguata. Sono attività che rendono lo studente protagonista e creatore e gli permettono di seguire il proprio ritmo nell'esposizione e nella scrittura. Inoltre, entrambe le attività necessitano di una pianificazione e di una riflessione sulle regole costitutive di un genere testuale o di una situazione in cui ci si vuole esprimere, per esempio raccontare una barzelletta che sia ilare ma al tempo stesso appropriata dal punto di vista culturale, o scrivere una lettera adeguata al tipo di destinatario e così via. In conclusione, anche se nella vita reale generalmente non si monologa e si scrive sempre di meno, queste due attività sono imprescindibili nell'apprendimento di una lingua straniera.

Se il monologo consiste in un piccolo discorso dello studente su un tema assegnato e richiede una quantità di tempo spesso non disponibile nelle classi numerose, il dialogo è l'abilità di interazione più rilevante dal punto di vista comunicativo e la più praticabile all'interno della classe. Essa non viene inserita all'interno delle abilità di produzione orale, perché combina contemporaneamente la comprensione e la produzione, quindi risulta una delle abilità più difficili da raggiungere. Per dialogare non è soltanto necessario avere padronanza della competenza linguistica, ma è anche necessario conoscere gli *script* di un evento comunicativo, ovvero delle frasi

prevedibili e opportune in un contesto. Inoltre, è necessario scegliere un registro linguistico e la propria posizione all'interno del dialogo. Un ruolo fondamentale è destinato alla competenza strategica, la capacità di organizzare i propri pensieri e di saperli esporre affinché risultino efficaci dal punto di vista pragmatico. Nell'interazione con un parlante di lingua straniera è necessario saper negoziare i significati se non si è compreso qualcosa, così come è necessario interpretare le intenzioni, gli scopi e le strategie degli interlocutori, come saper rendere chiari i propri.

Tradizionalmente nelle lezioni si dedica più spazio a questa forma di interazione rispetto al monologo e alcune tecniche che possono risultare utili nella crescita di questo sapere sono: *la drammatizzazione, il dialogo a catena, il dialogo aperto, i vari role-taking, role-making e roleplay* e molte altre.

2.2. Esercizi per la comprensione

Alcuni esempi di tecniche per rafforzare le abilità di comprensione sono il *cloze* e le tecniche a incastro⁵⁰.

Il *cloze* classico è una tecnica che permette di sviluppare e misurare le abilità di comprensione globale di un testo. Esso prevede infatti la cancellazione di una parola, più o meno ogni sette, che metta in difficoltà l'allievo nella comprensione di un testo ma attivi tuttavia la sua grammatica dell'anticipazione. La consegna sarà quindi quella di inserire una parola appropriata in lingua straniera. La preparazione di questa attività è molto semplice, dal momento che si possono utilizzare anche dei testi presi da quotidiani e riviste: lo studente dovrà sfruttare al massimo la ridondanza del testo e del contesto per riuscire ad inserire la parola richiesta.

Non si tratta di un esercizio solamente scritto, ma può essere svolto anche oralmente e richiede un alto grado di attenzione e concentrazione, pertanto risulta accettabile e stimolante per gli allievi. Per creare una versione orale di questo esercizio è possibile infatti utilizzare dei testi registrati o dei video, anche se sarà più difficile mantenere regolare la percentuale delle parole perse e delle parole ascoltate. Il *cloze* si differenzia dall'esercizio del riempimento degli spazi, dove di solito vengono elise delle categorie grammaticali (preposizioni, verbi, avverbi); nel *cloze* vi è un criterio quantitativo nella cancellazione delle parole. Lo studente dovrà quindi attingere a tutte le proprie conoscenze, sia della lingua che "del mondo" per capire il testo nella sua globalità. Per quanto riguarda la difficoltà di questa attività, essa può essere modulata in base al livello linguistico degli studenti: si possono creare dei "*cloze a crescere*" dove si elimina una parola ogni cinque o sei e dei "*cloze facilitati*", che presentano al lato della pagina le opzioni dei termini da inserire. Questa tecnica può essere svolta anche al computer.

50 P.E. Balboni, 2015, *Le sfide di Babele*, Utet, Torino, p.163.

Tra le tecniche a incastro vi sono: *la ricostruzione di una frase a partire dai suoi sintagmi*. Si tratta dei noti esercizi in cui una frase è spezzata in due colonne, di solito si spezza il soggetto dal verbo, e la consegna richiede di unire gli elementi delle due parti in modo da formare una frase di senso compiuto. In questo modo si chiede agli studenti di attivare sia strategia morfosintattiche e lessicali, ma anche della conoscenza del mondo, per dare senso alla frase. Lo stesso esercizio di ricostruzione delle frasi può essere fatto a partire dalle singole parole. In questo modo, lo studente dovrà leggere una fila di parole e distinguere le parole vuote da quelle con un significato semantico preciso e vedere se vi sono insistenze sulla stessa area semantica da parte di altri pezzi della frase scomposta. Egli parte prima da un'analisi globale e semantica della frase, per procedere poi alla sua sistemazione morfosintattica.

Altre varianti delle tecniche a incastro sono *l'incastro di paragrafi*, dove un testo è spezzato in paragrafi disposti in ordine casuale. Si tratta di una tecnica meno apprezzata dagli studenti, perché richiede più tempo di lettura. Un altro formato si presenta come *l'incastro di battute di un dialogo*: di norma si raccolgono in gruppi separati le battute di ogni personaggio, ma l'esercizio può essere reso più difficile se non si affiancano le battute ad un personaggio, ma si lasciano tutte in ordine sparso o alfabetico. Per quanto riguarda il tempo di esecuzione, è un esercizio più veloce rispetto al riordino di testi o di paragrafi, perché lo studente può limitarsi ad enumerare le battute senza ricopiarle. Per quanto riguarda la preparazione da parte dell'insegnante è abbastanza laboriosa, ma può essere riutilizzata in più classi. Un problema sorge invece se si utilizza questo tipo di esercizio in fase di verifica, dal momento che il mancato incastro di una sequenza di battute genera una quantità di errori consecutiva che non risulta significativa.

L'ultima versione per questo tipo di tecnica è *l'incastro tra testo visivo e battute verbali in un fumetto*. Si tratta di una tecnica stimolante per gli allievi ed accettabile, poiché non richiede nessuna trascrizione. Le vignette possono essere presentate nell'ordine corretto e per ciascuna di esse deve essere assegnata una battuta, riportata in calce. In una seconda versione ogni vignetta è già completa di battuta, tuttavia estrapolata dal contesto: la consegna sarà quella di ordinare le vignette secondo logica. La versione più complessa richiede invece di ordinare sia le battute che le vignette per mezzo di lettere e numeri. Si tratta di un'ottima tecnica per rafforzare la competenza testuale, situazionale e pragmatica.

Altri tipi di tecniche sono meno forti dal punto di vista della crescita delle abilità ricettive, ma risultano valide nella verifica della comprensione. Mirano alla comprensione estensiva: *la transcodificazione, l'accoppiamento termine definizione, le domande aperte e a scelta multipla, l'ascolto selettivo*.

La *transcodificazione* prevede il passaggio da una forma del linguaggio ad un'altra, per esempio da un testo orale a un disegno. Si può svolgere per esempio con un dettato di indicazioni stradali da

trasformare in una mappa, o da delle indicazioni su come rappresentare un ambiente, ad un disegno. Si tratta di un'attività accettabile, ma da rivolgere soprattutto agli studenti più giovani.

Anche l'*accoppiamento termine definizione* prevede l'utilizzo delle immagini, che siano pagine di giornale, cartoline o disegni ed è un ottimo modo per verificare la comprensione evitando le abilità di produzione e scrittura.

L'*ascolto selettivo*⁵¹ è una tecnica che richiede un utilizzo prolungato ed è quindi adatta nell'insegnamento della lingua L2. Consiste nel chiedere agli studenti di prestare attenzione a come i parlanti nativi di una lingua si esprimono in determinati contesti: come ci si saluta tra amici, o come ci si saluta in maniera formale; cosa si dice per congratularsi, per accomiarsi e così via. Questa attività può essere utilizzata anche nell'insegnamento della LS, se si fa ascoltare un testo registrato e si chiede agli studenti di carpire più informazioni possibili. Una volta terminato l'ascolto, viene chiesto alla classe di confrontare i risultati e si procede ad un secondo ascolto. Si tratta di una tecnica di scanning, perché si cercano dei dettagli in un testo abbastanza lungo, ma questa richiesta serve per creare ipotesi sul significato globale del testo. È una tecnica altamente accettata dagli studenti perché include una caratteristica di sfida che esclude lo stress: non c'è un limite minimo di informazioni da recepire, ma viene chiesto di fare del proprio meglio, entrando in sfida con sé stessi.

Le *domande aperte*⁵² stimolano riflessioni abbastanza complesse e coinvolgono la produzione orale, perciò possono essere riservate alle fasi conclusive del lavoro e sostituite nella fase della verifica della comprensione da domande a scelta multipla. Questo tipo di domanda può essere formulata nella forma meno complessa di "vero o falso", ma può essere formulata con tre o più possibili conclusioni, delle quali solo una risulta corretta. Le domande che vengono poste sono dei falsi pragmatici, perché si chiede per verificare una conoscenza, mentre nella vita reale si chiede ciò che non si sa. Per questo motivo sono spesso mal tollerate dagli allievi. Le domande a scelta multipla sono facilmente correggibili e permettono una riflessione e auto correzione, una volta che si analizza il ragionamento che ha portato all'errore.

Un contributo che hanno apportato Internet è la possibilità di ascoltare canzoni e vedere sequenze di film in lingua straniera in classe. Le canzoni, oltre che appassionare sia giovani che adulti, possono diventare una tecnica didattica se presentate nel seguente modo: una prima fase dovrebbe essere dedicata alla grammatica dell'anticipazione, sfruttando il titolo, le tematiche, delle foto, che possano far sorgere delle idee sul contenuto del testo; dopo un primo ascolto, che risulta nella maggior parte dei casi difficili all'orecchio del parlante non nativo, si passa ad un'analisi strofa per strofa per rendere il compito meno ostico. Rileggendo il testo scritto, suddiviso, tradotto, si passa dalla comprensione globale alla comprensione intensiva. Inoltre, è possibile proporre dei

⁵¹ Ibidem, p.169.

⁵² Ibidem, p.170.

lavori che riguardino la struttura morfosintattica, ma anche la dimensione culturale e letteraria del testo di una canzone, che può offrire spunti per delle discussioni.

La visione di sequenze di film, non di film interi in lingua perché si tratta di un processo troppo lungo da seguire durante l'orario di lezione, può essere uno spunto per attivare lo sviluppo delle ipotesi, se si toglie l'audio, per poi passare ad una prima visione che offra una comprensione globale del contesto. Le visioni successive possono essere accompagnate dai sottotitoli o dalla guida dell'insegnante, per verificare ciò che si è capito ed analizzare assieme gli spunti che il linguaggio delle scene propone.

2.3. Attività ed esercizi per le abilità produttive

La produzione orale e scritta è preceduta da una fase di raccolta delle idee, che può essere affrontata con un esercizio di *brainstorming* o *diagramma a ragno*⁵³. Sia nella produzione scritta che in quella orale è opportuno organizzare le proprie idee e le attività propedeutiche di questo tipo lasciano libero spazio alle associazioni che si hanno con il tema della consegna. Può essere svolto individualmente o in gruppo, con risultati di gran lunga maggiori. Il *diagramma a ragno* è una forma strutturata di *brainstorming*, dove viene scritta una parola alla lavagna o al centro di un foglio e si chiede di trovare delle parole che siano in qualche modo legate alla parola chiave, per associazione o logica. Nel caso in cui questa attività venga svolta in lingua straniera, si possono utilizzare i dizionari per cercare le parole sconosciute. Dopo una prima fase di formazione delle idee, si passa alla loro progettazione, alla stesura di una bozza o scaletta nella quale posizionarle.

Alcune delle attività proposte per lo sviluppo della produzione orale in forma di monologo sono: *il racconto della propria autobiografia*, reale o immaginaria; *la biografia di un compagno o di un amico*; *il monologo con cambiamento di genere e di registro*; *la narrazione di una storia o di un evento*.

Il racconto di alcuni fatti della propria vita può essere stimolante per gli allievi e anche produttivo, a patto che i monologhi presentati in classe siano molto brevi e non producano noia. I compagni possono esprimere il proprio accordo o disaccordo sulla forma utilizzata dal compagno. Una variante del racconto dell'autobiografia può essere l'inserimento di fatti non veri o il racconto di un sé immaginario e desiderato.

Un'altra attività interessante per lo sviluppo del monologo è il racconto della biografia di un compagno. Il lavoro può essere suddiviso in una fase preparatoria scritta, dove ogni studente scrive su di un foglio la propria biografia in maniera schematica, per poi passare ad una distribuzione casuale di questi fogli, privi di nome. Il compito degli studenti sarà quindi individuare l'autore

⁵³ Ibidem, p.175.

dell'autobiografia e recitare a voce alta, come un racconto, i punti schematici del foglio assegnato.

Con narrazione di una storia o di un evento, si intende invece il racconto di una storia che può essere presentata sotto forma di disegno o di fumetto allo studente. Ogni tre-quattro vignette si può cambiare narratore, garantendo sia il passaggio della parola che l'attenzione di tutti i partecipanti. Per gli studenti di livello medio-avanzato si può proporre una narrazione fantastica o un evento realmente accaduto e si può chiedere loro di raccontarlo cambiando registro: che sia una storia raccontata agli amici al bar, o una situazione formale.

Alcune delle attività proposte per lo sviluppo della produzione orale in forma dialogica sono:

- *La drammatizzazione*: consiste nel recitare, leggendo o a memoria, un testo predisposto dal manuale. Questo esercizio non concede spazio alla creatività, tuttavia risulta utile per analizzare gli aspetti fonologici e paralinguistici della lingua presa in considerazione, ma anche di memorizzare una grande quantità di lessico. Le situazioni proposte sono spesso utilizzate nella comunicazione reale, perciò lo studente viene a contatto con delle forme utili. Risulta una tecnica accettata dagli allievi, soprattutto da quelli più introversi, perché non richiede lo sforzo della produzione individuale, ma rende lo studente protagonista del proprio processo di apprendimento. Tuttavia, in età adolescenziale, può essere meno accettata a causa dei problemi di immagine e di auto-percezione: è utile in questo caso che il docente spieghi chiaramente quali sono gli obiettivi di questo esercizio, che non racchiude in sé le caratteristiche di *testing* e per questo motivo non dovrebbe creare ansia.

- *Il dialogo a catena*: uno studente o il docente pongono una domanda a una persona in classe, che dovrà rispondere e ripetere la domanda al compagno successivo. Questa tecnica è ottima per memorizzare delle strutture grammaticali e per fissare gli atti comunicativi, tuttavia è sempre meno accettata via via che gli studenti sono più adulti. Balboni propone di impostarla come gioco a squadre, in cui se si sbaglia o si ritarda a rispondere si viene eliminati⁵⁴.

- *Il dialogo aperto*: si tratta di una forma di completamento di un dialogo, quando vengono proposte delle battute di un personaggio e viene chiesto ad uno studente di replicare alle battute del dialogo, mantenendone il senso logico e la coerenza globale. Questa tecnica è pertinente per quanto riguarda la competenza pragmatica, ovvero la capacità di ottenere degli scopi e di agire per mezzo della lingua nella società. In qualunque lingua venga svolto, il dialogo aperto favorisce le abilità di comprensione e comunicazione dello studente, tuttavia può essere considerata un'attività poco accettata se viene svolta in lingua straniera e le battute risultano troppo difficili. Una soluzione potrebbe essere quella di presentare allo studente le battute del dialogo prima di iniziare l'attività, in modo che venga a conoscenza del senso del testo e possa iniziare a progettare delle strategie di risposta.

54 Balboni P.E., *Le sfide di Babele insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino, 2012, p.185.

• *Role-taking*: si tratta della versione più guidata di questo tipo di esercizi “di ruolo” e consiste nell’assumere un ruolo di un dialogo già affrontato. La situazione presentata è stata già affrontata in classe e si chiede a uno o più studenti di assumere dei ruoli facendo piccole modifiche. Per esempio, se l’unità didattica propone un dialogo che riguarda gite e viaggi, si può proporre una serie di prezzi, itinerari e di destinazioni e chiedere allo studente di fare da “tour operator” e di descrivere dei tour, che sono già stati descritti in precedenza nell’unità; oppure si possono scrivere alla lavagna dei prezzi e delle destinazioni e tipologie di biglietti e chiedere agli studenti di assumere i due ruoli di “ferroviere” e “viaggiatore”. Si tratta di una tecnica che serve per de-condizionare l’allievo dopo la fase di ascolto, ascolto-ripetizione, ascolto-lettura e drammatizzazione, che di solito si trovano nella parte iniziale dell’unità didattica.⁵⁵ Anche se si tratta di attività dove non vi è una vera e propria creatività, perché sono già state fornite le informazioni da sistemare e riportare a voce alta, si può lasciare allo studente il compito di inserire delle proprie opinioni personali, i suoi gusti, consigli, in modo da aumentare in maniera significativa la motivazione.

• *Role-making*: Può essere definito lo stadio successivo del *role-taking*, quando si mantiene la stessa situazione che è stata affrontata nell’unità, con gli stessi ruoli. Questa volta gli studenti non devono ripetere delle informazioni, ma devono rielaborare il materiale studiato, pertanto sono liberi di condurre il dialogo a proprio piacimento, variando il numero di battute, il tipo di informazioni richieste, i commenti personali, ma anche variando le informazioni “nozionali” per esempio i prezzi, gli orari, le destinazioni. Lo scopo di questa attività è capire come sia strutturato un dialogo: non bisogna contraddire ciò che si è scelto di dire prima, non bisogna interrompere l’interlocutore, come passarsi la parola, come chiedere di ripetere ciò che non si è capito. È un esercizio che può essere modellato in base al livello di padronanza della lingua degli studenti: se essi saranno in grado di scambiare battute complesse o meno, lo decideranno loro. Chi si sente meno pronto, può optare per leggere variazioni rispetto al *role-taking* precedente. In questo modo si abbassano le barriere psicologiche che potrebbero innescare il filtro affettivo.

• *Roleplay*: secondo Balboni, si tratta di una delle tecniche meno produttive⁵⁶, perché si scambiano le azioni di socializzazione con le *communicative functions* come “chiedere e dare informazioni”, “chiedere e dire il prezzo”, “esprimere i propri gusti”, intenzioni che sono il reale scopo dei *roleplay* ma che si disperdono nello scambio comunicativo. I *roleplay* infatti includono sia le intenzioni comunicative, che i saluti, i congedi e altro materiale poco significativo per l’acquisizione. Viene inoltre analizzato il problema di come presentare nel manuale il *roleplay*: se esso viene trascritto in lingua straniera, si tratta di un esercizio di passaggio da discorso indiretto a discorso diretto, mentre se viene proposto in lingua materna, si tratta di un esercizio di traduzione.

