



Consolato Generale d'Italia - Rosario

UFFICIO SCUOLE

FORMAZIONE 2007

Nando Romano

*San Nicola non voleva canzoni*

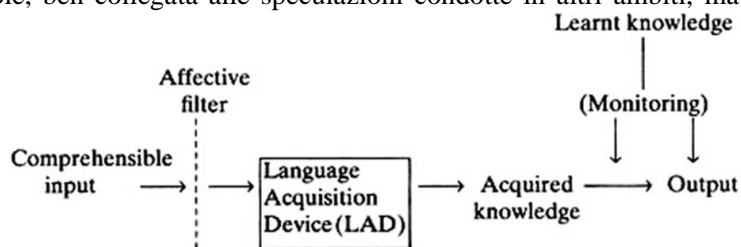
*Note sui processi di acquisizione ed apprendimento di L2.*  
Seminario Escuela "Giuseppe Garibaldi" - Rosario, 29 Giugno 2007

Benché il ruolo dell'attività ludica nell'insegnamento sia stato da lungo tempo accertato ed indagato, da parte delle scienze psico-pedagogiche, bisognerà attendere gli anni Settanta del secolo scorso perché cominci ad affermarsi nell'ambito dell'insegnamento delle lingue una pratica critica basata su di una serie di investigazioni scientifiche attinenti questo argomento, con l'apertura di una stagione che vede, ancora oggi, una grande fioritura di studi e ricerche e che, nonostante i limiti, non manca di dare i suoi frutti ed anche in Italia dove la tradizione degli studi psico-pedagogici da un lato e glottologico-linguistici dall'altro versante è stata ed è notevole. Fin dal 1909 il Claparède compilò una classificazione genetica che fu poi sviluppata dal Piaget nel 1945. I due studiosi misero a punto una "gradatio" in cui il gioco viene collegato alle tappe evolutive della vita ed alla crescita psico-affettiva, cognitiva e sociale. La tassonomia citata è stata collegata a giochi glottodidattici, pertanto riproporremo qui, in appendice, la completa sinossi di Fabio Caon e Sonia Rutka che molto può essere utile ai docenti di italiano L2 all'estero, e specie in Argentina.

Questo aspetto sarò ripreso in seguito, giacché desidero precisare ora che in ambito pedagogico l'attenzione fu, sulle prime, rivolta ai bambini ed agli adolescenti, per quanto riguarda il ruolo del gioco nell'insegnamento non solo delle lingue, dedicando minore attenzione all'adulto. Un argomento che attrasse l'attenzione di vari studiosi fra cui Vygotskij che condensava il suo pensiero in una domanda fin troppo chiara: "(...) cos'è il gioco, se una caratteristica temporanea dell'infanzia o un aspetto che contrassegna tutta l'esistenza umana, pur con differenze a seconda delle diverse età (?)". Ciò che ci apre degli ampi panorami sul gioco nella scuola e sul suo uso; ma per il gioco considerato nell'intero arco della vita siamo anche debitori alle scienze demo-antropologiche e cognitive. Di questi studi non sempre ha fatto tesoro la didattica della lingua. E' un fatto che la glottodidattica è stata, fin quasi alla fine del secolo scorso, una disciplina piuttosto isolata dalle altre, per cui non sempre ha potuto e saputo collegarsi alla ricerca condotta negli altri settori. Oggi essa ha al suo attivo un'attenzione all'aspetto ludico davvero notevole, ben collegata alle speculazioni condotte in altri ambiti, ma bisogna anche riconoscere che questa attenzione non si ferma ai bambini. Ne consegue che queste note vertono proprio sul mutato atteggiamento della scuola nei confronti del processo di dell'insegnamento / apprendimento delle lingue a fronte anche delle nuove speculazioni nel settore.

Che cosa si chiedeva un tempo allo studente ed all'intellettuale, in una società di contadini ed artigiani e soldati? Cioè a dire, in una società che pochi destinava all'**apprendimento**; una società, tuttavia, in cui il folk-lore disponeva di metodi provetti per trasmettere, in specie attraverso l'**acquisizione**, la maggior parte della cultura.

Prima di rispondere a queste domande consentitemi di ricordare che fra le cinque ipotesi proposte da Stephen Krashen, ossia **Filtro Affettivo**, **Input comprensibile**, **Monitor**, **Ordine naturale**, quella dell'

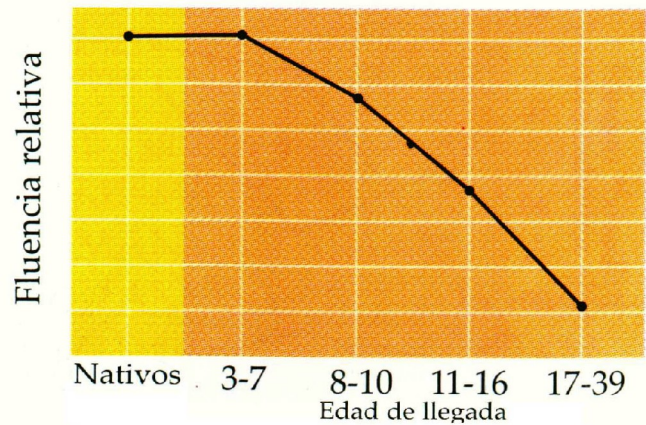


*The Input Hypothesis Model of L2 learning and production (adapted from Krashen, 1982, pp. 16 and 32; and Gregg, 1984)*

**Acquisizione** è la più importante, distinguendo fra **acquisizione profonda**, duratura, che, attraverso processi automatici, e, possibilmente, attraverso il **metodo diretto**, si pone alla base della comprensione e della produzione linguistica, mentre l'**apprendimento razionale** è volontario e quindi conscio ed è caratterizzato da un percorso meno lungo, che tuttavia figura da “monitor” per l'esecuzione linguistica.

Krashen non è d'accordo sulla possibilità che l'apprendimento razionale possa trasformarsi, magari dopo un lungo percorso, in acquisizione anche se alcuni studiosi lo ritengono possibile, sicché chi apprende L2

rimarrebbe per sempre in posizione interlinguistica. E tuttavia l'obiettivo dell'insegnamento linguistico dovrebbe essere l'acquisizione. La neurolinguistica ha potuto dividere non tanto le aree del cervello deputate all'acquisizione ed all'apprendimento del linguaggio, su cui in questi anni si stanno facendo progressi notevoli, quanto i percorsi che questi processi compiono. L'acquisizione si attua in età infantile, fino ai sette anni, in seguito questo processo comincerebbe a ridurre notevolmente i suoi effetti. L'**allegata tabella**, realizzata osservando il grado di conoscenza della lingua di immigrati secondo l'età, ci mostra come l'indice di acquisizione della prima o delle prime lingue crolli dopo i sette anni. Fino a quest'età, e poco oltre, l'area deputata sarebbe l'emisfero sinistro, connesso, evidentemente, all'acquisizione della cosiddetta lingua materna, mentre quello legato all'apprendimento, specie dopo tale età passerebbe per l'emisfero destro, connesso in specie alle arti e, per quanto riguarda le lingue, a processi meno puntuali di quelli dell'altro emisfero che, in genere, sono definiti rudimentali per l'acquisizione delle lingue. Non pochi studiosi di glottodidattica concordano su questa visione, confermando che l'acquisizione è tipica della lingua materna mentre per L2 predominerebbe l'apprendimento. Ripeto quanto ho detto altre volte in merito: non che Krashen abbia sempre ragione, ma è un fatto che alla base dei moderni studi glottodidattici ci sia la sua opera. E' il nostro punto di partenza.



Dale Purves et alii, *Invitación a la neurociencia*, Buenos Aires, 2004, p.537.

Il folk-lore ha i suoi metodi di trasmissione della cultura, per cui, per iniziare a rispondere alla domanda qui sopra posta, farò una considerazione che mi riguarda in prima persona: senza mitizzare, edulcorando il bel tempo antico dell'infanzia, dirò che chi scrive è stato protagonista da bambino della seguente situazione dal punto di vista dell'acquisizione del dialetto. Due furono i condizionamenti messi in atto per me e mio fratello: il primo è dovuto al fatto che i miei genitori, pur essendo proletari e dialettografi, non vedevano di buon occhio che io e mio fratello parlassimo il dialetto di Foggia. Questo atteggiamento si inquadra nel generale clima di “ribrezzo” del dialetto da parte della borghesia, alta e bassa, sulla cui supposta paideia i proletari cercavano di regolare i loro comportamenti non solo educativi. Il fenomeno è stato segnalato, proprio per Foggia, da Tullio De Mauro nella sua *Storia linguistica dell'Italia unita*, pubblicata da Il Mulino sul finire degli anni sessanta. Il secondo condizionamento è ancora più decisivo: i miei genitori erano immigrati dalla provincia nella città di Foggia da due paesi diversi, per cui non potevano fornirci un sicuro punto di riferimento; si andarono pertanto formando in casa mia varie situazioni interlinguistiche basate, per noi ragazzi, sul dialetto di Foggia che apprendevamo nella strada ed a scuola attraverso il contatto con gli amici. Dialettologo imperfetto, dunque! Ciò nonostante, all'età di venti quattro anni, prima di iniziare le ricerche dialettologiche e demologiche – e qui volevo arrivare - mi accorsi di conoscere almeno settecento proverbi, filastrocche, canzoncine, wellerismi ed indovinelli nel dialetto di Foggia ed in parte in quello di mia madre, a cui vanno aggiunti i giochi con formule, canzoncine e no. Considerando che ogni elemento avesse in media poco più di due versi, si tratta di un patrimonio di oltre 2000 versi. Quanti ne conoscerà un parlante del dialetto di Foggia nato a Foggia da genitori foggiani? Una persona che ha acquisito senza condizionamenti e con i metodi del folk-lore lingua e cultura?

La mia situazione evidentemente è un poco diversa anche se ho appreso l'italiano locale in Foggia e quello standard e colto a scuola. In questa sede, dati i limiti di tempo, non posso ripercorrere, nemmeno in sinossi, la discussione sulla prevalenza dell'acquisizione o dell'apprendimento, però posso dire che, tirando le conclusioni dalla mia esperienza, che conosco certamente proverbi ed altri materiali culturali, come versi e testi di canzoni e canzonette, in italiano, materiali che ho evidentemente appreso anche a scuola, ma debbo fare un distinguo: essi non giungono al numero appena citato e, quand'anche, essi hanno un sapore meno genuino, vi è insomma una grande differenza con quelli che ho acquisito attraverso il dialetto in età infantile e poi a seguire,

aggiungo che di alcune voci del dialetto, di alcune forme folk-loriche io, che sono docente di italiano, non conosco e non saprei fare la traduzione in italiano, o se la faccio mi sembra innaturale.