⁵⁵ Balboni, *Tecniche didattiche e processi d’apprendimento linguistico*, Liviana editrice, Padova, 1998, p.51.

⁵⁶ Ibidem, p.53.

In generale gli esercizi di *roleplay* sono difficili da proporre in classe perché si lascia allo studente la responsabilità di gestire l'attività, per cui il compito dell'insegnante non è solo quello di aiutare gli studenti ad esprimersi quando mancano loro le parole o un termine. Il suo compito è quello di individuare quali sono le lacune nelle esposizioni degli studenti, per organizzare poi un'attività di rinforzo laddove emergano molti errori. In questo tipo di attività egli non può intervenire per interrompere chi parla nel caso in cui risulti chiara una catena di errori, ma deve aspettare e riuscire a dare una valutazione del dialogo, errori compresi, alla fine della recita. Inoltre, questo tipo di attività spesso spaventano gli insegnanti perché si svolgono nel rumore: un altro compito è quello di far acquisire agli studenti l'autocontrollo nel tono di voce, se si lavora in coppie o in gruppi. Spesso, se si tratta di classi linguisticamente omogenee, gli studenti tendono a negoziare i ruoli o darsi spiegazioni a vicenda nella lingua materna oppure, nel caso di classi miste, può essere difficile mettere in coppie due studenti che abbiano la stessa padronanza linguistica, così che uno non metta in difficoltà l'altro. Inoltre, può capitare che alcune coppie siano più veloci e finiscano prima di altre. Per ovviare a questa situazione, si può fermare l'attività prima della fine e chiedere alle coppie che stanno per terminare, di recitare il proprio dialogo a voce alta, così da motivare e dare un modello alle coppie più lente. Inoltre, si può scandire il tempo consentito per l'attività con un sottofondo musicale. In termini di valutazione, i criteri da prendere in considerazione per valutare un *roleplay* sono: l'*efficacia*, ovvero se sia stato raggiunto l'obiettivo proposto nella consegna; l'*appropriatezza* nei confronti della situazione; la *correttezza*, sia lessicale che fonologica, testuale, morfosintattica; l'*autonomia*, ovvero la capacità degli studenti di trovare dei sinonimi per distaccarsi dal modello dialogico del manuale; la *dimestichezza* nel discorso (*fluency*); la *dimensione* dell'esecuzione, ovvero la differenza tra chi dedica ampio spazio al *roleplay*, con creatività, e chi si limita a riportare le frasi minime.

• *Interviste impossibili*: è una variante del *roleplay* storico letterario, dove si mettono in scena dei personaggi storici che discutono tra loro, o si dà allo studente l'incarico di condurre un'intervista ad un personaggio famoso del passato.

2.4. Un sistema di esercizi nell'insegnamento del russo come lingua straniera

Realizzare un sistema di esercizi nello studio della lingua russa come lingua straniera è una questione che occupa la maggior parte dei metodisti. Come ogni altro meccanismo difficile, la lingua può essere studiata secondo due punti di vista: come è costruita e come è utilizzata. Si tratta di due approcci naturalmente collegati tra loro, tuttavia diversi, riconducibili alla tradizione dei metodi linguistici basati sul funzionamento logico-grammaticale o sul suo utilizzo nella

comunicazione (approccio comunicativo).

Alcuni fattori che possono essere considerati nella formazione di un sistema di esercizi possono essere:

- Lo scopo finale dell'esercizio, ovvero se si tratta di una comunicazione simulata, dove si chiede conoscendo già la risposta, o si tratta di una conversazione reale, dove si chiede per ottenere delle informazioni nuove.

- La forma ed il contenuto linguistico.

- Il prodotto e il risultato del completamento dell'esercizio.

- La sequenzialità dell'esercizio nel processo di apprendimento: se si tratti della fase iniziale della formazione delle abilità, della fissazione, o dello sviluppo delle abilità. Inoltre, bisogna considerare il livello di difficoltà del tipo di esercizio e modularlo in base alla padronanza linguistica della classe.

- Il materiale utilizzato per il completamento degli esercizi (immagini, testi, schemi).

- Il modo di completare l'esercizio, scritto/orale.

- L'organizzazione del modo di completare l'esercizio (individualmente, in coppie, in gruppi).

- Il tempo dedicato allo svolgimento dell'esercizio.

- Il ruolo dello studente nello svolgimento dell'esercizio.

Un sistema in cui si potrebbero far rientrare gli esercizi nella lingua russa è quello tripartito in esercizi linguistici (*jazykovye upražnenija*), esercizi di tipo pre-comunicativo (*uslovno-rečevye upražnenija*) e esercizi di tipo comunicativo (*rečevye upražnenija*).

2.4.1. Gli esercizi di tipo strutturale (*jazykovye*)

Gli esercizi di tipo strutturale (*jazykovye*) sono creati in una prima fase per formare le abilità fonetiche, lessicali e grammaticali. In questa tipologia di esercizi rientrano le trasformazioni, gli esercizi di tipo imitativo, le sostituzioni, gli esercizi con soluzioni, le analogie, il completamento degli spazi vuoti. Sono gli esercizi che la scuola di Passov fa rientrare nella prima fase del ciclo del metodo e nella terminologia diffusa vengono chiamati anche esercizi preparatori (*podgotovitel'nye*).

Questi esercizi possono essere mirati alla fissazione della grammatica, per esempio:

- coniugare i verbi secondo la persona, il tempo e il modo indicati dalla consegna.

- inserire le desinenze degli aggettivi e dei sostantivi nel caso adeguato alla frase.

- inserire un verbo mancante o coniugare il verbo già presente tra parentesi .

Essi possono essere di tipo grammaticale, basati sull'analogia del significato quando si chiede di sostituire un aggettivo con un sinonimo, o per opposizione quando si chiede di indicare il contrario di una parola; possono essere sempre di carattere riempitivo, quando nella consegna si chiede di

inserire un termine adeguato al significato della frase, o possono essere di carattere insiemistico, quando si chiede di raggruppare sotto lo stesso insieme un gruppo di parole secondo un criterio richiesto.

Questi esercizi possono essere anche di tipo fonetico, se si chiede agli alunni di raggruppare le parole che hanno lo stesso suono, o di leggere una sequenza di suoni o di parole con la pronuncia corretta. Questo tipo di esercizi si basa sulle nozioni che gli allievi conoscono almeno in parte e guardano sempre alle regole grammaticali.

La creatività degli studenti è pressoché inesistente, dal momento che ci si concentra sulla correttezza formale della lingua; inoltre, gli esercizi di questo tipo non hanno carattere comunicativo perché tutta l'attenzione viene concentrata sul completamento dell'esercizio senza prestare attenzione al contenuto e al significato dei suoi enunciati. Nella maggior parte dei casi, questi esercizi non sono adatti al completamento orale, ma devono essere scritti. Quando è possibile il loro completamento in maniera orale, essi non hanno mai carattere comunicativo, ma di rilettura di un testo, pronuncia, riproduzione orale. Inoltre, per quanto riguarda il dispendio di tempo durante questi esercizi, essi sono solitamente lunghi e non adatti allo svolgimento in classe, piuttosto vengono assegnati per casa. Confrontando questo tipo di esercizi strutturali con le supposizioni del metodo di Passov, si può notare come questo tipo di esercizi non sia contestualizzato, quindi perda la situatività che è alla base di qualsiasi metodo comunicativo. Come si è ricordato sopra tuttavia, essi svolgono un ruolo utile nella fissazione delle regole e nella prima fase della formazione delle abilità grammaticali.

Passov mise in pratica dei nuovi esercizi di carattere "comunicativo"⁵⁷. Essi erano suddivisi per temi grammaticali (aggettivi, tempi verbali, verbi modali ecc.) e indirizzati all'assimilazione di tali forme grammaticali, lo stesso scopo degli esercizi tradizionali. Questo scopo veniva però nascosto agli studenti dagli obiettivi comunicativi⁵⁸, rendendoli una nuova tipologia di esercizio. Secondo l'autore, gli esercizi si classificano sotto tre aspetti: composizione, metodo di realizzazione e di formulazione.⁵⁹ Per quanto riguarda l'ultimo aspetto, l'autore parla di esercizi formulati con domande, con la negazione, con la constatazione e con ordini e richieste, per esempio «Esprimete sorpresa per quello che sentite», «Chiedete di non fare quello che sto per fare», «Correggetemi», «Contradditemi». Il modo di formulare gli esercizi è importante perché in base ad esso cambia il motivo della comunicazione. Se prima veniva chiesto agli studenti «Formulate una frase con il caso prepositivo», ora la formulazione dell'esercizio si avvicinava di più ad una situazione di comunicazione reale.

57 Passov E.I., *Kommunikativnye upražnenija kak odno iz sredstv sozdanija grammatičeskich navykov*, 1966 in: Sosenko E.Ju., *Klassifikacija upražnenij i ich sistema*, "Russkij jazyk za rubežom, 1975, n. 32, p.55.

58 In russo *rečevye zadači*, in *Kommunikativno-orientirovannoe obučenie inostrannomu jazyku*.
www.pedsovet.pro

59 Traduzione dal russo di *sostav, sposob vypolnenija i ustanovki*.

2.4.2. Gli esercizi di pre-conversazione (*uslovno-rečevye*)

Gli esercizi di pre-conversazione (*uslovno-rečevye*), secondo la terminologia proposta da Passov, sono mirati alla formazione delle abilità lessicali e grammaticali che preparino agli esercizi di tipo comunicativo: qui la comunicazione avviene solo in maniera guidata dal materiale didattico, quindi dal tema dell'unità didattica, o guidata dall'insegnante. Gli esercizi di conversazione simulata (*uslovno-rečevye*) possono essere di tipo:

- *Imitativo*: se si chiede agli studenti di ripetere una frase con lo stesso costrutto grammaticale e lessicale utilizzato dall'insegnante, per esempio: esprimere accordo, esprimere disaccordo.

Esempio: Insegnante: «Io so tradurre i testi dal russo.» Studente: «Anche io so tradurre gli esercizi dal russo».

Inoltre, uniscono delle forme lessicali in dei costrutti grammaticali, per esempio a domanda «Cosa fanno fare bene i membri della vostra famiglia?» gli studenti possono rispondere elencando una serie di attività e utilizzando il materiale lessicale correlato alla famiglia.

- *Sostitutivo*: per esempio quando si chiede di sostituire una forma lessicale in un costrutto grammaticale. Se l'insegnante dice: «Tu hai cinque fratelli.» lo studente risponde: «No, io ho un fratello/due sorelle/sono figlio unico».

- *Trasformativo*: Oltre alle trasformazioni di forme grammaticali (persona, modi e tempi verbali), o di confutare un'affermazione, si può proporre ad un livello più avanzato di recitare un dialogo sotto forma di monologo o di trasformare il discorso da diretto a indiretto.

- *Riproduttivo*: si tratta di una combinazione delle forme grammaticali e lessicali già apprese, che devono essere utilizzate dallo studente in maniera autonoma. L'insegnante può proporre una consegna, che indichi un atto comunicativo, come indovinare, esprimere un desiderio, una capacità ecc.

2.4.3. Gli esercizi di tipo comunicativo (*kommunikativnye upražnenija o rečevye*)

Gli esercizi di tipo comunicativo sono un tipo di esercizi creativi che mirano alla formazione delle abilità linguistiche e al miglioramento della padronanza di una lingua. Dal punto di vista dell'approccio comunicativo, sono il tipo di esercizio principale che venga svolto a lezione. Si può dire che siano svolti in seguito agli esercizi grammaticali e di conversazione simulata, perché in questo tipo di esercizi gli studenti devono utilizzare in maniera autonoma delle forme già conosciute e assimilate.

Lo svolgimento di questi esercizi consiste nel praticare una *speech activity* in lingua straniera. Gli esercizi di tipo comunicativo si dividono nei seguenti gruppi: a) domanda e risposta

(*responsivnye*), b) (*replikovye*), c) esercizi situativi (*situativnye*), d) esercizi riproduttivi (*reproduktivnye*), e) di composizione (*kompozicionnye*) come l'improvvisazione, la drammatizzazione, l'espressione orale riguardo un tema scelto, f) discussioni (*diskutivnye*), g) di iniziativa (*iniciativnye*) e h) i giochi (*igrovye*).

(a) *Domande e risposte (Voprosno-otvetnye upražnenija)*: sono un tipo di esercizi noti alla maggior parte degli studenti: vengono poste delle domande in base ad un testo o riguardo una situazione di interazione proposta dall'insegnante. Si può chiedere agli studenti di formulare da sé un numero di domande riguardo un testo appena letto e di prepararne le risposte.

(b) *Repliche (Replikovye upražnenija)*: sono un tipo di esercizi che contiene un botta e risposta sotto forma di dialogo; possono essere un'affermazione e una domanda, un'affermazione seguita da affermazione, un'affermazione seguita da una negazione. Un'esempio potrebbe essere chiedere di formulare una domanda con una particella interrogativa.

(c) *Esercizi situativi (Situativnye upražnenija)*: sono un tipo di esercizi comunicativi molto diffuso, atto a migliorare la produzione orale, nello specifico il monologo, degli studenti. A loro viene chiesto di descrivere una situazione, viene data loro un'impostazione e delle parole da utilizzare; possono anche assumere un ruolo o un particolare punto di vista per descrivere questa situazione. Il tipo di informazione richiesta può essere supplementare, può esprimere il punto di vista dell'allievo riguardo una problematica, può descrivere una situazione immaginaria. Per esempio, se viene richiesta allo studente un'informazione supplementare, gli viene richiesto di fare delle supposizioni riguardo una frase inconclusa. Oppure, si può proporre una situazione problematica partendo da un tema, anche difficile, e viene chiesto agli studenti di cercare delle soluzioni a questo problema. In questo tipo di esercizio non è solo importante l'abilità di formulare un discorso, ma viene anche attivata la loro capacità speculativa riguardo ad un problema. Si può proporre una situazione paradossale o immaginaria dove viene richiesto agli studenti di immaginare quale sarebbe la loro reazione, come si comporterebbero ecc. oppure si può semplicemente proporre come consegna di creare un dialogo a partire da una determinata consegna e situazione e svilupparlo in seguito verso una situazione più complessa, partendo dalla situazione di partenza.

(d) *Riproduttivi (reproduktivnye upražnenija)*: si tratta del tradizionale riassunto di un testo, che nella metodica viene considerata un'attività consapevole del discorso. Infatti lo studente utilizza non solo le espressioni che incontra nel testo, ma anche il materiale lessicale e grammaticale che ha già fatto proprio in precedenza. Il testo da riassumere dovrebbe essere un testo non troppo lungo, dal contenuto chiaro, dinamico e variato. Per dare un obiettivo comunicativo all'esercizio e per

favorire la sua parte creativa, si possono assegnare diverse consegne, per esempio raccontare la trama di un avvenimento come se si fosse stati presenti, o raccontare la biografia di un personaggio come se lo si conoscesse, o descrivere con parole proprie le relazioni che intercorrono tra alcuni personaggi.

(e) *Composizioni (Kompozicionnye upražnenija)*: si tratta di un tipo di esercizio creativo sempre volto a migliorare la capacità dello studente di formulare un monologo. In base all'esperienza dello studente e alle sue conoscenze si possono assegnare consegne di diverso tipo. Per esempio, si può chiedere allo studente di parlare di un argomento tratto dalla sua vita privata per esempio: descrivici la tua città natale, lo stato da dove provieni, una città della Russia dove sei stato o dove ti piacerebbe andare; descrivi la tua famiglia, un amico, come passi di solito le vacanze estive. Oppure si può chiedere di commentare un proverbio, cercare di darne la spiegazione;

Per quanto riguarda creare un monologo riguardo un tema generale, è utile fornire agli studenti delle parole chiave da utilizzare nel proprio discorso. Ci sono dei parametri quantitativi e qualitativi che determinano la riuscita o meno di un buon monologo. Essi sono la lunghezza degli enunciati e la presenza di pause (*temp reči*); la pertinenza dei contenuti e il rigore logico tra un enunciato ed il successivo; il rispetto delle regole grammaticali, l'indipendenza degli enunciati dal punto di vista del significato.

(f) *Discussioni (Discutivnye upražnenija)*: questo tipo di esercizio consiste nel proporre agli studenti un tema da discutere: si tratterà quindi di stimolare la produzione orale sotto forma di dialogo. Prendendo parte alla discussione, gli studenti sono stimolati a scambiarsi opinioni e proporre argomentazioni, partecipando anche emozionalmente alla discussione. Oggetto di analisi può essere una frase tratta da un articolo di giornale, un disegno, il programma di una serata, una lettera ecc.

(g) *Iniziativa (Iniciativnye upražnenija)*: in questa tipologia di esercizi gli studenti sono tenuti a fare delle domande "all'intervistato", condurre una sorta di intervista per ottenere delle informazioni supplementari. Questo tipo di esercizio può essere svolto anche in coppia, in gruppi o a catena.

(h) *Giochi (Igrovyje upražnenija)*: vi sono numerosi tipi di giochi utilizzati a scopo didattico. In questo contesto degli esercizi di tipo comunicativo si intendono i giochi di ruolo, che avvicinano al massimo grado la situazione comunicativa a quella della realtà, stimola il lavoro di gruppo e lo sviluppo della produzione orale.

Azarina⁶⁰ divide i giochi in due tipi: giochi linguistici e giochi comunicativi.

⁶⁰Azarina L.E., *Igry na urokach RKI*, "Vestnik CMO MGU", n.3, Moskva, 2009, p.102.

I giochi linguistici danno importanza alla correttezza e alla precisione, per esempio nel dire l'antonimo di un sostantivo o di un aggettivo, dare la forma corretta di una parola e così via. Al centro dell'attenzione dei giochi comunicativi risiede invece lo scambio di informazioni. Da questo punto di vista la correttezza linguistica, per quanto importante, non è lo scopo del gioco. Tuttavia, la differenziazione di questi due tipi di esercizi è pur sempre parziale, dal momento che per passare un'informazione in maniera comprensibile servono la grammatica ed il lessico adatti. Per questo motivo, per prepararsi ad un gioco comunicativo, è necessario fornire agli studenti il materiale linguistico da poter utilizzare e accertarsi che lo abbiano acquisito.

Azarina elenca quattro motivi secondo i quali la popolarità dei giochi comunicativi a scopo didattico sia fondata:

a) I giochi stimolano negli studenti l'interesse anche per quegli argomenti che risulterebbero noiosi. Il ripasso dei materiali già studiati sotto forma di gioco e l'allenamento sugli argomenti nuovi avvengono in forma attiva. In questo modo il processo di apprendimento risulta più fruttuoso.

b) Il gioco crea un ambiente rilassato, simile ad una situazione di comunicazione della realtà, in cui gli studenti possano mettere in atto il proprio potenziale linguistico e venga eliminata la barriera linguistica.

c) Spesso i giochi si svolgono come attività di gruppo. Il lavoro in gruppo aumenta il volume del discorso e aiuta gli studenti a superare la paura di sbagliare.

d) Durante il gioco il ruolo dell'insegnante è simile al ruolo dell'osservatore: gira per i banchi, ascolta e fissa gli errori per poi correggerli. Il gioco può essere per l'insegnante un momento di analisi dei tipi di errori.

In questo studio si parla di due modalità di gioco: il gioco competitivo, nel quale il singolo e il gruppo si sfidano a raggiungere per primi un obiettivo ed il gioco collaborativo, nel quale un giocatore o una squadra lavorano assieme per raggiungere l'obiettivo. Durante lo studio di una lingua straniera è preferibile giocare in maniera collaborativa, perché la competizione ostacola la concentrazione sulle regole grammaticali e sulla correttezza nell'uso della lingua.

Nel suo libro *Elementary Communication Games*, Hadfield⁶¹ propone una serie di giochi in lingua inglese per principianti, basati sulla varietà nella scelta delle tecniche utilizzate, come informazioni mancanti, indovinelli, collegamenti, ricerche, scambi. I giochi da lui proposti includono le carte, i puzzle, i giochi di ruolo e di simulazione.

Anche se si tratta di giochi in lingua inglese, è utile riportare la ricerca di Hadfield perché viene ripresa anche da Azarina e può essere utile nella creazione di giochi per lo studio della lingua russa. I tipi di giochi didattici proposti da Hadfield sono specialmente basati sulla mancanza di informazioni, dove lo studente A sa qualcosa che lo studente B non conosce e deve cercare di

⁶¹ Hadfield J., *Elementary Communication Games*, Harlow Longman, 2002, p.10.

sapere. Quest'azione può anche essere reciproca, nel senso che tutti e due gli studenti possono cercare di sapere dal compagno quello di cui hanno bisogno per risolvere un compito.

I principali tipi di gioco comunicativo proposti dallo studioso inglese sono:

a) *Guessing games*. Nel lavoro in coppia, il giocatore A protegge un'informazione che il giocatore B cerca di indovinare e scoprire.

b) *Search games*. Nel lavoro di tutta la classe, ogni studente possiede un'informazione utile agli altri per completare un questionario o risolvere un problema. Ogni giocatore diviene contemporaneamente raccoglitore e dispensatore di informazioni necessarie.

c) *Matching games*. Ogni giocatore possiede una carta o un disegno e deve trovare chi nella classe ne possiede la copia.

d) *Puzzle-solving activities*. Gli studenti devono cercare di risolvere un problema o un mistero attraverso lo scambio di informazioni.

e) *Simulations*. L'ambiente della classe si trasforma in un hotel, in una strada, in un negozio e diventa teatro delle azioni che avvengono in questo luogo. Questo tipo di gioco, come anche gli altri, possiede gli elementi del *role-play*.

f) *Exchanging and collecting games*. I giocatori cercano di scambiare delle carte o degli articoli per completare un set. Questo gioco può essere sviluppato sia singolarmente sia in squadre.

Riportiamo in seguito un altro tipo di classificazione dei giochi a scopo didattico proposta da Arutjunov, Čebotarjov e Muzrukov nel manuale per insegnanti *Igrovyje zadanija*⁶². Essi suddividono le attività ludiche in:

i. *Giochi per mezzo di strumenti (Instrumental'nye igry)*: si tratta dei giochi in cui gli allievi utilizzano e maneggiano degli oggetti, commentando le proprie azioni. Si includono in questa categoria anche la compilazione di questionari e test.

ii. *Giochi per mezzo della lingua (Soprovoždenije dejstvija slovom)*: in questo tipo di attività gli allievi portano a compimento delle azioni, per le quali non sono necessari degli oggetti. Si tratta di commentare anche questo tipo di azioni.

iii. *Giochi competitivi (Igy-sorevnovanija)*: la motivazione principale di questo tipo di attività è una gara tra gli allievi: chi porta a termine un compito nel modo più veloce, più preciso, più originale risulta vincitore. Si consiglia di praticare questo tipo di attività dividendo la classe in squadre, ciascuna delle quali ha il compito di vincere. In questo modo l'attività ha un obiettivo extra linguistico e risulta uno svago durante la lezione. Si tratta tuttavia di una competizione "sportiva", nel senso che lo spirito della gara non deve creare conflitti tra i partecipanti o situazioni di sconforto per chi non vince.

iv. *Giochi di ruolo (Rolevyje igry)*: prevede la suddivisione in piccoli gruppi, fino a quattro

62 Arutiunov A.R., Čebotarev P.G., Muzrukov N.B., *Igrovyje zadanija*, Russkij jazyk, Moskva, 1984, p.2.

persone e grandi gruppi a partire da cinque persone. Per giochi di ruolo si intende la risoluzione di questioni problematiche per le quali i membri della squadra devono collaborare e trovare un accordo. Per rendere difficili i compiti che si decidono di affidare agli studenti si possono limitare le informazioni a disposizione, porre un limite di tempo, creare due squadre di opinione contrapposta. Inoltre, è necessario dotare gli studenti di ruoli sociali, come è esplicitato nella denominazione di questo tipo di attività. Questa differenziazione di ruoli è necessaria perché i partecipanti devono portare a termine un compito mantenendo le caratteristiche del ruolo a loro affidato, ma non sono necessarie delle particolari doti teatrali per fare ciò.

v. *Giochi discussioni (Igry-discussii)*: l'insegnante sceglie un tema che sia di interesse comune per gli studenti, propone delle idee ed invita gli studenti ad esporre il proprio punto di vista.

Affinché i giochi risultino efficaci dal punto di vista didattico, è necessario che i partecipanti conoscano le regole e le applichino. Inoltre, prima di passare all'attività vera e propria, essi devono possedere le conoscenze linguistiche e culturali per poter affrontare questo tipo di attività. A questo scopo vengono proposti degli esercizi sopra elencati di preparazione (*predkommunikativnye*), ovvero che preparino alla comunicazione per mezzo della lingua straniera, ma non abbiano ancora in sé le caratteristiche della comunicazione vera e propria. Per esempio, viene chiesto agli studenti di formulare delle frasi utilizzando delle espressioni standard che hanno appreso riguardo un determinato tema. Si tratta di attività che hanno lo scopo di sistematizzare le conoscenze linguistiche, lessicali, morfosintattiche e sintattiche e che possano venire poi utilizzare nell'attività vera e propria. Prima di iniziare un gioco infatti, gli studenti devono avere a disposizione le conoscenze non solo linguistiche ma anche culturali per poter partecipare nella maniera migliore senza sentirsi svalutati.

Capitolo terzo

I giochi linguistici per la lingua russa

3.1. Le caratteristiche della glottodidattica ludica

Vi sono innumerevoli studi sul tema gioco-apprendimento, tuttavia ancora non esiste una definizione univoca di glottodidattica ludica, perché vi è ancora molta confusione da parte di insegnanti, allievi e anche genitori, sul concetto di studio e apprendimento, visto come un momento di fatica, difficoltà e impegno, e sul concetto di gioco, visto come momento di svago e rilassamento; per questo motivo, alcuni non riconoscono le attività di gioco come modalità di apprendimento e quindi viene meno il principio della glottodidattica ludica secondo cui ogni attività, in questo caso dello studio della lingua, possano essere affrontate in forma ludica e coinvolgano nel processo di apprendimento tutte le capacità cognitive, affettive, sociali e sensomotorie.

Si è deciso di riportare la definizione proposta da alcuni esponenti della ricerca italiana sul tema; secondo Caon e Rutka “la glottodidattica ludica è una metodologia che realizza coerentemente in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti degli approcci umanistico affettivo e comunicativo.”⁶³ Segue che la glottodidattica ludica assuma la ludicità come il principio più importante per promuovere lo sviluppo dell’allievo, che è protagonista del processo di apprendimento, è motivato dal piacere del gioco in sé ed è stimolato in aula da un ambiente di calma e serenità. L’attività ludica innesca la motivazione profonda da parte degli studenti, il piacere della sfida, del gioco di squadra e del gioco in sé. In generale, il gioco del bambino o dell’adulto è autotelico, mentre il gioco a scopo didattico mira al raggiungimento di mete educative prefissate dall’insegnante. Attraverso il gioco in classe si espandono le proprie conoscenze, si rielaborano le conoscenze recepite nelle spiegazioni frontali e i dati della realtà. L’attività ludiforme condivide tre caratteristiche con l’attività ludica: 1) l’essere un’esperienza impegnativa, nel senso che coinvolge la sfera psico-fisica, cognitiva e affettiva; 2) l’essere un tipo di attività dinamica, che si rinnova, prevede un progresso e non la staticità, amplia le conoscenze e le competenze; 3) è continuativa, nel senso che accompagna la persona durante tutta la crescita, anche in età adulta. Quello che l’attività ludica a scopo didattico ha in più rispetto al gioco è di dare lo spunto al docente nel programmare le lezioni e gli obiettivi da perseguire, organizzare i materiali e le attività, in modo che gli studenti siano coinvolti e abbiano piacere a parteciparvi. Per questo motivo è necessario che l’insegnante abbia chiaro l’obiettivo delle attività e renda partecipi anche gli studenti di questo, spiegando i motivi che rendono un’attività proficua e allo stesso tempo divertente.

Sempre Caon e Rutka offrono una serie di consigli agli insegnanti che decidono di utilizzare le

63 Caon F., Rutka S., *La Lingua in Gioco*, Guerra Edizioni, Perugia, 2004, p.22.

attività ludiche a scopo didattico ⁶⁴. Per esempio, è compito dell'insegnante scegliere con estrema attenzione i tipi di attività ludiformi da proporre alla classe, basandosi sull'età degli studenti, sul loro livello di padronanza della lingua, sulle loro competenze, sulle particolarità della classe; è anche suo compito distinguere le attività in base alle abilità che si vogliono sfruttare o rafforzare ed in base agli obiettivi linguistici da perseguire. Il fatto che vengano proposte delle attività a seconda del livello degli studenti risulta particolarmente difficile in una classe dove i livelli sono mescolati: in questo caso, sarà compito del docente quello di dividere una classe in sottogruppi di lavoro e gestire quindi una classe divisa, definendo le consegne e i tempi di realizzazione di ciascuna. Il fatto di dare delle consegne e dei tempi precisi è molto importante perché il gioco non si trasformi in confusione e disorientamento; ogni partita ha una durata, che generalmente si aggira intorno ai cinque-dieci minuti e quindi può essere ripetuta nel caso vi sia la necessità. Spesso gli insegnanti hanno paura di lasciare più spazio agli studenti perché ci si potrebbe imbattere in situazioni di caos e rumore: per questo sta al docente coniugare il rigore organizzativo con la flessibilità dettata dall'imprevedibilità del fattore umano, ma anche dal fatto che venga abbandonato il ruolo tradizionale della lezione frontale e l'insegnante assuma il ruolo di arbitro, osservatore, mentore, motivatore. Egli deve anche saper scegliere con quali criteri valutare la riuscita o meno di un gioco, di un ruolo assunto da un allievo o dal lavoro di una squadra; egli deve capire cosa non è chiaro e cosa è stato consolidato. A questo proposito risulta molto utile la risposta degli studenti al gioco, il loro *feedback*, il cogliere le loro domande e le loro perplessità, per poi rilanciare altre attività in maniera propositiva.

Elenchiamo ora una serie di caratteristiche che contraddistinguono la metodologia ludica.⁶⁵ Spesso quando si studia una lingua straniera in una classe di persone che normalmente utilizzano un'altra lingua per comunicare, è difficile imporre delle situazioni in cui si debba escludere l'utilizzo della lingua madre; infatti, risulta una situazione buffa e non autentica. Uno degli scopi della metodologia ludica è quello di creare un contesto autentico di interazione nella lingua straniera per mezzo del gioco. Ad ogni gioco corrisponde un sistema di regole inviolabili, senza eccezioni, che regolano tutta l'attività e ne determinano l'inizio e la fine. Se viene assunta come regola inviolabile quella di utilizzare la lingua straniera per giocare e quindi per portare a termine un compito, una sfida, una partita, gli studenti accetteranno questa situazione che diventerà quindi accettabile dal punto di vista pragmatico. La lingua straniera diventa il mezzo, lo sfondo su cui giocare: lasciando la correttezza linguistica in secondo piano, lo studente si concentra sul significato comunicativo della lingua e riesce ad acquisire meglio la lingua senza realizzarlo, come esplicitò Krashen nella sua *rule of forgetting*⁶⁶.

⁶⁴ Ibidem, p.31.

⁶⁵ Ibidem, p.25.

⁶⁶ Krashen S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1983, Pergamon, Oxford, in p.25.

Inoltre il gioco ha molte potenzialità per quanto riguarda il coinvolgimento di più aspetti della persona: quello cognitivo, quello affettivo, quello sensoriale. Ogni gioco, adattato alle età, diventa un'esperienza significativa per la persona perché totalizzante, nel senso che coinvolge l'individuo grazie alla varietà degli stimoli che essa propone. Anche i bambini, quando giocano, attivano le proprie abilità linguistiche e semiotiche, nella cinesica, nella prossemica, nel linguaggio musicale e oggettuale. Queste caratteristiche permangono anche nel gioco "adulto". Segue che, possedendo tutte queste qualità, il gioco coinvolga fin da subito lo studente in modo diretto e gli dia la possibilità di fare con la lingua e di ascoltare. Non importa quanti vocaboli conosca o quanto sia forte nella grammatica: questo tipo di attività permette la partecipazione di tutti a prescindere dalla competenza linguistica. Quando si gioca si mettono in moto una serie di abilità che non hanno a che fare con la correttezza linguistica: qualcuno è bravo ad osservare, un altro a reagire agli stimoli, un altro è veloce, un altro è creativo: anche uno studente nuovo può mettere all'opera le proprie abilità pregresse che non abbiano a che fare con la competenza linguistica. Ciò che aiuta ogni studente a progredire nell'apprendimento è quello di negoziare i significati con i compagni, confrontarsi con loro, sfidarsi: nel caso di incomprensione sarà lo studente che troverà autonomamente una strategia per farsi capire e riuscire a mandare il suo messaggio. Anche i compagni faranno lo stesso, sia che si trovino nella situazione di non riuscire a spiegarsi, sia che si trovino nella situazione di non essere capiti: come avviene nella comunicazione reale, lo scambio reciproco di informazioni comporta lo sforzo della negoziazione. Proprio in questa ricerca di strategie comunicative risiede la base dell'acquisizione linguistica.

Inoltre, come abbiamo detto sopra, il gioco coinvolge anche il movimento, il gioco è azione. "Imparare facendo" favorisce l'acquisizione più duratura della lingua perché stimola tutti i canali sensoriali e permette ad ogni studente di personalizzare il proprio processo di apprendimento. Le attività ludiche seguono il principio dell'approccio comunicativo secondo cui ogni frase abbia una funzione comunicativa: anche nel gioco, la lingua viene utilizzata come strumento di interazione. Essa stimola delle reazioni da parte di chi ascolta. Gli studenti più esperti possono anche mettersi alla prova e creare dei nuovi giochi sulla base delle indicazioni fornite dall'insegnante. Una volta creata la propria versione di un gioco, lo studente si sente legato in maniera affettiva ad esso e non è soltanto il suo fruitore.

Non bisogna dimenticare che spesso i giochi richiedono la collaborazione del gruppo per formulare ipotesi e confronti con i compagni, nonché giungere a una soluzione. Questo legame tra acquisizione della lingua e scoperta delle soluzioni (*problem solving*) favorisce prima di tutto la creatività di tutte le teste in campo; inoltre, rende lo studente autonomo sul fatto di creare e verificare da solo delle ipotesi sul funzionamento della lingua. Quando si arriva alla risoluzione del "problema", quando si scopre una regola grammaticale o quando si capisce come funziona la lingua

straniera, lo studente avrà creato con un percorso, al contempo logico e creativo, la propria conoscenza, che risulterà quindi molto più solida della semplice riproduzione delle regole recitate dal docente.

Passiamo ora all'aspetto delle relazioni sociali. Come si può immaginare, i giochi creano delle situazioni particolare in cui gli studenti interagiscono tra loro divertendosi. Prima di tutto, è necessario che essi vengano educati al rispetto delle regole condivise e dei compagni. Probabilmente questo discorso è più adatto ad una classe di bambini o adolescenti, piuttosto che in una classe di adulti; tuttavia, nella situazione del gioco degli adulti, essi possono esagerare con la competizione: è necessario che il docente educi gli alunni al rispetto, all'autocontrollo e nel caso della competizione, al supporto reciproco. Una componente imprescindibile del gioco è la sfida, che ha un forte potere motivazionale: non si tratta soltanto della sfida per vincere contro un concorrente, ma si tratta della sfida con sé stessi. Se l'insegnante dà alla classe un esercizio di *problem solving* dove è necessario cooperare per arrivare alla soluzione, ogni studente entra in sfida con sé stesso per apportare un contributo al lavoro del gruppo. In un contesto di cooperazione anche gli studenti più timidi o meno forti dal punto di vista linguistico si sentono integrati nel gruppo e partecipano. Un esempio di attività di cooperazione è quello costituito dal gruppo di esercizi dove le informazioni vengono frammentate tra gli allievi, dove risulta necessario comunicare e scambiare per costruire la frase o il dialogo intero. Per concludere quindi questo aspetto relazionale, il gioco aumenta notevolmente le competenze sociali della persona, insegna a interagire e cooperare nel rispetto dell'altro, è un modo per mettersi alla prova tanto quanto sentirsi parte importante del lavoro di gruppo.

Come verrà spiegato in seguito, ogni gioco a scopo didattico è seguito da delle attività di riflessione. Nell'ambiente scolastico è necessario far capire ai propri studenti che cosa si imparato, quindi il contenuto, e con che modalità. Questo non vuol dire che il gioco non porti ad un apprendimento intenso, ma in classe è necessario sistematizzare le conoscenze acquisite e seguire l'organizzazione delle mete educative prefissate: vi è la necessità di seguire il programma del corso. Si può fare una riflessione sul contenuto, quindi su una regola che si è scoperta, sull'uso della lingua, come si può riflettere sugli errori più ripetuti o che hanno ostacolato il gioco in qualche maniera. Poi si può fare una riflessione sulla metodologia utilizzata per raggiungere questi obiettivi e sugli aspetti formativi di tale metodologia. La riflessione può essere condotta anche con dei semplici *brainstorming* e risulta soddisfacente sia per l'insegnante, sia per gli studenti che realizzano che cosa di nuovo hanno imparato e seguono questo processo dinamico, piacevole e motivante dell'apprendimento.

Infine, l'ultimo punto va dedicato alla dimensione interculturale del gioco. Come abbiamo detto, nello studio della lingua straniera, questa viene assunta come regola prima per comunicare. La

maggior parte dei giochi a scopo didattico può essere adattata alla lingua che si studia, come all'età e alle abitudini e ritmi della classe. Ad ogni modo, vi sono anche dei giochi "tradizionali" che rispecchiano la cultura del paese e diventano spunto di riflessione per un confronto con la propria cultura e le proprie tradizioni. Se venissero utilizzati in classe dei giochi tradizionali, si stimolerebbe la curiosità degli studenti verso la lingua e la cultura, la storia di un popolo che da decenni si è tramandata le regole di un gioco. La riflessione culturale è necessaria anche e soprattutto nelle lezioni di lingua, non solo in quelle di storia o letteratura, perché è attraverso la lingua che si entra in contatto con la cultura di un popolo. Il gioco è in questo caso uno strumento per conoscere, approfondire e rispettare la cultura dell'altro.