E tuttavia se riesco a scrivere queste ed altre note, o il mio romanzo *Himera*, lo debbo solo all'apprendimento. E' chiaro che non ho tempo e spazio, qui, per ripercorrere la "querelle" che oppone studiosi che credono maggiormente nel ruolo dell'acquisizione e quelli che riservano un certo ruolo all'apprendimento. Posso solo dire la mia opinione. Credo che la formazione sia dovuta all'acquisizione profonda che può avvenire sia in età specie infantile, attraverso procedimenti "naturali", sia anche in età adulta attraverso lo studio, per cui l'apprendimento ha un suo ruolo; ma in ciò influiscono non solo il tipo e la qualità dell'apprendimento quanto anche alcuni elementi fondamentali che riguardano il discente, che con un brutto termine – che dobbiamo al pragmatismo nord-americano ed all'imitazione europea - viene definito oggi in glottodidattica: **apprendente**, un termine limitativo che non mi trova d'accordo in quanto dà l'idea che l'...apprendente debba solo apprendere e non magari scambiare la propria esperienza o operare culturalmente in senso più completo. E' uno dei casi, questo, in cui si mostra come la glottodidattica non sia ben connessa con le scienze cognitive e non faccia tesoro della grande tradizione pedagogica anche italiana.

Il discente, dicevo, deve essere motivato, deve avere interesse all'oggetto dello studio, deve imparare con metodi che gli consentono di il "problem solving" in modo che, secondo le teorie gestaltiane, lo studio possa dargli la possibilità di apprendere ad impostare a risolvere altri problemi; il discente, pertanto, non deve svolgere compiti, ma risolvere problemi, possibilmente da lui impostati in un clima sereno e favorevole. Pertanto non vedo una dicotomia fra acquisizione ed apprendimento, in quanto l'apprendimento è l'anticamera dell'acquisizione, ma specie quando è realizzato tenendo conto delle condizioni qui espresse.

Anche nel folk-lore non mancano strategie educative valide fra cui una serie di giochi e giochi linguistici per bambini ed adulti, canti ed altri elementi culturali anche materiali, preposti al passaggio delle informazioni ed alla formazione, e, come ho cercato di dimostrare con la mia personale esperienza, esse sono di tutto valore. Non sarebbe tanto male se a scuola potessimo sottoporli ad una ricerca ed ad un esame critico in modo da poterli utilizzare. Forse ci accorgeremmo che la sapienza dei nostri antenati può esserci utile.

Va però precisato che, nella scuola della società occidentale, le cose erano un po' diverse. E qui che entra in gioco **San Nicola di Mira, venerato in Bari**. Sapete bene che, prima che la Coca cola, negli anni trenta del secolo scorso, lo trasformasse in Babbo Natale, prendendo spunto, appunto, dalla sua figura e dalle sue doti. San Nicola, Vescovo di Mira, il cui santuario e le cui reliquie si trovano nella città di Bari, a poco più di cento km. dalla mia Foggia, era universalmente venerato. La sua figura era utilizzata anche per l'infanzia, per cui, a parte la presenza nelle ninne nanne, San Nicola si era specializzato nel portare il sonno ai bambini mentre era prodigo di doni non solo ai piccoli ma anche alle signorine in età da marito che altrimenti avrebbero rischiato di perdersi. Ecco una ninna nanna foggiana:

*Sandë Nèkòla nèn vulev 'a mènñë  
vuleva kalamare, kart 'e ppènnë  
Sandë Nèkòla nèn vuleva kanzunë  
Sandë Nèkòla vuleva solë razjunë*



Ho abborracciato la trascrizione fonetica indicando *ë* con lo "schwa", ciò che apre un'altra problematica, che citerò a margine: spero, infatti, che i docenti di lingue curino questo aspetto, perché la trascrizione fonetica dovrebbe essere il nostro pane quotidiano ed io avrei dovuto poterla esprimere completamente in tutte le sfumature richieste dal canto. I versi che seguono sono invece in trascrizione empirica in quanto non raccolti direttamente da me ma reperiti sulla rete. Tempi tristi per chi studiava, grande o piccino che fosse! San Nicola non voleva la mammela, bensì calamaio, carta e penna; non voleva canzoni ma solo orazioni. Poco cibo e divertimento, molto studio, ciò che viene ribadito in questa versione abruzzese in trascrizione empirica, dove le *e* finali di sillaba e specie di parola rappresentano lo "schwa":

*Fatte la nonna, fije, fatte la nonna,  
la pace te la ria la Madonna!  
Sante Necola alla taverna jeva,  
èva vigilia, e carne nun magnava:  
Sante Necola mie, viate a tte!*

*Famme 'ste fije sant' e buone cumm' a tte!*

Qui San Nicola non si smentisce giacché osserva le pratiche religiose in quanto non mangia carne alla vigilia perciò: “Fammi questo figlio santo e buono come te!” invoca la mamma o la nonna. Un curriculum piuttosto prescrittivo, insomma! Il nostro Santo non è tuttavia un personaggio barboso, infatti giunge al suono di campanelline, nella ninna nanna pure abruzzese egli ha la funzione di portare il bambino nel mondo dei sogni, un percorso sotterraneo quanto difficile che abbisogna di una guida.