3.2. Attività ludiche a scopo didattico

Il gioco ha un ruolo fondamentale nello sviluppo del bambino ed è il primo mezzo con il quale interagisce con il mondo, fa le prime scoperte, trova delle risposte. Si può pensare che il gioco sia tipicamente infantile, tuttavia si tratta di un'attività che accompagna la persona durante tutto il corso della sua esistenza, cambiando forme, tempi e modi. Ci sono molti motivi per cui integrare i giochi a scopo didattico nello studio di una lingua straniera. Il primo tra tutti è la motivazione: il gioco non è dettato dalla necessità, ma dall'interessamento degli studenti stessi; un buon gioco porta con sé il piacere, che per gli studenti si traduce nell'incremento dell'interesse per la materia e nelle sensazioni positive ad essa collegate.

Inoltre, il gioco permette agli studenti di valutare sé stessi positivamente, perché fornisce dei criteri di autovalutazione e di valutazione diversi dagli esercizi tradizionali: spesso chi vince non è quello che "sa di più", ma quello che è più veloce a reagire agli stimoli, sa osservare i particolari, o semplicemente ha una buona fantasia. Ci sono anche i tipi di giochi basati sulla correttezza linguistica, il che permette di dare spazio a tutti i tipi di intelligenza.

Il gioco si caratterizza secondo due aspetti: da un lato, consiste nello svolgimento di alcune consegne, nella risoluzione di problemi concreti; dall'altro, è pur sempre una situazione irrealistica, che permette agli studenti di distrarsi, dà emozioni positive, non comporta paura di fallire o di essere ridicoli nei confronti della classe: tutto ciò porta all'acquisizione e all'interiorizzazione.

Secondo Balboni⁶⁷, i giochi sono raramente utilizzati in classe perché vengono considerati tempo perso, ma al contrario diventano tempo investito perché creano le condizioni fondamentali per l'acquisizione spontanea, ovvero un ambiente di serenità, il piacere nell'imparare e nello stare in aula; essi vengono a volte considerati infantili, tuttavia è una credenza da sfatare perché anche gli adulti si dedicano all'enigmistica, al sudoku, alle carte e molti altri.

Il gioco favorisce lo sviluppo della creatività e della ricerca di risposte "alternative" che non

⁶⁷ Balboni P.E., *Le sfide di Babele insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino. UTET, 2012, p.195.

sono dettate dall'insegnanti o dai manuali. Anche la competizione che si instaura tra gli allievi, non porta a sentirsi demotivati, perché è sempre possibile ripetere il gioco più volte e dare la possibilità di una rivincita.

La metodologia ludica è una pratica didattica che prevede l'uso di tecniche basate sulla ludicità e sul gioco.⁶⁸ La concezione tradizionale di scuola e università come momento serio, in cui si fatica per apprendere, porta spesso a pensare che il gioco sia un'attività per riposarsi, rinfrescare la mente dopo lunghe ore di grammatica, che non porti all'acquisizione perché ci si diverte.

Tuttavia, sempre più insegnanti e metodisti rilevano come dall'attività del gioco a scopo didattico risultino non soltanto momenti piacevoli per gli studenti, ma anche il raggiungimento delle prefissate mete educative tradizionali.

In inglese sono differenziate le parole *Play* e *Game*⁶⁹. *To play* si riferisce all'attività del bambino che giocando attiva le sue abilità cognitive, motorie, linguistiche, socio-culturali e affettive. Per *game* si intende un tipo di attività ludica per la quale sono state istituite convenzionalmente delle regole.

Il gioco è una speciale forma di interazione con il mondo, che porta i bambini a compiere i primi passi nella conoscenza di esso e nella comprensione della propria posizione in esso. Altri pregiudizi che riguardano l'utilizzo dei giochi nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue, quindi che coinvolgono non solo gli insegnanti ma anche gli studenti, risiedono nella concezione che giocare spetti solo ai bambini.

Il gioco per gli adulti è un mezzo diretto o indiretto di interazione con il mondo, che combina il fatto di mantenere la propria individualità pur essendosi "adattati" alla società. Esso stimola lo sviluppo della creatività, una qualità fondamentale nel secolo incerto e continuamente mutevole in cui viviamo. La creatività permette di sviluppare il pensiero laterale, ovvero la capacità di risolvere delle situazioni problematiche utilizzando una via diversa. Creatività è al giorno d'oggi associata a perspicacia e genialità. Vi sono delle situazioni in cui la creatività viene repressa perché si tenta di fare ciò che viene imposto dall'alto, dall'autorità; viene repressa nelle situazioni completamente pregiudicate dagli stereotipi e dalla paura di essere giudicati, viene ostacolata dal conformismo. Oggi la creatività è una qualità inalienabile della personalità di un individuo, che tende alla sua autorealizzazione, alla crescita e allo sviluppo della coscienza, come tende all'ottimizzazione dell'interazione dell'individuo con la società.

Vi sono delle attività che stimolano la creatività: l'invito a fare domande, fonte di arricchimento continuo; gli esercizi di osservazione e descrizione della realtà (confronti, riassunti, cercare le differenze); la trasformazione di codici di qualsiasi tipo; esercizi di ricostruzione, come i puzzle; i lavori da svolgere autonomamente in casa, che danno allo studente responsabilità ed autonomia.

⁶⁸ Lombardo M.S., *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*, "EL.LE", giugno 2006, www.italy.it.

⁶⁹ Rixon S., *How to use games in language teaching*, Macmillan, London, 1981, p.1.

La creatività non è l'unico motivo per cui vengono proposti dei giochi nell'apprendimento delle lingue. Vi è una lunga lista di motivi a favore di questa metodologia.

Il gioco è un'attività che coinvolge lo studente sia dal punto di vista emozionale, relazionale, ma anche a livello cognitivo. Come abbiamo detto sopra, il gioco per gli adulti è un modo di interazione con il mondo che permette di non alterare il fatto di essere unici nella società, o in un campo più ristretto nell'ambiente scolastico o professionale. Questo tipo di attività si ricollega quindi al principio di *student-centred approach*, dove il discente diventa protagonista del proprio apprendimento. Le attività ludiche rendono lo studente responsabile, autonomo e partecipe. Si tratta di attività in linea con i principi degli approcci comunicativo-funzionali, dal momento che vengono messi in primo piano i bisogni linguistico-comunicativi dello studente.

Non è vero che lo svago distrae dall'apprendimento, anzi: secondo lo studioso già nominato Krashen, che formulò nel 1983 *The Rule of Forgetting*, partecipare ad un'attività ludica permette di assimilare il contenuto linguistico con meno sforzo, perché la lingua diventa un mezzo per ottenere qualcosa e quindi l'attenzione dello studente si sposta sulla dinamica immediata del gioco e sull'obiettivo finale.

Ovviamente, per poter giocare, gli studenti devono possedere le conoscenze linguistiche e socio-culturali per poter partecipare al gioco. È compito dell'insegnante fornire gli studenti di queste conoscenze. Prima di iniziare l'attività, gli studenti dovrebbero avere sottomano una lista di espressioni e termini necessari per non trovarsi impreparati. Per quanto la lingua diventi in questo caso un mezzo, vi è comunque una scala di difficoltà dei giochi che possono essere utilizzati dal livello più basso a quello più avanzato. Per gli alunni più deboli è inoltre possibile lasciar utilizzare la lingua madre per brevi spiegazioni.

Il gioco permette di usare diversi tipi di intelligenze. Gardner individua sette tipi di intelligenze⁷⁰:

- linguistica: è la capacità di cogliere sfumature di significato, di scegliere parole opportune;
- logico-matematica: elabora il pensiero analitico e complesso: nell'acquisizione della lingua essa guida la riflessione formale, «grammaticale».
- spaziale: utilissima per il lessico legato ad ambienti (la stazione, la strada ecc.)
- musicale: sostiene le attività di memorizzazione linguistica condotte con canzoni, rime, filastrocche.
- intelligenze intra- e interpersonali: la prima si realizza nella capacità di autoanalisi, quindi della scoperta dei propri punti forti e di quelli critici; la seconda porta a sapersi mettere nei panni altrui, quindi ad aiutare nella comunicazione l'interlocutore in difficoltà, a cooperare a costruire insieme un testo.

⁷⁰ Gardner, 1993, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.

Come si può notare, quando si pensa al gioco, si pensa a ciascuna di queste intelligenze, che sono presenti in ogni persona ma in “percentuale” differente, che possono dipendere dalle caratteristiche proprie della persona stessa, ma anche dall’ambiente in cui si è formata, dalla cultura alla quale è stata educata e altri fattori. Ciò che è interessante notare è che una metodologia didattica moderna ed efficace non può tralasciare questo tipo di ragionamento. Se si utilizza soltanto un tipo di esercizi, per esempio volti alla sistematizzazione, come i *pattern-drill*, si aiuta l’allievo più incline all’intelligenza logico-matematica, ma non quello con intelligenza interpersonale. Una didattica accorta è differenziata e cerca di non svalutare nessun tipo di intelligenza o di stile cognitivo di apprendimento, perché va incontro ai bisogni del singolo studente e diventa sempre più “personalizzata”. Le differenze all’interno di una classe costituiscono una ricchezza e spesso la mancanza di motivazione e di acquisizione da parte di taluni soggetti sono dovute ad un tipo di attività che non coinvolge il loro stile cognitivo di apprendimento e la loro intelligenza. Il gioco, essendo un tipo di attività variato, nuovo, dinamico, coinvolge ciascuna di queste differenze ed è per questo che permette a chi partecipa di sentirsi totalmente coinvolto, attivo, entusiasta.

Oltre a coinvolgere il singolo, il gioco favorisce il *Cooperative Learning*, ovvero la cooperazione tra gli studenti. Si possono svolgere attività in squadre o in coppie, dove gli studenti, aiutandosi reciprocamente raggiungono degli obiettivi comuni. Si promuove la socializzazione anche per coloro che sono più timidi.

Le attività ludiche per loro natura stimolano l’attenzione degli studenti perché fanno leva sulla motivazione intrinseca, basata sul piacere della sfida e del desiderio di giocare e vincere il gioco. Anche gli argomenti più ostici della grammatica, se affrontati sotto forma di gioco risultano piacevoli. Il discorso degli studenti non viene valutato secondo i criteri diretti della valutazione linguistica (la velocità dell’enunciato, il numero ed il tipo degli errori, il numero di repliche), ma in base al suo effetto comunicativo. Questo fa sì che si crei una situazione di interazione libera tra i partecipanti, serena. La ricchezza lessicale ed il ritmo del discorso sono criteri di valutazione di seconda importanza.

Inoltre, anche nei giochi dove c’è una competizione, si impara ad accettare la sconfitta con serenità, senza sentirsi offesi o umiliati. Questa caratteristica del gioco è chiamata *Fair Play*.

L’attenzione dei metodisti per i giochi si spiega perché nella situazione del gioco è facile portare a termine o imitare i fattori di base che determinano la comunicazione, ovvero porre degli obiettivi comunicativi, stabilire dei ruoli sociali convenzionali, mettere in pratica delle strategie comunicative. La comunicazione che si instaura nel gioco risulta autentica perché è necessario capire cosa dicono i compagni e saper farsi capire per raggiungere la fine dell’attività.

I giochi a scopo didattico possono essere integrati a qualsiasi tipo di corso. Esso si rivolge a tutti i tipi di studenti, della scuola o dell’università, che abbiano necessità di utilizzare la lingua nella

sfera scolastica, professionale, quotidiana e culturale. Dal momento che si tratta di una metodologia che individualizza il processo di apprendimento, spetta all'insegnante il compito di scegliere le tematiche ed i moduli consoni ai bisogni dei suoi allievi.

Come è stato detto sopra, le attività ludiche pongono in situazioni dove è necessario sviluppare la capacità di *Problem Solving*; l'insegnante non fornisce nessuna chiave su come interpretare un fenomeno o come svolgere un compito, ma soltanto chiede di rispettare alcune regole. La ricerca di soluzioni ad un problema che è aperto ed incompleto è una delle situazioni che stimolano la creatività ed il pensiero produttivo, che non imita un modello o uno schema prefissato. In questo modo si crea una situazione di apprendimento significativo, dal momento che lo studente è costretto a ragionare per portare a termine una soluzione efficiente, ma anche a ragionare sulla lingua e su ciò che sta apprendendo.

Affinché l'attività ludica risulti efficace dal punto di vista della sistematizzazione, è necessario svolgere delle attività riflessive del dopo gioco, che aiutino a riflettere sulle strutture grammaticali utilizzate. Questo tipo di *post-activity* serve anche a motivare gli studenti in età adulta perché capiscano quello che hanno appreso e a che meta del processo educativo hanno raggiunto.

Vi sono diversi criteri nella suddivisione dei giochi, che possono essere di squadra o individuali, scritti o orali, possono utilizzare immagini o schemi; è anche possibile per un insegnante esperto creare dei giochi da proporre ai propri allievi. In questo capitolo si cercherà di fare un'analisi delle caratteristiche di un gioco a scopo didattico, del ruolo dell'insegnante nello svolgimento di queste attività e verranno proposti degli esempi da cui trarre spunto per il lavoro in classe.

3.3. Gioco, motivazione e acquisizione

Come è stato detto, sono gli studi sulla motivazione collegata allo studio delle lingue straniere che danno fondatezza all'utilizzo di attività ludiche in classe.

Già dagli anni Settanta gli studi italiani sulla glottodidattica hanno rilevato l'importanza fondamentale della motivazione nell'acquisizione di una lingua. Acquisire comporta uno sforzo che deve essere compensato da una giusta motivazione ogni giorno, sia nella didattica che individualmente.

Secondo il modello tripolare di Balboni⁷¹ vi sono tre "motori" che innescano l'agire umano: il dovere, il bisogno ed il piacere. Questo modello può essere applicato all'apprendimento delle lingue. Il dovere non sempre produce *acquisizione*, ma spesso *apprendimento* ed è molto presente nello studio delle lingue classiche, dell'italiano come lingua madre, ma a volte anche delle lingue straniere. Il bisogno come motivazione funziona solo fino al momento in cui lo studente ritiene il proprio bisogno soddisfatto. Molto spesso questo bisogno termina sotto il livello soglia utile per

⁷¹ Balboni P.E., 2013, *Fare Educazione Linguistica*, Utet, Torino, p.38.

comunicare. Infine, il piacere è la fonte di motivazione più duratura. Imparare dovrebbe essere piacevole e stimolante. I fattori secondo i quali il cervello seleziona cosa acquisire sono (Scherer, Ekman, 1984; Schumann, 1999 in Balboni, 2012):

- *Novità*. Si tratta del piacere derivato dalla varietà dei materiali utilizzati, degli esercizi svolti in classe. La novità degli imprevisti che rompono la noia e delle sfide sulle quali si basa la didattica ludica.

- *Attrattiva*, legata alla piacevolezza degli stimoli.

- *Funzionalità*, ovvero la sensazione che ciò che si sta studiando soddisfi i bisogni individuali dello studente.

- *Realizzabilità*, ovvero il rispetto della regola formulata da Krashen secondo cui l'input debba essere del grado di competenza linguistica dello studente+1. Un compito troppo difficile innalza la barriera del filtro affettivo.

- *Sicurezza psicologica e sociale*. Lo studente non si deve sentire minacciato di fronte alla classe.

Riportiamo la sintesi di Caon⁷² sulla motivazione intrinseca ed estrinseca. La motivazione intrinseca si crea quando lo studente prova piacere e curiosità ad apprendere. Questo tipo di motivazione va ricercata o creata dall'insegnante nello studente. La motivazione estrinseca invece, dipende dal rapporto docente-studente, poiché quest'ultimo cerca gratificazione da parte dell'insegnante. Questo tipo di motivazione può essere pericoloso perché non aiuta l'autonomizzazione dello studente nella creazione di strategie cognitive e criteri autonomi di giudizio.

L'insegnante dovrebbe

partire dai bisogni e dagli interessi dei suoi discenti, impiegare tecniche glottodidattiche che non risultino ansiogene, ma piacevoli e interattive. Dovrebbe importare attività in cui gli studenti diventino protagonisti del loro percorso d'apprendimento e favorire il loro processo di autonomizzazione nello studio.⁷³

A partire dagli anni Novanta, gli studi di neurolinguistica hanno chiarito in modo più approfondito i meccanismi che si verificano nel cervello in fase di apprendimento. Alcuni studi riportano una stretta relazione tra le emozioni, ovvero le risposte spontanee dell'organismo agli eventi, i sentimenti, ovvero la rielaborazione delle emozioni e la motivazione. Uno studente può essere inizialmente motivato nell'apprendimento di una lingua straniera, ma alcuni eventi spiacevoli come il clima della classe, il metodo dell'insegnante e altri eventi possono minare la motivazione. Se le emozioni di tristezza, paura, rabbia si ripetono nel tempo, conducono alla nascita di sentimenti

coscienti legati a queste emozioni che possono intaccare la motivazione e nei casi più estremi

⁷² Caon F., Rutka S., *La Lingua in Gioco Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, 2004, p.18.

⁷³ Ibidem, p.19.

portano al rifiuto dell'apprendimento della lingua straniera.⁷⁴

Anche negli studi in lingua russa emerge una crescente attenzione verso la motivazione. A.B. Bogačeva e K.A. Gruško⁷⁵ sono d'accordo sul fatto che la qualità del lavoro e dei suoi risultati dipendano principalmente dalle motivazioni e dai bisogni dell'individuo. Proprio la motivazione induce ad un'attività mirata, che determina la scelta e la disposizione dei mezzi e dei metodi per il raggiungimento degli obiettivi. Aumentare la motivazione nel processo dell'insegnamento del russo come lingua straniera è un problema attuale.

La questione diventa di particolare importanza quando gli studenti stranieri affrontano argomenti grammaticali complessi, così come quando lavorano sullo sviluppo delle competenze nel linguaggio scritto e orale. Questi momenti sono e saranno sempre difficili quindi, per superare le difficoltà della lingua russa, l'insegnante deve sviluppare metodi e tecniche speciali nella spiegazione di determinati argomenti.

Il fascino del processo educativo, le novità e la creatività, non lasciano gli studenti indifferenti. Un fattore che contribuisce all'interesse per la materia è il successo nella padronanza scritta e orale del discorso.