*Je ninna de la ninna,  
ninna vole,  
li campanella di,  
li campanella di sande Nicola.  
Sande Nicola mee  
vintil'a pigghie,  
je fammilla bene tu,  
je fammilla bene tu  
pe le fa dummille.*

E ninna della ninna,  
ninna vuole,  
i campanelli di  
i campanelli di San Nicola.  
San Nicola mio  
vientela a prendere,  
e falle del bene tu  
e falle del bene tu  
per farla addormentar.

L'identificazione con la figura dell'intellettuale virtuoso quanto religioso, così rappresentata, deve essere totale: nel frammento calabrese (Catanzaro) che segue il bimbo si chiama direttamente Nicola:

*Dormi, dormi, dormi,  
Nicola meu, dormi contentu,  
ca chista è l'ura, chistu lu momentu,  
e veni sonnu e veni pigghiatillu,  
a stu figghiolu meu piccirillu...*

Il culto del Santo non si ferma in Italia, qui sotto riporto una «berceuse» nel «patois Lillois» più conosciuta come: "L' Canchon Dormoire", non popolare ma di *Alexandre Desrousseaux*, che è considerata quasi come l'inno del Nord della Francia. Godiamola nella sua freschezza, la traduzione e, forse, un tentativo di trascrizione fonetica, rischierebbero di rovinarla, si capisce che con un apice (´) è stato indicato una forma di “schwa”.

*Dors min p'tit Quinquin*

*L' mos qui vient, d' Saint-Nicolas ch'est l' fête  
Pour sûr, au soir, y viendra t' trouver  
Y t' fra un sermon et t' laich'ra mette  
Ind' zous du ballot un grand painnier  
Y l' rimplira, si t'es sache  
D' séquois qui t' rindront bénache  
Sans cha, sin baudet,  
T'invoira un grand martinet.*

Questa dedizione e i sacrifici fatti consentono a San Nicola, nel canto foggiano, di andarsene predicando per la Baronìa in Campania. Se ne deduce che il “clerico”, l'intellettuale doveva aborrire il canto evidentemente profano, visto come mero divertimento, il troppo cibo (la mammella) e preferire invece la penna e la preghiera, magari ginocchioni, senza mancare di osservare i precetti della fede. La società tradizionale divideva in questo modo la parte dell'acquisizione da quella dell'apprendimento, un apprendimento che, in un certo qual modo, era punitivo in quanto richiedeva volontà, impegno, assiduità, costanza ed esercizio.

La nostra società è evidentemente cambiata rispetto ai tempi, peraltro mitici, del Vescovo di Mira. I nostri bambini, i nostri giovani ed anche noi adulti siamo di fronte ad un sapere complesso, ai saperi, si vuol dire; le informazioni e gli strumenti connessi alla loro diffusione fervono, sicché non sono più i “clerici” o gli anziani i soli depositari delle competenze. La **memoria** ed il **continuo esercizio** potrebbero non essere più utili in quanto l'intellettuale, l'uomo di cultura, non si distacca più così decisamente dagli altri, come nel passato, giacché, accanto all'accessibilità delle informazioni, anche i metodi per la **formazione** sono tanti e validissimi.

I giovani, ma ben spesso anche i bambini, dispongono peraltro di propri progetti educativi, spesso acritici o generati su spinta dei “media”, talora in aperta concorrenza con la paideia della scuola e della società in cui vivono. Una società ben spesso edonistica, per cui facilmente vediamo i nostri adolescenti, dall’Italia all’Argentina, passare notti insonni, ma non per studiare o pregare ginocchioni, come San Nicola, magari alla luce di un lampione, bensì per riempire le notti del “week end”, alla luce dei lampioni, con i loro canti, le loro danze e le loro grida, con modi ed abbigliamento molto liberi, sì che spesso li incontriamo sfatti al mattino della domenica sui marciapiedi delle nostre città, o davanti alle discoteche.

Si corre il rischio che, nonostante le grandi esperienze democratiche ed educative della nostra epoca, la scuola, che qui assumo molto genericamente, e me ne scuso, non sempre abbia cambiato realmente i suoi metodi o desideri realmente aggiornarsi, come invece state facendo voi qui. Non manca qualcuno che si domandi se le manifestazioni libertarie o pseudo-libertarie previste nella “paideia” degli adolescenti e dei giovani non siano un contraltare a pratiche come l’alzabandiera mattutino o all’uso della divisa nella scuola, o ancora alla didattica del vaso di Comenio - che spesso si attua, ancora oggi, in copie di appunti dalla lavagna o sotto dettatura - o infine alle continue esercitazioni plagianti che si assegnano agli allievi e che talora servono per mascherare la mancanza di una vera didattica degna dei tempi. Un protocollo che la scuola occidentale ha fatto proprio fin dall’età post-rinascimentale e che specie nell’insegnamento delle lingue è stato applicato attraverso la pratica grammatical-traduttiva, una pratica che privilegia la regola morfo-sintattica e la traduzione a danno della realtà viva e palpitante del linguaggio. Una metodologia che numerosi docenti ancora portano innanzi, anche se talora la interrompono con qualche spunto didattico più moderno fra cui l’attività ludica, uno sforzo inutile in quanto l’“hidden agenda” ancor più pericolosamente, in questo caso, non mancherà di consegnare ai posteri metodi superati, con qualche apparenza di modernità, ben connessi con la paideia della società. So bene che molti di voi usano metodologie più adeguate e che non mancano di utilizzare quanto di nuovo la tecnologia e lo sviluppo delle informazioni ci mette a disposizione, ma occorre che anche a livello ministeriale e direttivo delle singole scuole ci si renda conto che l’attività didattica connessa all’insegnamento delle lingue necessita di un mutamento completo in cui la parte ludica, per piccini e grandi, non sia la più trascurabile specie se connessa al cosiddetto “bagno linguistico” ed al teatro. Un contributo forse decisivo per tentare di riempire il vuoto fra il progetto educativo dei giovani e quello della scuola, un modo per far sentire protagonista il discente in modo che non vada a cercarsi ruoli di deuteragonista in folli notti in cui l’alcool e la droga sembrano talora i mezzi per la facile soluzione di problemi escatologici.

**Caon e Rutka**, in un volume uscito da pochi anni (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l’insegnamento dell’italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, affermano che la glottodidattica ludica va considerata come una metodologia che realizza, attraverso diverse tipologie di tecniche ludiche, i principi fondanti degli approcci umanistico affettivo, comunicativo e del costruttivismo socio-culturale.

Si comprende subito che essa non è riservata ai bambini e che, cosa di tutto rilievo, non esclude la riflessione grammaticale e nemmeno l’esercitazione. Consentitemi di dedicare alla grammatica ed alla esercitazione due brevissime riflessioni conclusive. La **grammatica** è il perno intorno al quale ruota l’uomo, Homo sapiens sapiens, ed è alla base di altri codici anche logico-matematici, ciò che riaffermo nonostante il parere contrario di Piaget che sottometteva la lingua all’attività logica. Il suo studio è essenziale per l’apprendimento delle lingue, ma essa non va confusa con l’imperante grammatica normativa, che è altra cosa, un sistema prescrittivo contro cui il parlante cozza ogni giorno, fatto di regolette che talvolta, come affermava Arthur Powell – illuminato docente di inglese per la RAI negli anni sessanta del secolo scorso - si applicano in pochi casi, casi che forse un alunno non incontrerà in tutta la sua vita! L’**esercitazione**. Una esercitazione mirata può servire come porta di servizio per altre complesse attività come il teatro o la scrittura creativa, per fare pochi pregnanti esempi, e non fine a sé stessa, realizzata cioè con il solo scopo di apprendere delle regole ed apprendere ad applicarle. E’ questo l’apprendimento che non consente l’acquisizione, se non che in misura minima. Infine esso è plagiante, se fate tradurre: “Tutti vanno a Londra a vedere il palazzo della regina.” Ebbene, molti ci andranno spinti da un esercizio che in apparenza doveva operare sul significante, **tanto per fare**, insomma! Attenzione il **tanto per dire** non esiste, almeno in questo caso. Ben diversa è l’attività faticosa della lingua di cui parla Roman Jakobson. L’attività ludica non va considerata, quindi, come un episodio, nel contesto di un insegnamento normativo ed esercitativo tradizionale, o un giochino da fare in classe nei momenti di riposo, ma una pratica che va connessa ad un più complesso discorso pedagogico-didattico e linguistico messo in atto con appropriate metodologie, di cui il discente, possa beneficiare di una atmosfera serena e dei doni di S. Nicola, dei doni di S. Nicola.

NANDO ROMANO

CLASSIFICAZIONE ONTOGENETICA	TIPOLOGIE DI GIOCHI GLOTTODIDATTICI
<p><b>Giochi di esercizio (funzionali)</b>  Correlati all'intelligenza senso-motoria, si manifestano fin dai primi mesi di vita. Sono giochi attraverso i quali il bambino esplora, sperimenta la realtà circostante, esercita per puro piacere funzionale le nuove condotte, assume e controlla la realtà che lo circonda passando dalla conoscenza sensoriale, percettiva - manipolativa delle cose alla formazione dei concetti e del linguaggio.  In prospettiva glottodidattica, appartengono ai giochi di esercizio tutti i <i>giochi-esercizi</i> caratterizzati da una forte connotazione ludica. Non c'è contraddizione -in questo caso- tra gioco ed esercizio perché la motivazione, l'interesse e il piacere che sostengono l'allievo durante queste attività sono le stesse che si hanno in una situazione di gioco libero. (Cfr. Freddi, 1990:144)</p>	<p>Ai giochi-esercizi sono riconducibili tutte le attività che esercitano e fissano lessico e strutture della lingua, rese "ludiche" dalla componente sfida o da un limite prefissato di tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ripetizioni</i> (di parole, frasi, testi, filastrocche, poesie, canzoni, ecc.);</li> <li>- <i>composizioni; scomposizioni; ricomposizioni;</i></li> <li>- <i>associazioni</i> di parole-immagini, testi-immagini, ecc.;</li> <li>- <i>incastrati di battute in un dialogo, incastro/abbinamento;</i></li> <li>- <i>catene</i> di parole, frasi, dialoghi a catena;</li> <li>- <i>giochi di movimento</i>: l'azione fa sì che "dove prima c'era uno spettatore, ci sia ora un partecipante" (Bruner, 1987:49). La risposta-azione è alla base del <i>T.P.R.</i>;</li> <li>- <i>interviste e questionari</i> con input linguistico molto controllato (gli esercizi noiosi di matrice strutturalista, si trasformano in giochi piacevoli e coinvolgenti grazie alla componente ludica);</li> <li>- <i>giochi di natura insiemistica</i>: classificazioni, giochi di seriazione, sequenziazione, di inclusione ed esclusione, come ad esempio <i>Caccia all'intruso</i>;</li> <li>- <i>giochi epistemici</i> legati al problem solving, gioco dei perché;</li> <li>- <i>giochi di enigmistica</i>: cruciverba, crucintarsi, acrostici, anagrammi, rebus, ricerche di parole in uno schema, ecc. (Balboni, 1999).</li> </ul>
<p><b>Giochi simbolici</b>  Fanno la loro comparsa verso il secondo anno di vita e sono legati alla intelligenza rappresentativa, a quella capacità esclusivamente umana di rappresentare un oggetto assente. Il bambino entra nel mondo del "come se", attribuendo agli oggetti significati simbolici, personali, non condivisi. Alla capacità di elaborare schemi simbolici si aggiungono la capacità imitativa, il simbolo onirico, la strutturazione del linguaggio che segnano il passaggio dallo stadio senso-motorio a quello operatorio.  Il gioco simbolico si manifesta in quella che Piaget definisce <i>funzione semiotica</i>, cioè la capacità di rappresentare qualcosa attraverso</p>	<p>A questa categoria appartengono tutti i giochi creativi e di libero reimpiego, che coinvolgono lingua verbale e linguaggi non verbali in un'ampia gamma di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>attività espressive, ritmiche, musicali, teatrali</i></li> <li>- <i>attività di mimo</i></li> <li>- <i>attività di canto abbinato alla gestualità;</i></li> <li>- <i>filastrocche abbinato a ritmo e gestualità</i></li> <li>- <i>attività di transcodificazione</i>, di passaggio da codice verbale ad iconico o motorio;</li> <li>- <i>creazione di cartelloni, collage, ecc.</i></li> <li>- <i>fumetti;</i></li> <li>- <i>giochi di memoria, memory classico, indovinelli /giochi a indovinare, gioco di Kim, etc...</i></li> </ul>