Secondo Balboni

fallire provoca dis-piacere e quindi annulla la motivazione, mentre sbagliare può essere accettabile se l'errore non viene enfatizzato ma viene studiato e se si continua a ripetere ossessivamente che «errare è umano», che «sbagliando si impara», che imparare una lingua è un processo «per tentativi ed errori».⁷⁶

Lo svolgimento e la risoluzione di compiti interessanti durante le lezioni, la creatività, l'attenzione alla storia e all'etimologia della lingua, consentono agli studenti di guardare in modo nuovo alle difficoltà della grammatica russa. Lo scopo principale dell'introduzione di nuovi metodi nell'insegnamento della lingua russa per stranieri è il raggiungimento di una motivazione costante, attraverso partecipazione attiva degli studenti e degli insegnanti nel processo di apprendimento e anche attraverso l'attenzione verso i fatti storici e culturali del popolo russo.

Bogačeva e Gruško propongono come esempio tre tipi di esercizi che stimolano la creatività degli studenti:

- l'utilizzo di poesie e canzoni durante lo sviluppo di temi grammaticali e lessicali.
- Lo svolgimento di azioni a scopo didattico, proposte dall'insegnante. Viene proposto come esempio il tema dei verbi di moto con prefisso. L'insegnante chiede agli studenti di compiere alcune

74 Daloiso M., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia, 2009, p.41-46.

75 Bogačeva A.V., Gruško K.A., *Motivacija i metody eë povyšeniya v processe prepodavanija RKI*, "Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk", n.4, gennaio 2016.

76 Balboni P.E., *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, p.20, UTET, Torino, 2013.

azioni come «avvicinati alla finestra», «esci dalla classe», «allontanati dalla lavagna» ecc.

• L'utilizzo dei giochi di ruolo, per esempio per esercitarsi con il monologo. L'insegnante affida a ciascun allievo un tema su cui preparare un piccolo monologo per casa. Durante la lezione, quando l'allievo finisce il monologo, alcuni studenti possono svolgere il ruolo dell'insegnante e riscontrare gli errori, altri possono esprimere le proprie argomentazioni a favore o contro ciò che hanno ascoltato.⁷⁷

Come si può notare si enfatizza il ruolo della canzone e del ritmo nella fase della memorizzazione, ma anche il ruolo del movimento vero e proprio, che purtroppo non è una pratica possibile nella classi molto affollate. Per la nostra ricerca è interessante sapere come tutti i fattori che incrementano la motivazione siano presenti nelle attività ludiche, non solo i giochi di ruolo, ma tutti i giochi che richiedano lo svolgimento di consegne che contengano una funzionalità e/o una funzione comunicativa.

3.4. Il ruolo dell'insegnante

La predisposizione al gioco nella persona è riscontrabile a livello istintivo. Il primo compito dell'insegnante è quello di risvegliare l'interesse degli allievi per il gioco. Inizialmente, si possono verificare delle situazioni in cui gli allievi abbiano timore di mettersi in gioco o di sbagliare, o semplicemente il gioco finisca troppo presto perché è stato seguito un percorso troppo ovvio senza passare per le regole della consegna; nel primo caso, l'insegnante può proporre il gioco come un'attività non organizzata, ma inaspettata, una novità che possa essere piacevole per gli studenti. Oppure, si può proporre un gioco come momento sequenziale a una lezione di grammatica o di conversazione su un determinato tema, come a voler sottolineare che proprio in correlazione con quel tema è possibile svolgere un'attività ludica che sfidi ciò che gli studenti hanno capito. Per quanto riguarda le difficoltà nel gioco, l'insegnante è osservatore e guida durante tutto il corso dell'attività, pertanto se gli studenti hanno difficoltà a trovare la giusta maniera di portare a termine un gioco, egli può dimostrare come correggersi o come ripetere la partita. Al docente spetta il compito di dirigere il gioco dall'esterno, facendo rispettare le regole e rendendolo non fine a sé stesso, ma parte dell'unità didattica: per fare questo egli conosce fin dal principio quale siano gli obiettivi "nascosti" di un gioco, per esempio acquisire delle forme verbali o una quantità di lessico, ma non per questo li esplicita agli studenti. Deve condividere con loro la correlazione tra gli argomenti previsti dal programma e le attività ludiche proposte in classe: come è stato detto sopra, ogni gioco a scopo didattico ha una sua funzione sul programma di studio della lingua straniera; dal

⁷⁷ Bogačeva A.V., Gruško K.A., *Motivacija i metody eë povyšeniya v processe prepodavanija RKI*, "Aktual'nye problemy gumanitarnych i estestvennyh nauk", n.4, gennaio 2016.

momento che l'inserimento dei giochi in classe può essere sconosciuto a molti, è bene che gli studenti risultino soddisfatti anche delle attività proposte dal docente e per fare questo devono essere consapevoli di quali obiettivi si ponga non solo il corso, ma anche ogni singola attività. A questo scopo contribuiscono anche i momenti di riflessione, dove il docente chiede agli allievi di raccontare le proprie difficoltà nell'affrontare un'attività e ciò che secondo loro si è svolto senza intoppi, ciò che si è raggiunto senza sforzo, quali momenti del gioco siano stati significativi e positivi, dal punto di vista psicologico ma anche linguistico. Il suo ruolo è simile a quello dell'arbitro o di allenatore, che non ferma gli studenti nel caso di un errore, ma li guida affinché possano apprendere in maniera sempre di più autonoma.

Egli può proporre un tipo di attività correlata ad un argomento svolto in classe, oppure semplicemente introducendolo nella lezione come un momento non pianificato, una novità. Se l'insegnante non ha intenzione di utilizzare il gioco come momento abituale della lezione, deve infatti trovare un modo per proporlo agli studenti senza che esso perda il fattore della novità e dello svago: se si annuncia in maniera formale il passaggio all'attività ludica, essa perde gran parte del suo significato. Il gioco in classe ha solitamente una durata breve, attorno ai cinque o sette minuti e per questo può essere ripetuta nel caso in cui se ne senta la necessità, non solo se gli studenti vogliono rimettersi alla prova, ma anche nel caso in cui in una partita a squadre o in coppia si voglia fare la rivincita.

Se d'altro canto l'insegnante non mantiene la disciplina e non trasmette il ruolo didattico ed educativo del gioco, si verifica in classe una situazione di distrazione e disordine, perché gli studenti prendono la libertà di fare ciò che è per loro più interessante, più semplice, più divertente, ma che ha poco a che fare con il compito dell'attività nel processo di studio.

L'insegnante non dovrebbe essere prevedibile nel suo modo di condurre la lezione, ma dovrebbe mantenere il livello di attenzione alto ponendo delle domande, facendo delle associazioni, anche scherzando.

Un altro momento molto importante è la correzione degli errori: come si deve comportare il docente nel caso in cui ascolti degli errori e non possa fermare la partita? Intuitivamente, si capisce, si sconsiglia di interrompere lo studente con delle espressioni negative come "sbagliato", "male", "assolutamente no". Esse possono scoraggiare dal tentativo di esprimersi in lingua straniera. Un modo positivo per correggere gli errori sarebbe quello di raccogliere tutte le imperfezioni che vengono percepite durante le attività e riproporle alla chiusura di essa, come momenti di difficoltà o errori frequenti. Se l'insegnante ha bisogno che l'allievo ripeta la versione corretta di un enunciato, può esprimersi con "forse intendevi dire..." o permettere a tutta la classe di ripetere in coro la versione corretta di una frase. Non sono vietati i complimenti come "bravo!" nel caso in cui uno studente non commetta errori di tipo linguistico. Se per gli adolescenti è necessario proporre delle

situazioni sfidanti e coinvolgenti, per gli adulti sarà necessario saper gestire delle situazioni di competitività. Inoltre, per entrambi i casi, rendere chiaro l'obiettivo didattico prima di iniziare e favorire la riflessione sulla strategia di apprendimento utilizzata e sul contenuto acquisito, è un metodo valido e semplice per elicitare la motivazione anche per attività successive. Spesso gli adulti provengono da scuole di apprendimento tradizionali e a differenza degli adolescenti hanno già maturato le proprie caratteristiche sia individuali sia il proprio atteggiamento socio-relazionale. Ciò non toglie che l'attività ludica sia educativa anche per una classe adulta, ma è imprescindibile che l'insegnante condivida le mete, gli obiettivi ed i metodi didattici.⁷⁸

Un'altra questione che si può porre il docente che decide di utilizzare la metodologia della glottodidattica ludica è: come valutare un gioco? La valutazione verso cui mira la glottodidattica ludica non si ferma alle valutazioni "istituzionali" quali interrogazioni, esami e compiti in classe. La valutazione di questi anni deve avere come obiettivo i bisogni formativi dello studente e deve prendere in considerazione vari fattori che non si limitano alle competenze verbali; oltre a queste, l'insegnante deve valutare le competenze non verbali, la padronanza delle funzioni linguistiche e delle nozioni concettuali; lo sviluppo cognitivo; le competenze relazionali; gli atteggiamenti affettivo-motivazionali.⁷⁹ Quindi, è possibile valutare le attività ludiche, ma come? Se l'insegnante vuole valutare delle conoscenze linguistiche che dovrebbero essere state acquisite dalla classe, può sostituire l'interrogazione tradizionale con un gioco a squadre dove gli studenti si interrogano.

3.5. Classificazione dei giochi

Come nella classificazione degli esercizi, anche per quanto riguarda i giochi a scopo didattico vi sono molti aspetti da tenere in considerazione per cercare, almeno parzialmente, di creare uno schema di attività ludiche per gli insegnanti. Questo lavoro non ha lo scopo di presentare tutte le tipologie di giochi che possono essere svolti in classe o a casa, ma di fornire un quadro generale sulle attività ludiche mirate all'acquisizione della lingua straniera, nella prospettiva dell'approccio comunicativo e delle ricerche sul ruolo della motivazione, dell'emozione e dei processi cognitivi nello studio delle lingue.

I giochi possono essere individuali o di gruppo, al chiuso o all'aperto, possono utilizzare o no dei materiali, possono essere con o senza regole: ribadiamo che verranno prese in considerazione delle attività che mirino al raggiungimento di una meta glottodidattica.

Nel primo gruppo di giochi glottodidattici⁸⁰ possiamo proporre quelle attività che mirano alla fissazione di alcune strutture della lingua, alla fissazione del lessico e alla ripetizione di alcuni suoni della lingua straniera; in questo gruppo troviamo le ripetizioni sotto forma di filastrocche, poesie,

⁷⁸ Daloiso in *La Glottodidattica Ludica*, <http://www.psicolab.net/2006/la-glottodidattica-ludica/>.

⁷⁹ Caon F., Rutka S., *La Lingua in Gioco*, Guerra Edizioni, Perugia, 2004, p.46.

⁸⁰Ibidem, p.48.

canzoni, catene di parole o frasi; le associazioni di parole e immagini, le associazioni di testi e immagini, le composizioni, le ricomposizioni e le scomposizioni; troviamo inoltre le attività di abbinamento di battute ad un dialogo e di incastro; i giochi di natura insiemistica, come gli insiemi di inclusione e di esclusione, o le classificazioni; i giochi di enigmistica: cruciverba, acrostici, anagrammi, rebus; le interviste e i questionari dove l'input linguistico, ovvero il tipo di domande da porre o il tema, vengono predisposti dall'insegnante: si differenziano dagli esercizi di matrice strutturalista, dove magari bisognava rispondere a delle domande in forma scritta e di trasformano ora in delle interviste più divertenti; giochi di movimento, dove gli studenti devono reagire agli input linguistici con delle risposte di movimento. Questi giochi sono di esercizio, sono funzionali, perché sono paragonabili, fuori dall'ambiente glottodidattico, al tipo di gioco che il bambino esercita per esplorare, sperimentare e manipolare la realtà circostante; sono dei giochi legati principalmente all'intelligenza senso-motoria dove la conoscenza sensoriale viene messa in atto per puro piacere della scoperta.

La seconda tipologia di giochi è legata alle attività di reimpiego delle conoscenze e della creatività; per il bambino, il gioco di questo tipo ha una funzione rappresentativa, immaginare qualcosa come se realmente esistesse o fosse alla sua portata. Questo tipo di gioco viene chiamato **gioco simbolico**, perché si manifesta nella "capacità di rappresentare qualcosa attraverso tutti i mezzi espressivi a disposizione, di cui il linguaggio verbale è solo uno, anche se molto importante".⁸¹ Il linguaggio musicale, visivo, gestuale è ancorato all'uso della lingua ed è per questo che tutti i linguaggi devono produrre la lingua orale o scritta, ma comunque straniera, nell'esperienza glottodidattica. A questa categoria appartengono i giochi a scopo didattico che coinvolgono sia i linguaggi verbali che quelli non verbali, per esempio i giochi di ruolo (*role-play*), le attività di transcodificazione, ovvero del passaggio da un codice verbale ad un codice visivo o motorio e viceversa; la creazione di disegni, cartelloni, collage, fumetti; le attività di canto correlate alla gestualità, le attività espressive, ritmiche, musicali e teatrali o di mimo; le attività di drammatizzazione di dialoghi, scene, storie.

Nell'ultima tipologia di giochi troviamo i **giochi di regole**, legati all'intelligenza riflessiva ed alle relazioni sociali: questo tipo di gioco è destinato a rimanere per tutta la vita. Dal punto di vista della glottodidattica, in questo tipo di giochi rientrano i giochi in cui bisogna assumere un ruolo, codificato da un etichetta linguistica, per esempio prendere il ruolo di un tassista, di un insegnante, di un genitore e così via; ognuno di questi ruoli è regolamentato da un determinato codice di comportamento; rientrano nei giochi con le regole anche i giochi comunicativi di cui si era accennato nel secondo capitolo, basati sulla mancanza di informazioni (*information gap*) e sulla differenza di opinione (*opinion gap*); in questa tipologia di esercizi comunicativi vi è una parte di

81 Ibidem, p.49.

materiale linguistico che può essere rielaborata e rimpiegata liberamente, anche se il numero di strutture linguistiche utilizzabili è controllato; tra i giochi con le regole troviamo anche quelli che utilizzano dei materiali, come i giochi con le carte, dove le regole dei giochi tradizionali vengono adattate all'apprendimento della lingua, i giochi del tris, in cui si deve fare tris risolvendo degli indovinelli linguistici, sfidandosi con il compagno per avere il turno, il gioco del domino, che può essere interpretato come un domino di sillabe, di parole, di immagini correlate con frasi o parole; infine, i giochi tradizionali che possono essere oggetto di analisi interculturale e i giochi che utilizzano griglie, schemi, percorsi, come il Gioco dell'Oca e la Battaglia Navale.

Questo schema dei giochi linguistici non può essere esaustivo perché vi sono infiniti giochi che possono essere applicati come attività didattiche e che possono essere creati da insegnanti e alunni. In questo capitolo verranno proposti degli esempi di giochi glottodidattici di tutte e tre le tipologie: è opportuno infatti che gli insegnanti diversifichino le attività, alternando gli esercizi ludici di sistematizzazione e riutilizzo delle regole grammaticali, con i giochi di creatività e libero utilizzo della lingua e per finire, i giochi con le regole. Tutte queste attività, che siano *games veri* e propri come la battaglia navale, o esercizi di fissazione trasformati in attività ludiformi, condividono gli aspetti del gioco glottodidattico che abbiamo detto sopra ovvero: sono divertenti, motivanti, danno il piacere della sfida e di essere coinvolti completamente nell'attività; sono proposti dal docente come se si trattasse di un momento di gioco e non di gioco-apprendimento, che verrà esplicitato solamente in seguito con il momento della post attività e del brainstorming; attivano quel processo esplicitato da Krashen della *rule of forgetting*; prevedono il rispetto delle regole, dei compagni, ma allo stesso tempo stimolano la cooperazione e il supporto reciproco, la negoziazione dei significati e l'utilizzo di strategie comunicative; danno la possibilità di ampliare le proprie conoscenze sulla lingua attraverso la ripetizione sotto forma di filastrocche, canzoni, rime, ma anche attraverso l'utilizzo di linguaggi non verbali, per esempio con giochi che consentono di muoversi o di disegnare qualcosa alla lavagna; la lingua viene quindi esercitata in un contesto autentico dove si agisce con la lingua, si crea la propria conoscenza; consentono l'utilizzo di materiali che vengono di solito utilizzati nei giochi tradizionali: carte, dadi, schemi, mappe, illustrazioni ecc. Possono prevedere il fattore della competizione, della sfida di squadre, dove l'insegnante funge da mediatore e spesso richiedono una performance non soltanto verbale da parte dello studente.

3.6. I giochi di ruolo

C'è molta confusione sulla valutazione delle attività di ruolo da parte degli insegnanti: alcuni ne sono entusiasti, altre le abbandonano perché non le trovano adatte e confortevoli per il lavoro in aula. Per giochi di ruolo si intendono generalmente delle interazioni brevi e "stilizzate" di scene

della vita quotidiana. Vi sono varie proposte per i giochi di ruolo, che possono essere svolti in coppia o in gruppo: ciò che li caratterizza è la scelta di un tema che coordini le azioni dei partecipanti. Il punto che porta alla confusione, forse causata dalla scarsa sistematizzazione degli esercizi preparatori, è pensare che il modo di svolgere una richiesta, di dare un consiglio, di comprare/vendere qualcosa, siano svolti nella lingua e nella cultura straniera nello stesso modo in cui avvengono nella propria cultura e lingua madre. Ovviamente, comprare un biglietto del treno in una stazione in Russia, convincere un cliente a comprare qualcosa, scrivere una cartolina o fare delle presentazioni rispettano nella cultura target l'etichetta e linguistica e comportamentale di cui lo studente deve essere informato, in modo che si trovi ad affrontare con questo tipo di attività una situazione sì conosciuta, ma allo stesso tempo nuova, perché svolta secondo i canoni della cultura e della lingua target. In conclusione, è molto importante che queste attività siano inserite nel contesto della cultura che si studia, non solo della lingua. Gli studenti che affronteranno il tema delle presentazioni, dovranno sapere se i russi sono soliti a salutarsi con una stretta di mano, con un bacio o con un abbraccio, se potranno dare del tu o del lei ad un coetaneo, che tipo di domande potranno fare per non invadere la privacy dell'interlocutore e così via; se affronteranno il tema di comprare un biglietto per un mezzo di trasporto, dovranno sapere che tipo di documenti vengono richiesti e che domande formulare per non rimanere delusi dal proprio acquisto. Questo tipo di attività è quindi adatta ad ogni approccio didattico, ma è perfetta per l'approccio comunicativo perché la lingua usata come mezzo per la comunicazione porta con sé anche un bagaglio di valori culturali, gesti, mimica, prossemica, pause, ritmo che devono essere integrate e contestualizzate con delle spiegazioni.