<p>tutti i mezzi espressivi a disposizione, di cui il linguaggio verbale è solo uno, anche se molto importante.</p> <p>Il gioco simbolico al pari delle altre tipologie dei giochi, pur modificandosi, è presente in tutta la vita dell'individuo.</p> <p>E' fondamentale sottolineare che "la glottodidattica reclama giustamente la propria specificità imponendo che ogni esperienza collegata con il movimento, la musica, il canto, il collage, ecc. sia ancorata all'uso della lingua. Tutti questi linguaggi - pur avendo ciascuno una propria autonomia- quando vengono mobilitati in un'esperienza glottodidattica, devono produrre lingua orale o scritta, nel nostro caso seconda o straniera". (Freddi, 1990:147)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>drammatizzazione</i> di scenette e storie;</li> <li>- <i>giochi di simulazione</i>, del "far finta che", del "se fossi";</li> <li>- <i>role-play; role-play storico letterario: giochi di ruolo</i> (Balboni, 1998: 60);</li> <li>- <i>giochi linguistici</i>: es. abbecedario, logogrifo, acrostico, ecc. (Zamponi, 1986) con gli opportuni adattamenti del caso, visto che si tratta di allievi che apprendono la lingua e non di parlanti nativi.</li> </ul>
<p><b>Giochi di regole:</b></p> <p>Legati all'affermarsi della intelligenza riflessiva e delle relazioni sociali, vanno completando la loro strutturazione verso il settimo anno di vita. Sono i giochi del vivere sociale, ad esempio quelli sportivi o intellettuali che richiedono collaborazione. La stessa lingua è "gioco di regole", regole sociali di uso, come il rispetto del turno di parola, la comprensibilità degli enunciati, la corretta interpretazione dei ruoli comunicativi, i registri, ecc.</p> <p>Il gioco di regole è destinato a durare tutta l'esistenza.</p> <p>I giochi di regole (<i>giochi games</i>) sono quelli più diffusi a scuola; in realtà qualsiasi gioco può rispondere a delle regole, la prima delle quali (nella nostra prospettiva) è quella di utilizzare la lingua straniera o seconda.</p>	<p>Giochi di regole che permettono di scoprire le regole sociali di uso della lingua, l'importanza e la funzione dei ruoli dei parlanti, quindi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>giochi dell'assumere ruoli</i> (es. amico/amico, tassista/cliente, insegnante/allievo, madre /figlio) "parti che richiedono comportamenti codificati sul piano sociale, con forme linguistiche, con obblighi e aspettative fortemente ritualizzate". (Freddi, 1990:149);</li> <li>- <i>giochi comunicativi</i> basati sul vuoto di informazione (<i>information gap</i>) e sulla differenza di opinione (<i>opinion gap</i>) con libero reimpiego della lingua acquisita o con utilizzo controllato di strutture;</li> <li>- <i>giochi tradizionali</i>, le cui regole possono essere oggetto di analisi interculturale: es. Caccia al tesoro (gioco di problem solving), Campana;</li> <li>- <i>giochi che utilizzano griglie grafiche, schemi, percorsi, ecc.</i>, (adattati all' acquisizione linguistica): es. Gioco dell'Oca, Snakes and Ladders;</li> <li>- <i>battaglia navale</i>: con numeri e lettere nella forma classica, o con altre combinazioni;</li> <li>- <i>domino</i> di sillabe, di parole (es. nome-aggettivo/verbo, ecc.), di immagine- parola/frase;</li> <li>- <i>giochi di carte</i>: in cui si usano le regole di giochi noti, applicandole all'apprendimento della lingua</li> <li>- <i>Tria/Tris/Filetto</i>: in cui si deve fare tris risolvendo quesiti linguistici (frasi da riordinare, associare aggettivi a nomi, cloze, ecc.)</li> </ul>