I giochi di ruolo si articolano in tre parti: *briefing*, *interaction* e *debriefing*.⁸² La fase di *briefing* prevede la distribuzione dei ruoli, la spiegazione delle consegne, la creazione della scena: questa fase iniziale dovrebbe essere svolta, per quanto possibile, in lingua straniera. La consegna che si pretende dagli studenti deve essere realizzabile, altrimenti perderanno l'entusiasmo: per questo motivo è opportuno che l'insegnante fornisca loro gli strumenti linguistici necessari affinché sappiano esprimere al meglio il proprio ruolo. Lo scopo di queste attività non deve essere legato ad un copione da recitare, ma all'interazione spontanea e alla capacità di affrontare un ruolo che possa includere degli imprevisti, delle risposte inaspettate: per questo motivo è necessario che gli studenti si "riscaldino" con delle attività preparatorie, per esempio provando ad esprimere alcuni pensieri su quello che sarà il proprio ruolo. Il ruolo che viene assegnato agli studenti deve essere interessante e motivante, che permetta di convincere un compagno a svolgere un'azione, lamentarsi per qualcosa, in generale affrontare una situazione che richieda una funzione comunicativa più che una semplice interazione. Gli studenti saranno pronti ad affrontare questa "sfida" sia dal punto di vista linguistico

82 Swarbrick A., *Teaching Modern Languages*, The Open University, London, 1994, p.173.

che da quello psicologico. In questa attività preparatoria, dove l'insegnante legge la consegna, completa di dettagli sul tipo di situazione in cui si svolge l'attività di ruolo, si incoraggiano gli studenti a discutere sui vari modi di esprimere qualcosa in lingua straniera, sui tipi di intonazione da utilizzare, sui gesti.

La seconda fase di un gioco di ruolo è l'interazione, che a seconda del livello di preparazione degli studenti, può essere subito svolta da una coppia di fronte al resto della classe, o in maniera divisa coppia per coppia, gruppo per gruppo. Nella fase in cui ci si cala nella parte, lo studente dovrebbe essere in grado di riuscire da solo nell'attività, tuttavia l'insegnante è sempre presente come osservatore e può aiutare chi è in difficoltà, cercando di non "rompere" il gioco di ruolo.

Infine, la fase di *debriefing* si concentra innanzitutto sugli aspetti positivi della messa in atto. L'insegnante può invitare gli studenti ad esprimere i problemi che hanno incontrato, sia in termini linguistici che in termini del proprio comportamento. In questo caso, possono anche essere usati un registratore o una telecamera per riprendere la recita, come strumento di analisi di errori e imperfezioni, ma anche per apprezzare la propria performance. In questo modo l'attività non dovrebbe occupare troppo tempo della lezione, ma nel caso in cui gli studenti vogliano migliorarsi, essa può essere ripetuta in una forma simile.

Nel caso in cui il docente dovesse notare un'eccessiva fatica da parte degli allievi per la creazione della propria scena, deve mettere in conto che probabilmente non si è fatta abbastanza attività di preparazione. Il gioco dovrebbe essere scandito dal tempo, in modo da energizzare gli studenti e metterli alla prova anche dal punto di vista della velocità ed è per questo che sarebbe opportuno non interrompere la creazione della scena e non uscire dal proprio ruolo. Il docente dovrebbe incoraggiare gli studenti più timidi e meno loquaci e far capire alla classe che bisogna svolgere una consegna ben precisa: le attività di ruolo risultano piacevoli per gli studenti, ma non si devono trasformare in un momento di pausa o chiacchiera a vuoto. Nel caso in cui non sia possibile che tutta la classe dimostri il proprio lavoro, possono essere dedicati agli altri studenti i ruoli di narratore, presentatore o spettatore/osservatore.

Proponiamo in seguito degli esempi che possano fornire da spunto per le attività di ruolo in lingua russa; si è scelto di riportare le consegne dei giochi nella forma del discorso diretto, per non perdere l'immediatezza dello scopo comunicativo che si percepisce dalla prima lettura.

• **Ritardi e imprevisti:** lo studente A è impiegato in un ufficio. La consegna afferma: «Sei impiegato in un ufficio e stai andando di fretta al lavoro, perché avrete un'importante riunione nella quale dovrete scrivere un rapporto. Per strada però, ti si rompe la macchina e ti accorgi di aver lasciato il cellulare a casa. Ritardi di trenta minuti». Lo studente B è invece il capo dell'ufficio: «Sei il capo dell'ufficio. Tutti gli impiegati si riuniscono per un'importante riunione, ma state aspettando

il relatore del rapporto. Lui arriva in ritardo di trenta minuti e dopo la riunione richiami l'impiegato».

Una situazione simile può essere calata in una situazione tra amici: lo studente A, o un gruppetto di studenti si stanno preparando per una gita con gli amici: «Avete perso il treno con il quale tutti i vostri amici sono partiti per l'escursione. Il motivo è che non potevate uscire di casa, perché si è rotta la serratura e la porta non si apriva. Siete arrivati al luogo dell'incontro con il treno successivo e tutti i vostri amici sono arrabbiati. Spiegate il motivo». Dall'altra parte, la consegna degli amici recita: «siete tutti sul binario, ma i vostri amici, che hanno tutto il necessario per il viaggio, non arrivano. Aspettate, ma nessuno arriva. Li chiamate e non rispondono al telefono, perciò vi infastidite e decidete di partire lo stesso per la gita senza di loro. All'ultimo momento si decide di aspettare il treno successivo e proprio in quel treno incontrate i ritardatari».

• **Al negozio:** lo studente A è un cliente indeciso. La consegna recita: «Sei in un negozio di vestiti, ma non sai cosa comprare, chiedi consiglio al commesso». Lo studente B deve assumere il ruolo del commesso e consigliare al suo cliente l'acquisto migliore. La stessa attività si può personalizzare con delle richieste specifiche da parte del cliente, che cerca un capo di vestiario speciale, di una determinata taglia, colore, forma. In questo gioco si vengono ad utilizzare tutti i vocaboli riguardanti la sfera del vestiario, ma anche dei luoghi del negozio (camerini, casse) e i vari giudizi che si possono formulare sui capi indossati.

In libreria la consegna per uno studente potrebbe essere questa: «Vuoi comprare un libro di testo, o di esercizi o un dizionario per studiare il russo. Chiedi al commesso di mostrarti i libri più interessanti». Il commesso invece deve: «Interessarsi su ciò che interessa al cliente. Mostrargli cosa offre la libreria e, nel caso in cui non si trovi qualcosa che gli interessi, indirizzarlo ad un altro reparto o proporgli delle alternative». In questa attività può partecipare anche un cassiere, che avrà il compito di completare l'acquisto. L'obiettivo di questo tema sarà per lo studente saper nominare e differenziare le tipologie di negozi presenti in Russia, interagire con un impiegato di un negozio e saper formulare delle richieste, saper nominare vari tipi di merce, saper dare la propria opinione e portare a compimento un acquisto.

• **Presentazioni e nuovi incontri:** la consegna per lo studente A recita: «Ti hanno incaricato di andare a prendere un collega straniero all'aeroporto/ alla stazione. Quando lo incontri, lo accogli e ti presenti». Il tema delle presentazioni è molto utile per fare propria l'etichetta dei saluti, dell'accoglienza, della conoscenza. Questa situazione si può adattare a diverse situazioni, per cui si può verificare un incontro tra colleghi, un incontro tra nuovi studenti dello stesso gruppo, la presentazione tra l'insegnante e gli studenti. La presentazione può avvenire anche tra due persone

che già si conoscono e una terza persona che vede per la prima volta uno dei due. Per esempio, lo studente A è: « Il dirigente di un laboratorio/ufficio/azienda presenta uno stagista ad un collega che lo aiuterà durante il periodo di prova». La posizione del dirigente può anche essere assunta dall'insegnante, che provvederà a far presentare lo stagista con il collega. Il contesto dovrebbe essere familiare alle sfere di studio di cui si occupano gli allievi, così da poter rendere la situazione verosimile. Come si può notare, ci sono presentazioni informali e formali, che permettono di utilizzare tutte le varianti dell'etichetta delle presentazioni.

Nella metro, all'università, in qualsiasi luogo pubblico, si può verificare la seguente situazione: «Vedi una persona che ti sembra di avere già conosciuto. Gli/Le rivolgi la parola e cerchi di capire se vi siete già conosciuti o no». Lo studente B si trova nella situazione in cui: «Ti rivolge la parola una persona che pensi di aver conosciuto. Rispondi alle sue domande e cerchi di capire assieme a lui dove vi siete conosciuti». Una situazione simile è quella in cui lo studente B risponde alle domande dello "sconosciuto", ma è sicuro di non averlo mai incontrato e pertanto cerca di rispondere alle domande dell'interlocutore facendogli capire che si sbaglia.

Nuovi incontri: la consegna per lo studente A recita: «Stai viaggiando su un treno e nella tua stessa carrozza noti un passeggero che vorresti conoscere. Ti avvicini e cerchi di presentarti». Per lo studente B, che ha il ruolo dell'altro passeggero: «Si avvicina a te un passeggero della tua stessa carrozza e cerca di parlare con te. Se sei d'accordo, conoscilo; se non sei d'accordo, rifiuta il maniera cortese la chiacchierata, per esempio dicendo che stai leggendo un libro e non vuoi interromperti».

In questo grande tema delle presentazioni, per il quale si possono svolgere numerose attività, sono numerosissimi gli obiettivi finali ai quali queste attività possono mirare. Tra questi: saper utilizzare le forme di saluto adeguate al contesto in cui si svolge l'azione; sapersi presentare e saper utilizzare dei nomi e cognomi russi adatti al contesto (si parlerà di nome e patronimico per gli insegnanti, di diminutivi per gli amici e così via); sapersi registrare in un hotel, in una conferenza, in un congresso; esprimere gioia, stupore durante l'incontro con un vecchio amico o conoscente; identificare i conoscenti in comune; avere una conversazione che segua l'etichetta se si tratta di una conoscenza in un mezzo di trasporto, in una festa, in un luogo pubblico; mettersi d'accordo su come mantenere i contatti.

• **Viaggi, trasporti, alloggi:** in questo tema si chiede allo studente di imparare le tipologie di mezzi di trasporto, che operano nella città o per lunghe tratte; di saper chiedere da dove parte un mezzo, ogni quanto, che tipo di tratta esegue, quanto costa il biglietto; saper prenotare una stanza, esprimendo le proprie preferenze, ma anche saper dare il proprio giudizio sui servizi dell'alloggio. Una consegna molto semplice potrebbe essere: «Sei appena arrivato in una città e vuoi pernottare in

un hotel. Ti rivolgi al personale di un hotel e chiedi una stanza per la notte», mentre il compagno dovrà assumere il ruolo del personale di servizio e dovrà elencare i tipi di stanza liberi, richiedere i documenti, consegnare le chiavi o, nel caso in cui la struttura non abbia posti disponibili, saper indirizzare il cliente ad un'altra struttura. Si può simulare inoltre una situazione in cui il cliente non sia soddisfatto della propria stanza e desideri cambiarla: tutte queste situazioni ipotetiche sono di estrema necessità per gli studenti che decidono di viaggiare nel paese della lingua studiata.

Un altro tipo di consegna recita: «Tu e un collega andrete assieme in viaggio per lavoro, ma i biglietti li ha il tuo collega. Hai ordinato un taxi ma non ti ricordi da che stazione parte il tuo treno, perciò ti consulti con il tassista per sapere se sa da dove partano i treni per la tua destinazione.» Il compagno sarà il tassista e proverà a risolvere questa situazione complicata aiutando il suo cliente. Questo gioco deve svolgersi in maniera molto veloce e può essere ripetuto scambiando i ruoli degli allievi. Una situazione simile si presenta con il tema dei mezzi di trasporti cittadini, quando uno studente simula di trovarsi alla fermata di un mezzo e, non sapendo quale prendere e in quale direzione, decide di chiedere aiuto ad un altro passeggero che aspetta alla fermata. Questo tipo di gioco risulta completo se integrato con una mappa della città, così da rendere la situazione più verosimile.

Il tema dei viaggi è molto ampio e adatto non solo per i giochi di ruolo, ma anche per i monologhi, se si vuole raccontare il resoconto di un viaggio, di lavoro o di piacere; si può chiedere agli studenti di organizzare un viaggio con l'aiuto di un'agenzia e poi far iniziare una discussione su quale per gli studenti sia l'opzione più vantaggiosa e perché.

I giochi di ruolo presentati in questa sezione sono solo alcuni esempi di temi selezionati, ma hanno tutti in comune la risoluzione di situazioni problematiche che si possono presentare nella vita reale. Altri temi che si possono proporre in classe sono il lavoro, lo studio, la salute, il tempo libero, la cultura, lo sport: ognuno di questi temi racchiude gli obiettivi di padronanza del lessico e di gestione della situazione comunicativa che spesso può essere difficile e causare fraintendimenti.

3.7. Giochi per l'esercitazione grammaticale

Come è stato spiegato nel capitolo precedente, l'esercitazione delle conoscenze grammaticali attraverso esercizi strutturali risulta necessaria per la fissazione delle regole. Tuttavia, gli esercizi di tipo manipolativo sono stati eliminati con il nuovo approccio comunicativo, che prevede che tutti gli esercizi abbiano delle funzioni comunicative da portare a termine. Gli esercizi strettamente grammaticali possono essere trasformati in attività ludiche: riportiamo in questo paragrafo delle attività ludiche pensate per lo studio della lingua italiana, che possono essere adattate anche allo studio della lingua russa.

• **Esercizi strutturali e manipolativi trasformati in partita a dadi**⁸³: questo gioco si può svolgere in coppia e si utilizza un dado; lo scopo del gioco è quello ottenere 31 punti; lo studente ottiene i punti segnati dal lancio del dado, solamente se porta a termine un compito grammaticale che gli viene proposto dal compagno; nel caso della lingua russa si può scegliere un tema, che potrebbe essere quello delle coppie aspettuali, del passato dei verbi, ma anche un elemento lessicale o sintattico, per esempio formare delle frasi subordinate a partire da due verbi già dati, coniugare un verbo, leggere una data, leggere l'ora: la consegna può variare a seconda del tema affrontato in classe. Se lo studente "rivale" non è d'accordo con la risposta del compagno, il docente diventa arbitro della partita e quindi fornisce la risposta corretta. In caso di errore, i punti segnati dal lancio vengono annullati e lo studente perde il turno. Questo gioco permette la fissazione lessicale, morfosintattica, sintattica in una maniera rapida, veloce e che ha una motivazione intrinseca. Lo studente vuole ripetere il gioco, vuole la rivincita.

• **Esercizi strutturali e manipolativi trasformati in partita a tris**⁸⁴: il meccanismo del gioco è uguale a quello della partita a dadi, ma qui vince chi riesce per primo a completare tre caselle di fila con il "tris". Si tratta di un gioco molto semplice che non prevede l'utilizzo di strumenti particolari, se non un foglio di carta e una penna, è molto veloce e consente la possibilità di ripeterlo più volte.

• **Esercizi di fissazione presentati come battaglia navale**⁸⁵: questo gioco può essere svolto a coppie e mira alla fissazione morfosintattica, lessicale, funzionale in base alla consegna. Se si considera il gioco tradizionale della battaglia navale, si può suddividere un foglio in uno schema di dieci colonne e dieci righe. Due elementi devono essere combinati, uno sulle colonne e uno sulle righe: essi possono essere da un lato «dire la data» e dall'altro «dire l'ora», ma anche da un lato una serie di verbi al modo infinito e dall'altro dei tempi verbali, ma anche delle coppie di numeri o delle lettere dell'alfabeto. In questo modo, lo studente che vuole lanciare il colpo, deve indicare in maniera corretta le consegne del riquadro, per esempio nel primo caso per colpire dovrà descrivere il bersaglio formulando in maniera corretta la data e l'ora, pena la perdita del colpo.

• **Analisi morfosintattica presentata come gara di velocità**⁸⁶: è un gioco adatto alle lingue flessive come il russo e può essere utilizzato per i gruppi principianti per fissare le desinenze dei casi; inoltre, può essere anche utilizzato per analizzare delle forme verbali o dei tipi di proposizioni, nei gruppi più avanzati; agli studenti viene fornito un testo e si chiede loro di analizzare più forme possibili in un limite di tempo che viene assegnato dall'insegnante; vince chi ne identifica e classifica di più: questo gioco è rapido e può essere assegnato individualmente, così che siano "tutti contro tutti". Questa tipologia di gioco favorisce le persone intuitive più che quelle riflessive, che

83 Balboni P.E., *Le sfide di Babele*, Utet, Torino, 2015, p. 196.

84 Ibidem, p.196.

85 Ibidem, p. 197.

86 Ibidem, p.196.

magari ci metteranno più tempo a identificare le varie forme. Tuttavia, la competitività non assume forme aggressive, anzi, è uno spunto per migliorare il proprio risultato.

• **Analisi lessicale, morfosintattica o pragmatica attraverso gli insiemi: «fuori l'intruso»⁸⁷:** questa tipologia di gioco è basata sugli insiemi, in cui in questo caso è presente un elemento da eliminare. Questo gioco è particolarmente adatto alla forma scritta, ma può essere reso più difficile e stimolante se gli elementi vengono recitati a voce. Gli insiemi possono essere adattati a diversi aspetti della lingua, per esempio alla morfologia, se vengono proposti termini di un genere e viene chiesto di eliminare quello che si pensa sia l'intruso; può essere adattato alla sfera lessicale, se vengono proposti vocaboli riguardanti una sfera lessicale, per esempio la casa, la scuole, le professioni; può essere adattato anche a delle espressioni che realizzano atti comunicativi, per esempio saluto, congedo. Ogni studente trova la propria soluzione ed in seguito la confronterà con quella dei compagni, motivando la propria risposta.

• **Morfosintassi induttiva attraverso il gioco degli insiemi:** questo gioco è induttivo perché viene chiesto agli studenti di scoprire da sé la grammatica: vengono scritte alla lavagna, o su un foglio, delle parole appartenenti a categorie grammaticali differenti, ma accomunate da un particolare, per esempio un gruppo di parole con lo stesso numero di lettere o la stessa iniziale. Quindi, viene chiesto agli studenti di formare degli insiemi, per esempio dividendo le parole scritte sulla lavagna in due gruppi. Oltre ad una suddivisione intuitiva, il docente dovrà pensare ad un'altra particolarità nel caso della pronuncia: prendiamo il caso della riduzione vocalica della lettera *Я* in lingua russa, oppure delle particolarità nella formazione del plurale, per esempio i sostantivi maschili con plurale irregolare in *a* accentata.

• **Concordanza di verbi e sostantivi⁸⁸:** nella lingua russa, per ricordare meglio quali verbi reggono determinati sostantivi, si può chiedere agli studenti di completare una tabella contenente dei verbi, come *включать* (*vključat'*), *есть* (*est'*), *читать* (*čitat'*), *водить* (*vodit'*), *носить* (*nosit'*) e via dicendo, con il maggior numero di sostantivi e di formare poi delle frasi. Un esercizio simile può essere quello di indovinare quali azioni si svolgono in un determinato luogo, per esempio in banca, in biblioteca, a teatro, al cinema. Questo esercizio si sviluppa in maniera scritta: una colonna contiene tutti i nomi dei luoghi, l'altra colonna una serie di azioni che gli studenti dovranno collegare.

• **Esercizi grammaticali con l'utilizzo di immagini⁸⁹.** Questo tipo di esercizi esercita vari aspetti della grammatica con il supporto di immagini. Può essere presentata per esempio un immagine con vari prodotti da comprare al supermercato e lo scopo dell'esercizio è quello di creare una lista della spesa. Vengono fornite nella consegna dei sostantivi che devono essere concordati a

⁸⁷ Ibidem, p.198.

⁸⁸ Akišina A.A., *Russkij jazyk v igrach*, Russkij jazyk, Moskva, 2015, p.25.

⁸⁹ Ibidem, p.26.

sensu con le immagini dei prodotti, per esempio le parole pezzo, scatoletta, filone, pacchetto, forma, filetto, cassa e così via. Un altro tipo di consegna prevede di osservare attentamente delle immagini e descriverle con l'utilizzo di alcuni verbi che vengono elencati nella consegna. Queste immagini possono per esempio rappresentare le stanze di un appartamento e gli studenti dovranno descrivere che tipo di attività è possibile svolgere in ciascuna stanza, utilizzando i verbi forniti nella lista. Per rendere la descrizione di immagini più difficile, si può chiedere agli studenti di osservare una foto o un disegno per non più di due minuti, poi nascondere la foto e chiedere di saper indicare dove si trovano determinati oggetti: la foto può rappresentare il contenuto di una valigia, una stanza, un luogo pubblico affollato e qualsiasi situazione piena di dettagli da dover ricordare. Le immagini possono essere incomplete, per esempio possono rappresentare degli oggetti con dei pezzi "mancanti", pertanto la consegna sarà chiedere allo studente di saper dire cosa manca nella rappresentazione dell'oggetto: una scarpa senza tacco, una teiera senza manico, un tavolo senza una gamba e così via. In questo modo si esercitano in russo l'utilizzo del lessico e della costruzione con il genitivo nelle frasi negative.

Nella descrizione delle immagini si può inoltre esercitare l'utilizzo dei casi con le preposizioni, chiedendo di descrivere dove si trovano dei determinati oggetti in un disegno.

Infine, un altro esercizio interessante è l'accoppiamento di parole e immagini. Questo esercizio può avvenire sotto forma di rebus, quando viene chiesto agli studenti di creare delle frasi a partire da delle lettere e dei disegni. L'accoppiamento di lingua e immagine è applicato anche nel contesto dell'esercitazione della comprensione. Se per esempio vengono mostrate agli studenti una serie di immagini o fotografie contrassegnate da una lettera ed in seguito viene letto loro un frammento di testo che si riferisca all'elemento visivo, si chiede agli studenti di correlare i due frammenti. In questo modo essi non ricorrono alla lingua madre e possono testare la propria comprensione senza ricorrere alla produzione. Si tratta di una tecnica molto veloce e facile da correggere, è motivante e ben accettata dagli allievi, verifica la comprensione globale ma anche dettagliata, se per esempio le immagini differiscono solo per alcuni dettagli.

• **Indovinare la parola**⁹⁰: questo gioco prevede l'utilizzo di un breve testo e può essere svolto in due squadre. L'insegnante legge un estratto di un testo e pensa ad una parola, contenuta nel testo: l'obiettivo della squadra è quello di indovinare questa parola con il minor numero di domande possibili, alle quali l'insegnante può rispondere soltanto con sì o no. Ciascuna squadra sceglie un portavoce e pone delle domande libere sulla natura della parola (*Si tratta di un sostantivo? È un verbo perfettivo? È un aggettivo?*). Se gli studenti di una squadra ottengono un sì, ricevono cinquanta punti e possono continuare a fare domande, se ricevono un no hanno la possibilità di nominare una parola del testo o perdono il turno. Chi indovina la parola corretta pensata

90 Baev P.M., *Igraem na urokach russkogo jazyka*, Russkij jazyk, Moskva, 1989, p.40.

dall'insegnante, riceve cinquecento punti. Se si nomina una parola scorretta, si perdono duecento punti. Si può partire con un punteggio iniziale di cinquecento punti per ciascuna squadra. Questo gioco è molto veloce sia da preparare che nello svolgimento e può essere ripetuto più volte. Lo scopo sta non solo nell'indovinare la parola pensata dall'insegnante, ma anche nel formulare correttamente le domande di tipo grammaticale, pena la perdita di cento punti.

• **Parole sbagliate**⁹¹: la classe viene suddivisa in due o tre squadre. L'insegnante prepara una lista di parole che abbiano l'ordine delle lettere sbagliato e assegna ad ogni parola dieci punti. Lo scopo di ogni squadra è ordinare le lettere delle parole ed indovinarle. Il gioco può continuare così: dopo il primo turno, saranno gli studenti a pensare a delle parole con le lettere mescolate e dare il punteggio per ogni parola e scambiarsi le rispettive liste. Questo gioco favorisce la comprensione, la grammatica dell'anticipazione ed anche l'ortografia.

3.8. Giochi con le carte

In questo paragrafo verranno proposti alcuni giochi in lingua russa con l'utilizzo di carte illustrate.

Gira la carta⁹²: vi sono sedici coppie di carte suddivise per tematiche, che da un lato presentano l'illustrazione di un oggetto, dall'altro una parola in lingua russa che non corrisponde all'immagine. Il primo gioco prevede di girare tutte le carte nell'ordine corretto fino ad arrivare alla carta finale che contiene la parola "Bingo". Quindi, si distribuiscono le sedici carte in ordine sparso, con l'immagine rivolta verso l'alto. Ogni giocatore inizia a girare la carta con la scritta *start* per leggere la parola scritta sul retro e proseguire girando la carta che sia la versione illustrata della parola scritta sul retro della carta precedente. Lo scopo è girare le carte il più velocemente possibile dalla carta start alla carta finale Bingo. Se il giocatore gira le carte in maniera corretta, di modo che l'ultima carta che rimane sul tavolo sia quella del bingo, riceve un punto. Se sbaglia nell'ordine delle carte, riceve zero punti. Si tratta di un gioco dove si può sfidare una coppia di giocatori, tornandosi nel girare le carte. Vince chi accumula il maggior numero di punti.

Bingo⁹³: il numero minimo di giocatori per questa partita corrisponde a due persone. Sono necessarie delle carte grandi illustrate, che verranno distribuite ai concorrenti e delle carte piccole identiche che portano scritta una parola; le carte piccole vengono mischiate e posate sul tavolo con il testo rivolto verso il basso. Si tratta del gioco della tombola illustrato: un giocatore leader pesca delle carte in maniera casuale e nomina a voce alta l'oggetto raffigurato. Chi tra i concorrenti possiede la stessa figura, la copre con la stessa carta o con qualsiasi oggetto: vince chi per primo completa una diagonale, o una sequenza verticale o orizzontale, come nel gioco del tris.

91 Gubanova T.V., Nivina E.A., *Russkij jazyk v igrach*, TGTU, 2007, p.36.

92 Klement'eva T.B., *Igraj i zapominaj russkie slova*, Russkij jazyk, Moskva, 2014, p.1.

93 Ibidem, p.1.

Loto⁹⁴: questo gioco mira alla comprensione e all'acquisizione: durante la partita gli studenti vedono, ascoltano e ripetono dei mini dialoghi e devono ricordare e ripetere in fretta alcune frasi. Un giocatore A distribuisce ai compagni delle carte tematiche illustrate uguali, mentre tiene per sé delle carte più piccole. Il gioco inizia quando questo giocatore sceglie una carta piccola e, senza mostrarla agli altri giocatori, legge in russo quello che c'è scritto su di essa. I giocatori devono trovare tra le loro carte illustrate quella che corrisponda al testo scelto dal giocatore A. Chi la trova per primo, deve rileggere il testo che si trova sulla carta illustrata. Nel caso la risposta sia corretta, il giocatore A dà la carta piccola al vincitore, che coprirà il proprio disegno con questa carta più piccola. Il gioco finisce quando tutti i giocatori nascondono con le carte più piccole le corrispondenti carte illustrate. Vince chi le nasconde tutte per primo.

Un'altra versione di questo gioco prevede che si utilizzino soltanto le carte piccole: il giocatore A legge a un giocatore del gruppo il testo russo sul disegno e chiede di continuare in maniera corretta il mini dialogo. Nel caso in cui il giocatore non sbaglia, otterrà una di queste carte piccole. Il vincitore è colui che raccoglie più carte possibili. Questo gioco è adatto sia per la produzione orale spontanea, che per la memoria.

94 Klement'eva T.B., Čubarova O.E., *Russkij jazyk c udovol'stvijem*, Russkij jazyk, Moskva, 2006, p.1

Capitolo quarto

Giochi linguistici per gli studenti di russo principianti

Nell'ultima parte di questo lavoro si è pensato di proporre alcuni giochi linguistici che fossero adatti a degli studenti principianti della lingua russa. Il programma di russo del primo anno prevede l'introduzione allo studio della fonetica, dei sostantivi e della loro declinazione, degli aggettivi e dei verbi principali. Pertanto, in quest'ultimo capitolo verranno proposte alcune attività, suddivise per tematica, che possano essere svolte nei piccoli gruppi del lettorato.

4.1. Giochi ed attività per lo studio della fonetica

Il primo approccio alla fonetica prevede lo studio della riduzione vocalica, dei suoni consonantici sordi/sonori e dolci/duri, dell'accento nella lingua russa e dei diversi tipi di intonazione. Le attività di gioco proposte per l'esercitazione fonetica includono filastrocche, scioglilingua e versi pensati appositamente per esercitare un determinato gruppo vocalico o consonantico e possono essere affiancati dal testo scritto.

In primo luogo, l'insegnante dovrebbe proporre la lettura del testo in maniera scandita, affinché gli studenti possano esercitare, correggere ed assimilare la corretta pronuncia di un suono vocalico o consonantico. La consegna principale sarà quella di leggere più volte e ad un'unica voce una serie di filastrocche: l'elemento sfidante sarà quello di aumentare sempre di più la velocità di lettura, o alzare/abbassare il tono della voce; il compito dell'insegnante è quello di prestare attenzione alla correttezza della pronuncia: chi sbaglia o emerge dal coro dovrà pagare un pegno, che potrebbe essere studiare dei versetti a memoria o uno scioglilingua. Inoltre, l'insegnante cercherà di non annoiare gli studenti, ma di mantenere sempre alto il livello di concentrazione e di divertimento, proponendo dei cambiamenti che possano rompere la catena delle ripetizioni. Per esempio, può chiedere ad un singolo studente di leggere una frase o un estratto del testo, o recitandolo lui stesso, mentre gli altri studenti continuano a recitare in coro.

Le regole del gioco possono variare ed essere cambiate dall'insegnante, che può decidere di dividere la classe in due squadre e chiedere alla squadra A di leggere, per esempio, con un tono di voce molto alto e alla squadra B di leggere bisbigliando, in una sorta di botta e risposta, ad un ritmo sempre crescente o sempre più lento. Di tanto in tanto è utile ripetere le filastrocche e gli scioglilingua già studiati, anche come momento di riposo nella lezione, perché possono essere dimenticati facilmente. Si tratta di attività che aiutano la concentrazione, ma anche la capacità di ascolto.

Riportiamo ora degli esempi di scioglilingua e filastrocche che possono essere utilizzati nella

maniera descritta:

•И, Ы

*Если руки мыли вы,
Если руки мыли мы,
Если руки мыла ты,
Значит, руки вымыты.
В. Лифшиц*

•С, Ш, Ч, Ж, Щ, Ц

*Шла Саша по шоссе и сосала сушку.

Жук жуужжал, жуужжал, жуужжал.
Вол лежал, лежал, лежал...
А потом спросил:
— Скажите,
Для чего вы так жуужжете?
Жук волу ответил с жаром:
— Ясно, я жуужжу не даром—
Я живу и не тужу,
Потому что я жуужжу.
Б. Заходер*

*Папа!
Скорей приходи с работы,
Только смотри,
Не забудь ничего ты.
Мне купи:
Карандаш,
Шоколадку,
Мишку,
Мартышку,
Лошадку,
Тетрадку.
Маме — шкатулочку,*

*Бабушке — булочку,
Дедушке — тросточку,
Пёсику — косточку.
С. Лапутикян*

Altri giochi linguistici che non utilizzano necessariamente delle filastrocche, ma si concentrano di più sull'utilizzo degli accenti e delle intonazioni possono essere:

- «Provate a parlare nella vostra lingua materna imitando un russo che non la conosca bene, marcando la pronuncia delle vocali, delle consonanti, l'accento e l'intonazione».

- «Provate a parlare con il vostro compagno solamente con l'intonazione, tenendo la bocca chiusa e non ricorrendo all'aiuto delle parole.» In occorrenza, si può anche sostituire un discorso "libero" con un dialogo noto agli studenti.

- L'insegnante può proporre agli studenti una frase in lingua russa e chiedere loro di leggerla con quante più intonazioni possibili conoscano, per esprimere significati ed emozioni differenti.

- **Coro drammatico**⁹⁵: «Provate a leggere questo dialogo in coro: si deve sentire una sola voce in maniera scandita. Chi sbaglia, dovrà pagare pegno.» Si tratta dello stesso principio utilizzato per le filastrocche, dove il dialogo può essere letto con un ritmo incalzante, con un volume di voce alto o bisbigliato. Un'ulteriore sfida potrebbe essere quella di cantare un dialogo.

- **Intonazione**: la consegna di questo esercizio fonetico è di leggere un dialogo cercando di esprimere una sola emozione, che potrebbe essere sicurezza, rabbia, sorpresa, indignazione: è risaputo che nella lingua russa vi sono sette tipi di intonazioni che sono ricollegabili a ciascuna di queste emozioni.

- **Lavoro di articolazione**: Mantenendo le regole della ripetizione di un dialogo in coro, la consegna per questo lavoro chiede di recitare un testo a mezza voce, come gli attori a teatro che recitino una scena bisbigliando, però debbano essere sentiti.

95 Arutjunov A.R., Čebotarev P.G., Muzrukov N.B., 1984, *Igrovyje zadanija*, Russkij jazyk, Moskva, p.31.

4.2. Giochi per l'esercitazione grammaticale

4.2.1. Giochi per lo studio dei casi e del lessico

Prima di passare allo studio dei casi ed alle reggenze, gli studenti affrontano le prime difficoltà ortografiche dello scrivere in russo e memorizzare il nome di alcuni sostantivi. Per memorizzare meglio i vocaboli, risultano utili i giochi con le carte che sono stati presentati nel terzo capitolo, come il bingo o la tombola. Gli insegnanti possono inoltre preparare degli esercizi scritti che includano cruciverba illustrati o dei diagrammi che nascondono delle parole, simili a quelli che si trovano nei giornali di enigmistica. Nei manuali russi di giochi linguistici, le parole sono sempre accompagnate dalle illustrazioni, che rafforzano la memorizzazione.

• **Insiemi:** anche in questo caso risultano utili delle tecniche didattiche presentate nel terzo capitolo, come l'utilizzo degli insiemi di parole dove sia necessario individuare l'intruso. Prendiamo come esempio alcuni campi semantici del lessico che viene trattato al primo anno e proponiamo un esempio di come dovrebbe apparire un gioco linguistico basato sulla tecnica di esclusione dall'insieme.

1.Профессии: адвокат, внучка, политик, спортсмен, журналист.

2.Вещи: сумка, портфель, гулять, журнал, машина.

3.Одежда: юбка, брюки, платье, марка, рубаха.

4.Время: днем, вчера, блокнот, ночью, сегодня.

5.Национальность: фиалка, американец, француз, испанец, итальянка.

6.Семья: подруга, бабушка, сын, дочь, сестра.

Questa tecnica degli insiemi è molto facile da preparare, quindi economica per un insegnante ed inoltre può essere resa più difficile se non viene esplicitato il tema dal quale bisogna escludere una parola, ma si lascia agli studenti il compito di capire quale campo semantico accomuni i vocaboli.

• **Utilizzo di immagini:** un altro esercizio che può risultare utile nella prima fase di memorizzazione del lessico è quello di descrivere una foto o un'illustrazione, indicando gli oggetti che sono presenti in una stanza. Questo tipo di esercizio può essere utilizzato anche in un altro contesto, nell'esercitare la negazione seguita dal caso genitivo: l'insegnante può chiedere agli studenti di guardare una foto e dire cosa *non* è rappresentato, cosa non si trova in una stanza.

• **Indovinare una parola:** nel terzo capitolo è stato presentato questo gioco, che consiste nel distribuire un testo agli studenti, nel quale l'insegnante abbia scelto una parola. Gli studenti devono indovinare di che parola si tratti, ponendo delle domande alle quali sia possibile rispondere solo con Sì e No. Questo gioco può essere messo in pratica anche senza un testo, per esempio a turno uno studente pensa ad un oggetto presente nella stanza e i compagni gli pongono delle domande. A chi indovina la parola tocca il turno di pensare la parola successiva.

Una volta memorizzato il lessico, si possono proporre agli studenti degli esercizi per verificare la propria conoscenza delle parole e le abilità ortografiche. Per esempio, per iniziare dall'esercizio più semplice, l'insegnante può proporre una lettera e chiedere agli studenti di scrivere il maggior numero di vocaboli che abbiano la stessa iniziale nel minor tempo possibile.

Risultano efficaci degli esercizi scritti in cui bisogna mettere in ordine le lettere per formare una parola. Per esempio: *АШЧАК* sarà *ЧАШКА*, *КБАВУ* sarà *БУКВА* e così via.

Un esercizio scritto per la verifica della memorizzazione del lessico e dell'ortografia può apparire in questo modo⁹⁶:

«Completate con una sillaba sola per formare una parola dalle lettere scritte qui in basso»:

ка.. ру... мар..
би.. ки... лож..
ва.. вок... поч..
бук.. го... мы...

Lo stesso gioco può essere svolto al contrario: l'insegnante scrive alla lavagna una serie di lettere che corrispondano all'ultima sillaba di una parola; la classe viene divisa in due squadre e, a turno, viene chiesto ad un componente della squadra di completare la parola alla lavagna. Se non riesce, passa il turno al componente dell'altra squadra: vince la squadra che per prima riesce a terminare la lista di parole. Ecco come potrebbe apparire il gioco:

..ом ..од ..ол ..от
..ун ..ад ..уб ..ур
..ас ..ын ..ос ..ыр⁹⁷

Un'altra attività che rafforza la memorizzazione dei vocaboli è questa: l'insegnante mostra per un minuto una fotografia o un disegno, lo nasconde e chiede in seguito agli studenti di trascrivere o ricordare a voce gli oggetti che erano presenti nella foto. L'esercizio preparatorio semplificato consente agli studenti di nominare gli oggetti presenti in una foto potendo guardarla, mentre l'esercizio reso più complesso dall'utilizzo della negazione, prevede di descrivere le differenze tra

96 Baev, p.18.

97 Ibidem.

due immagini simili, ma non uguali.