La tabella è tratta da *La glottodidattica ludica* di Fabio Caon e Sonia Rutka,  
[http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso\\_gratuito/Filim\\_glotto\\_ludica\\_teorica.pdf](http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf)

[www.nandoromano.it](http://www.nandoromano.it) - [www.amantidihimera.com](http://www.amantidihimera.com) - [nandoromano@gmail.com](mailto:nandoromano@gmail.com)

**"Himera" di Nando Romano.  
 Un grande romanzo storico...  
 una grande storia d'amore.**

**BIBLIOGRAFIA** (Tratta da: *La Glottodidattica Ludica* di: Michele Daloiso, in rete)

- AA.Vv., *I giochi di simulazione nella scuola*, Zanichelli, Bologna, 1987.
- AA.Vv., *J Piaget e le scienze sociali*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- AA.Vv., *La teoria di Jean Piaget*, Giunti-Barbera, Firenze, 1982.
- Adenzato M., *L'approccio della psicologia evoluzionistica allo studio dell'architettura cognitiva. Il caso dell'inganno*, in «*Sistemi Intelligenti*», XIII, 1, 2001
- Allievo G., *Gian Paolo Richter e la sua Levana o scienza dell'educazione*, Torino, UTET, 1899.
- Alonso-Fernandez Francisco, *La dipendenza dal gioco*. In *Le altre droghe*, EUR, Roma, 1999.
- Angori S., *Il gioco nella ala materna oggi*, in AA. VV., *Il bambino, il gioco, il giocattolo* (a cura di S. S. Macchietti), F.I.S.M.-Roma, 1990. Anolli L., Legrenzi P., *Psicologia generale*. Bologna: Il Mulino, 2001.
- Armando A., *Freud e l'educazione*, Roma, Armando, 1969.
- Arnold A., *I giochi dei bambini*, Arnoldo Mondadori, 1996.
- Attisani A., *Problemi e prospettive di scuola attiva*, Armando, Roma, 1968.
- Avallone F., *La metamorfosi del lavoro*, Franco Angeli: Milano, 1995.
- Baars B. J., *In the Theater of Consciousness. The Workspace of the Mind*, New York, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- Baldwin J. D. e Baldwin J. I., *The Role of Play in Social Organization: Comparative Observation of Squirrel Monkeys (Saimiri)*, in «*Primates*», 14, 1973.
- Barella S., *Il mentale tra eredità e cultura*, Milano, 1991.
- Barkow J. H., Cosmides L. e Tooby J. (a cura di), *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, New York, Oxford University Press, 1992.
- Bateson G., *A Theory of Play and Fantasy: A Report on Theoretical Aspects of the Project for Study of the Role of Paradoxes of Abstractions in Communication*, in «*American Psychiatric Association. Psychiatric Research Reports*», 2, 1955, trad. it. in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- Bateson G., *Metalogue: About Games and Being Serious*, in «*ETC.: A Review of General Semantics*», vol. 10, n. 3, 1953, trad. it. in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, San Francisco, Chandler Publishing Company, 1972, trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- Bateson G., *The Message "This Is Play"*, Princeton, N.J., Josia Macy Jr. Foundation, 1956, trad. it. "Questo è un gioco", Milano, Cortina, 1996.
- Battacchi M.W., Giovannelli G., *Psicologia dello sviluppo*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Becchi E., *Problemi di sperimentalismo educativo*, Armando, Roma 1969.
- Becker H.S., *Outsiders: saggi di sociologia della devianza*, Ed. Gruppo Abele, Torino, 1987.
- Bekoff M. e Allen C., *Cognitive Ethology: Slayers, Skeptics, and Proponents*, in R. W. Mitchell, N. Thompson e L. Miles (a cura di), *Anthropomorphism, Anecdote, and Animals: The Emperor's New Clothes?*, Albany NY, SUNY Press, 1997.
- Bekoff M. e Allen C., *The Evolution of Social Play: Interdisciplinary Analyses of Cognitive Processes*, in M. Bekoff, C. Allen e G. M. Burghardt (a cura di), *The Cognitive Animal: Empirical and Theoretical Perspectives on Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 2002.
- Bekoff M. e Byers J. A. (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Bekoff M. e Jamieson D. (a cura di), *Readings in Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 1996.
- Bekoff M., Allen C. e Burghardt G. M. (a cura di), *The Cognitive Animal: Empirical and Theoretical Perspectives on Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 2002.
- Bekoff M., *Cognitive Ethology*, in W. Bechtel e G. Graham (a cura di), *A Companion to Cognitive Science*, Blackwell Companion to Philosophy, 13, Malden MA – Oxford (UK), Blackwell Publishers Ltd., 1998.
- Bekoff M., *Play Signals as Punctuation: The Structure of Social Play in Canids*, in «*Behaviour*», 132, 1995.
- Bekoff M., *Playing with Play; What Can We Learn about Evolution and Cognition?*, in D. Cummins e C. Allen (a cura di), *The Evolution of Mind*, New York, Oxford University Press, 1998.
- Bekoff M., *The Communication of Play Intention: Are Play Signals Functional?*, in «*Semiotica*», 15, 1975.
- Bellisario L. (a cura di), *Gioco e simbologia degli affetti*, Guerini editore, Milano, 1988.