Per la memorizzazione del lessico è inoltre utile aiutare la classificazione mentale in gruppi, con esercizi del tipo

«Collega le parole della colonna di sinistra con l'insieme a cui appartengono della colonna destra.» Esempio:

<i>хлеб</i>	<i>еда</i>
<i>футболтст</i>	<i>посуда</i>
<i>кастрюля</i>	<i>профессия</i>
<i>Москва</i>	<i>транспорт</i>
<i>автобус</i>	<i>страна</i>
<i>Португалия</i>	<i>город</i>
<i>архитектор</i>	<i>спортсмен</i>
<i>дом</i>	<i>группа</i>
<i>класс</i>	<i>здание</i>

Nel capitolo terzo è stata presentata l'attività di analisi morfosintattica come gara di velocità, che può essere applicata in questo momento per riconoscere e saper analizzare il maggior numero di casi nel minor tempo possibile in un testo distribuito dall'insegnante. Oltre a ciò, sono utili e facili da preparare anche quegli esercizi che accoppiano le parole alle immagini, dove per esempio la consegna può chiedere di trascrivere un'informazione illustrata. Per rendere questi giochi più complicati, si può far esercitare gli studenti nell'utilizzo delle preposizioni *на, под, в, между, за, сзади, перед, внутри, около* per descrivere dove sono posizionati degli oggetti in una fotografia.

4.2.2. Gli aggettivi

Un gioco proposto per esercitare la conoscenza degli aggettivi prevede che l'insegnante sfidi gli studenti in una serie di indovinelli dove debbano indovinare la parola, fornendo una serie di aggettivi, per esempio: *синее, голубое, серое, облачное, бездонное, холодное, низкое, высокое*. In questo caso la risposta corretta sarà quindi *небо*. Vince, chi indovina per primo la parola.

4.3. Giochi per la conversazione

In questi due giochi proposti, gli studenti dovranno risolvere delle consegne utilizzando il proprio bagaglio linguistico, in maniera libera: si tratta di due giochi di fantasia che sono quindi adattabili a diverse situazioni. Nel programma degli studenti di russo del primo anno si impara a fare un piccolo monologo su sé stessi, su di un amico, sulla propria famiglia, sulle attività svolte nel tempo libero. Per facilitare l'acquisizione di questi argomenti di conversazione e per evitare che gli studenti imparino a memoria un testo già preparato, è possibile provare questo tipo di gioco:

in cerchio: si dividono gli studenti in due gruppi, che si dispongano in due cerchi concentrici. Ogni studente del cerchio interno è rivolto verso uno studente del cerchio esterno, in modo che si formino delle coppie. L'insegnante avvisa gli studenti del cerchio interno che dovranno muoversi in senso orario o antiorario allo scadere del tempo, di modo che si formino delle nuove coppie. Il tempo fissato per la realizzazione del compito è di qualche minuto: ogni coppia deve svolgere il *task* richiesto dall'insegnante nel tempo fissato. Questi compiti rispecchiano le funzioni del linguaggio e quindi, adattati alle conoscenze del primo anno potranno essere: «Presentatevi!», «Ringraziate il vostro compagno per qualcosa», «Scambiatevi delle informazioni», «Fate un complimento al vostro compagno» e così dicendo.

mini-storie⁹⁸: vengono presentate a ciascuno studente tre parole e a ciascuno viene dato qualche minuto per pensare alla costruzione di un periodo che le includa. Per esempio:

чай, очки, газета — Дедушка выпил чай, надел очки и начал читать газету.

Al primo anno di lingua russa si studia inoltre il vocabolario legato alla spesa in negozio, al cibo, alla strada ed ai suoi mezzi di trasporto, ad una gita. Per la conversazione in questo ambito si è pensato di proporre un gioco comunicativo basato sulla mancanza di informazioni.

Dimmi cosa c'è:⁹⁹ Si tratta di un gioco dalla durata di 15-20 minuti, che si svolge in coppia e con l'utilizzo di immagini. Ciascuno studente riceve una copia dello stesso disegno, al quale manchino dei dettagli che sono presenti nell'immagine del compagno. Lo scopo del gioco è quello di completare il proprio disegno, ottenendo le informazioni dal compagno, che per esempio dirà: "Nel mio carrello della spesa ci sono..." o, "Nella mia strada ci sono..." In questo gioco si mette in pratica anche la transcodificazione dalla lingua verbale a quella non verbale, ovvero il disegno. Le informazioni da scambiare possono riguardare la posizione, il colore, le dimensioni di qualsiasi oggetto presente nel disegno. Una variante che possono praticare gli allievi è quella di porre delle domande al compagno, del tipo "Hai dei libri?", "Quanti ne hai?" e così via.

98 Akišina A.A., 2015, *Russkij jazyk v igrach*, Russkij jazyk, Moskva, p.79.

99 Caon F., Rutka S., 2004, *La Lingua in Gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia. p.128.

Conclusioni

Negli ultimi anni si può notare una costante attenzione da parte dei metodisti russi nel perfezionamento dei metodi di insegnamento della lingua russa: da un lato si può notare come stia crescendo il numero dei metodi intensivi di insegnamento, destinati ai corsi brevi di lingua russa per coloro che la studiano con un obiettivo che sia di lavoro, d'affari, di studio e di piacere; per quanto riguarda invece l'insegnamento tradizionale nelle università e negli istituti di cultura rimangono validi i principi base dell'approccio comunicativo, che mirano al raggiungimento della competenza comunicativa e vengono integrati dall'utilizzo delle tecnologie didattiche e dai giochi a scopo didattico. La casa editrice *Russkij Jazyk* ha pubblicato una collana di manuali di giochi linguistici per lo studio della fonetica, della grammatica e della conversazione, che includono immagini, cruciverba, indovinelli, giochi con le carte: tutto ciò che è stato preso in considerazione in questo lavoro di ricerca. L'età per giocare, come indica la copertina, è dai 7 ai 77 anni!

Questo lavoro non esaurisce il tema dei giochi adatti all'insegnamento del russo come lingua straniera, dal momento che vi sono inesauribili fonti per creare e proporre nuovi giochi in classe. Lo scopo di questo lavoro è quello di presentare le basi teoriche per promuovere la diffusione e l'applicazione di questa metodologia. Il campo di ricerca della glottodidattica ludica è sempre in fase di sviluppo, dal momento che vi è una richiesta costante di apprendimento della lingua in tempi rapidi: ciò che viene spiegato nei primi tre capitoli cerca di spiegare perché includere i giochi linguistici nei corsi di lingua russa possa risultare proficuo per gli studenti e per i professori. Purtroppo, nel nostro Ateneo, l'alto numero di studenti in classe non permette agli insegnanti di poter seguire gli studenti singolarmente, o di poter gestire un'intera classe "in gioco": in un corso di cento studenti si verificherebbe una situazione di confusione.

Tuttavia, si è pensato di presentare qualche attività ludica nelle ore di esercitazione, senza togliere tempo alle lezioni frontali o allo studio della grammatica: come si è detto nel capitolo precedente, la metodologia ludica può essere applicata a qualsiasi livello di padronanza della lingua e può essere integrata ad altre metodologie. Ogni gioco può essere modellato a seconda del livello di conoscenza della lingua degli studenti e deve essere presentato dal docente come il continuum del programma didattico ufficiale; il tempo dedicato ad una partita non supera i cinque-dieci minuti e sta all'insegnante ed agli studenti decidere se ripeterlo o no: ciò che è fondamentale è che si tenga a mente l'obiettivo "nascosto" che sta dietro ad una partita, che sia quello di sviluppare le abilità di produzione orale, di esercitare la fonetica o di ampliare il proprio lessico.

I giochi proposti nel terzo capitolo sono stati presi dai manuali di glottodidattica italiana, inglese e russa: questo non perché la bibliografia in lingua russa non sia abbastanza ampia sul tema, ma per dimostrare che alcuni giochi siano di carattere universale e possano essere proposti agli studenti

italiani, modificandoli in base alle richieste specifiche del corso.

In un contesto di apprendimento del russo come lingua straniera gli stimoli si ricevono principalmente dall'insegnante ed è proprio per questo motivo che il metodo derivato dall'approccio comunicativo, assieme alle nuove tecnologie didattiche come la visione di spezzoni di film, video, l'ascolto di canzoni, aiutino gli studenti ad entrare in contatto autentico non solo con la lingua ma anche con la cultura del Paese. Alle volte, proprio perché le classi non sono plurilingue, è difficile "obbligare" gli studenti a parlare tra loro in lingua straniera, nonostante sia inizialmente uno dei pochi momenti quotidiani in cui potersi esercitare. Anche per questo motivo, stare alle regole di un gioco in cui è necessario comunicare in lingua russa, aiuta notevolmente questo processo.

BIBLIOGRAFIA

AKIŠINA A.A., 2015, *Russkij jazyk v igrach*, Russkij jazyk, Moskva

AKIŠINA A.A., ŽARKOVA T.A., AKIŠINA T.E., 1990, *Igry na urokach russkogo jazyka*, Russkij jazyk, Moskva.

AKIŠINA A.A., JAMAUTIM M., 2007, *100 russkich poslovic. Posobie igra po razvitiju russkoj reči*, Russkij jazyk, Moskva.

ARUTJUNOV A.R., 1990, *Teorija i praktika sozdanija učebnika russkogo jazyka dlja inostrancev*, Moskva.

ARUTJUNOV A.R., KOSTINA I.S., 1992, *Kommunikativnaja metodika russkogo jazyka kak inostrannogo i inostrannyh jazykov: Konspekty lekcij*, Moskva.

ARUTJUNOV A.R., ČEBOTAREV P.G., MUZRUKOV N.B., 1984, *Igrovyje zadanija*, Russkij jazyk, Moskva.

AZARINA L.E., "Igry na urokach RKI", 2009, in *Vestnik CMO MGU*, n.3, Moskva, pp.102-109.

AZIMOV È.G., ŠČUKIN A.N., 1999, *Slovar' metodičeskich terminov*, Zlatoust, Sankt-Peterburg.

ACHMANOVA O.S., 1974, *Slovar' Lingvističeskich terminov*, Moskva.

BALBONI P.E., 1998, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Liviana Editrice, Padova.

BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele- insegnare lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.

BALBONI P.E., 2013, *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet, Torino.

BALBONI P.E., 2015, "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento," in *EL.LE*, Vol.4, Num.1 marzo, pp.1-20.

BALBONI P.E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.

BASKO N.V., 2015, *Obsuždaem global'nye problemy, povtorjaem russkuju grammatiku*, Russkij jazyk, Moskva.

BACHTIJAROVA CH.Š., ŠČUKIN A.N., 1998, *Istorija metodiki prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo*, Kiev.

BELJAEV B.V., 1965, *Očerki po psichologii obučenija inostrannym jazykam*, Prosveščenie, Moskva.

BERLITZ M.D., 1985, *Metoda Berlitzza dlja prepodavatelej novych jazykov. Russkij jazyk. Prispobil k russkomu jazyku L.L. Breitfuss*, M.O. Vol'f, Sankt-Peterburg.

BIM I.L., 1988, *Metodika obučenija inostrannym jazykam i porblemy škol'nogo učebnika*, Moskva.

- BIM I.L., 1988, *Teorija i praktika obučeniya nemeckomu jazyku v srednej škole*, Moskva.
- BOGAČEVA A.V., GRUŠKO K.A., “*Motivacija i metody eë povyšeniya v processe prepodavanija RKI*,” in *Aktual'nye problemy gumanitarnych i estestvennyh nauk*, n.4, gennaio 2016.
- BORISOVA K.T., ČUBAROVA O.È., 2014, *Loto. Russkij jazyk s udovol'stvem*, Russkij Jazyk, Moskva.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La Lingua in Gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- CAON F., SERRAGIOTTO G., *Tecnologia e didattica delle lingue*, 2012, Utet, Novara.
- CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci editore, Torino.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Utet, Torino.
- DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
- ELLIS R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- EUROPEAN LANGUAGE INSTITUTE, 1995, *Po-russki požalujsta!*, Recanati.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Utet, Torino.
- GANIEV Ž.V. (edito da), 2015, *Vuzovskaja metodika prepodavanija lingvističeskich disciplin: učebnoe posobie*, FLINTA, Moskva.
- GUBANOVA T.V., NIVINA E.A., 2007, *Russkij jazyk v igrach*, TGTU, Tambov.
- KAPITONOVA T. I., MOSKOVKIN L.V., ŠČUKIN A.N., 2009, *Metody i tehnologii obučeniya russkomu jazyku kak inostrannomu*, Russkij jazyk, Moskva.
- KARZANOVA T. Ju., *Sistema upražnenij v intensivnom kurse RKI*, “*Vestnik VGU*”, n.2, 2013, pp. 228-230.
- KITAJGORODSKAJA G.A., 1996, *Metodičeskie osnovy intensivnogo obučeniya inostrannym jazykam*, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, Moskva.
- KOSTOMAROV V.G., MITROFANOVA O.D., 1976, *Metodičeskoe rukovodstvo dlja prepodavatelej russkogo jazyka inostrancam*, Russkij jazyk, Moskva.
- KORČAGINA E.L., 2003, *Priglašenje v Rossiju. Rabočaja tetrad'*, Russkij jazyk, Moskva.
- KORČAGINA E.L., MURAŠOVA O.I., NISTRATOVA S.L., 2013, *Se avete perso qualche lezione... Il russo senza insegnante*, La Toletta, Venezia.

- KORČAGINA E.L., STEPANOVA E.M., TARASENKO E.V., 2000, *Priglašenje v Rossiju*, IKAR, Moskva.
- KRASHEN S.D., 1983, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- KUDRJAVCEVA E.L., BUBEKOVA L.E., BULANOV S.B., ZELENINA T.I., “*Innovacionnye igrovyje tehnologii v izučenii i osvoenii jazykov pervičnoj socializacii v ramkach mežkulturnoj komunikacii*”, in *Teoretična i didaktika filologija: zbirnik naukovich prac'*, n.18, 2015, pp. 55-67.
- KUDRJAVCEVA E.L., BUBEKOVA L.E., BULANOV S.B., TIMOFEEVA A.A., “*Sovremennye igrovyje tehnologii v izučenii i osvoenii jazykov*”, in *Russkij jazyk za rubežom*, n.3, 2015, pp. 43-57.
- KUDRJAVCEVA E.L., SALIMOVA D.A., SNIGIREVA L.A., “*Russian as Native, Non-native, one of Native and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency*”; in *Asian Social Science*, Canadian Center of Science and Education, n.14, 2015, pp.124- 132.
- KUDRJAVCEVA E.L., SALIMOVA D.A., “*Iz opyta obučenija russkomu kak inostrannomu: gruppovye i individual'nye zanjatija po razvitiju reči s učenicami, imejuščimi raznyj uroven' podgotovki*”, *Sovremennaja komunikativistika*, n.4, 2015, pp. 27-29.
- KUDRJAVCEVA E.L., MAZUNOVA L.K., MARTINKOVA A.A., ZELENINA T.I., “*Čelovek igrajuščij: nastojaščee i buduščee sistemno obrazovanija*”, *Naučnoe obozrenie: gumanitarnye issledovanija*, N.5, pp.4-17, maggio 2017.
- LAPIDUS B.A., 1970, *Intensifikacija processa obučenija inojazyčnoj ustnoj reči*, Moskva.
- LEONTE'EV A.A., 1970, *Nekotorye problemy obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu*, Prosveščeniye, Moskva.
- LEONTE'EV A.A., 1968, *Teorija rečevoj dejatel'nosti*, Prosveščeniye, Moskva.
- LEONTE'EV A.A., 1969, *Jazyk, reč', rečevaja dejatel'nost'*, Prosveščeniye, Moskva.
- LOMBARDO M.S., “*La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*”, in *EL.LE*, giugno 2006.
- MITROFANOVA T.I., “*The system of Exercises of Russian as a Foreign Language (Based on Work Experience)*”, in *Učebnye zapiski ZABGGPU*, n.2, 2013, pp. 221-228.
- PASSOV E.I., 1974, *Osnovnye voprosy obučenija inojazyčnoj reči*, VGPI, Voronež.
- PASSOV E.I., 1989, *Osnovy kommunikativnoj metodiki obučenija inojazyčnomu obščeniju*, Russkij jazyk, Moskva.
- PASSOV E.I., 1991, *Kommunikativnyj metod obučenija inojazyčnomu govoreniju*, Prosveščeniye, Moskva.
- PASSOV E.I., 2009, *Terminosistema metodiki, ili Kak my govorim i pišem*, Zlatoust, Sankt-Peterburg.

- PASSOV E.I., 2015, *Problemy inojazyčnogo kommunikativnogo obrazovanija*, Granada.
- RICHARDS J.C., RODGERS T.S., 2014, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press.
- RIXON S., 1981, *How to use games in language teaching*, Macmillan Press, London.
- ŠILOVA K., USMANOVA E., 1989, *Igrajte s nami - igrajte sami!*, Russkij jazyk, Moskva.
- ŠČUKIN A.N., 1999, *Intensivnye metody obučenija inostrannym jazykam*, Moskva.
- ŠČUKIN A.N., 2005, *Istorija prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v očerkach i izvlečenijach*, Filomatis, Moskva.
- ŠČUKIN A.N., *Metody obučenija v istorij prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo (teorija i praktika)*, Foreign Language Teaching, Volume 40, Number 1, 2013.
- SOSIENKO È. Ju., “*Klassifikacija upražnenij i ich sistema*”, in *Russkij jazyk za rubežom*, 1975, n.32, pp.53-58.
- SOSIENKO È. Ju., *Kommunikativnye podgotovitel'nye upražnenija*, 1979, Russkij jazyk, Moskva.
- SWARBRICK ANN (edited by), 1994, *Teaching Modern Languages*, The Open University, London.
- VERBICKAJA A.A., 1986, *Delovaja učebnaja igra// Osnovy pedagogiki i psichologii vysšej školy*, Moskva.
- VYGOTSKIJ L.S., 1982, *Myšlenie i reč*, Moskva.
- WRIGHT A., BETTERIDGE D., BUCKBY M., 1984, *Games for language Learning*, Cambridge University Press.
- ZIMNIJA I.A., 1978, *Psichologičeskie aspekty govorenija na inostrannom jazyke*, Mosca.
- ZIMNIJA I.A., 1985, *Psichologičeskie aspekty obučenija govoreniju na inostrannom jazyke*, Mosca.
- ZIMNIJA I.A., “*Ličnostno-dejatel'nostnyj podchod k obučeniju russkomu jazyku kak inostrannomu*”, *Russkij jazyk za rubežom*, n.5, Moskva, 1985.
- ZIMNIJA I.A., 1989, *Psichologija obučenija nerodnomu jazyku*, Moskva.

Sitografia

<http://pedsovet.com/>, visitato il 5/09/2017.

<http://pedsovet.pro/>, visitato il 18/09/2017.

<http://www.itals.it/>, visitato il 28/08/2017.

<http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/Motivazione.pdf>, visitato il

28/08/2017.

<http://www.treccani.it/vocabolario/>, visitato il 20/08/2017.

<http://www.twirpx.com/>, visitato il 15/09/2017.

https://www.youtube.com/watch?v=L_uW7JzpMJs, visitato il 18/09/2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=V6JvLI5TKV8>, visitato il 18/09/2017.