- Benjafield J.G., *Psicologia dei processi cognitivi*. Il Mulino, Bologna, 1995.
- Bertin G.M., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Biben M., *Squirrel Monkey Playfighting: Making the Case for a Cognitive Training Hypothesis*, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Bigiaretti M.L., *Asino chi non gioca*, Nuove Edizioni Romane, Roma, 1992.
- Bjorklund D. F. e Pellegrini A. D., *Child Development and Evolutionary Psychology*, in «*Child Development*», 71, 2000.
- Blurton Jones, N., *Ethological Studies of Child Behavior*, Cambridge, Cambridge University Press, 1972.
- Bocchi G., Ceruti M., *Disordine e costruzione*, Feltrinelli, Milano, 1981.
- Boccia P., *Maturazione e apprendimento nell'infanzia*. www.psicoonline.it
- Borghi L., *L'educazione attiva oggi, un bilancio critico*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.
- Borrelli D., "Il vizio del gioco" ovvero il gioco d'azzardo patologico, Psico-Pratika n. 14.
- Boscolo P., *Psicologia dell'educazione*, Giunti-Marzocco, Firenze-Milano, 1974.
- Boyd R., Richerson P.J., *Culture and the evolutionary process*. Chicago University Press, Chicago, 1985.
- Boyle D.G., *Guida a Piaget*, Firenze, 1975.
- Brazelton B., Greenspan S., *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, Ed. Cortina, Milano, 2001
- Bruner J. S., Jolly A. e Sylva K. (a cura di), *Play. Its Role in Development and Evolution*, New York, Basic Books, 1976, trad. it. *Il gioco*, 4 voll., Roma, Armando, 1981.
- Burghardt G. M., *The Evolutionary Origins of Play Revisited: Lessons from Turtles*, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Burghardt G. M., *The Genesis of Animal Play*, New York, Chapman and Hall, 1999.
- Buyetendijk, *Il gioco ed il suo significato*, 1935.
- Byers J. A., *Biological Effects of Locomotor Play: Getting into Shape, or Something More Specific?*, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Caillois R., *Les jeux et les hommes*, 1967; trad.it. *I giochi e gli uomini*. Bompiani, 1981.
- Callari Galli M., *Antropologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.
- Carotenuto R. - Staccioli G., *Fate il vostro gioco, idee e analisi di giochi di regole*, IRSSAE/Ministero della Pubblica Istruzione, Firenze, 1997.
- Catalfamo G., *Froebel*, Editrice Universitaria, Messina, 1950.
- Cavalli-Sforza, LL, Feldmann, M.W. *Cultural transmission and evolution. A quantitative approach.*: Princeton University Press, Princeton, 1981.
- Cavallo, M., *Identità narrativa*, Artiterapie, vol. 5/6, 2001.
- Cellener G., *Piaget*, PUF, Paris, 1973.
- Charman T. et al., *Testing Joint Attention, Imitation, and Play as Infancy Precursors to Language and Theory of Mind*, in «*Cognitive Development*», 15, 2000
- Conti E. - Staccioli G., *Di gioco in gioco*, IRSSAE/Ministero della Pubblica Istruzione, Firenze, 1997.
- Contini M.G. E Bertin G.M., *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma, 1983.
- Contini M.G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Coppelli, C., *Arteterapia e scuola: un rapporto da sviluppare*. Artiterapie, vol. 5/6, 2001.
- Cremerius J. (a cura di), *Educazione e psicoanalisi*, Boringhieri, Torino, 1975.
- Croce M., *Il caso del gioco d'azzardo: una droga che non esiste, dei danni che esistono*. Personalità/Dipendenze, 2001.
- Crotonea M. - Vitale S. (a cura di), *Le sette pietre, giochi sportivi tradizionali*, Il Capitello, Torino, 1992.
- Damiano E., *Piaget*, La Scuola, Brescia 1976.
- Darley, J.M., Glucksberg S., E Kinchla R.A., *Fondamenti di psicologia*. Il Mulino, Bologna, 1998.
- Darwin C., *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, London, Murray, 1872, trad. it. *L'espressione delle emozioni*, Torino, Boringhieri, 1982.
- Davison G.C., Neale J.M., *Psicologia clinica*. Seconda edizione italiana condotta sulla settima edizione americana, Zanichelli, Bologna, 2000.
- De Bartolomeis F., *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.

- De Bartolomeis F., *John Locke*, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- De Giacinto S., *Claparede, Piaget, Vygotskij e Bruner*, in AA.Vv., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1977.
- De Landsheere G., *Storia della pedagogia sperimentale*, Armando, Roma 1988.
- Dennett D., *Cognitive Ethology: Hunting for Bargains or a Wild Goose Chase?*, in A. Montefiore e D. Noble (a cura di), *Goals, No Goals and Own Goals*, London, Unwin Hyman, 1989, trad. it. *L'etologia cognitiva: un buon affare o tempo sprecato?*, in S. Gozzano (a cura di), *Mente senza linguaggio. Il pensiero e gli animali*, Roma, Editori Riuniti, 2001.
- Dennett D., *Kinds of Minds*, New York, Basic Books, 1996, trad. it. *La mente e le menti*, Milano, Rizzoli, 2000.
- Dickerson M., *La dipendenza da gioco. Come diventare giocatori d'azzardo e come smettere*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1993.
- Dickenson M.G., *Compulsive Gamblers*, Longman Group LRD, 1984.
- Dones S., *Mamma e papà: i migliori giocattoli*, www.ilmiobaby.com.
- Droz R., Rahmy M., *Guida alla lettura di Piaget*, Firenze, 1974.
- Eibl-Eibesfeldt I., *Die Biologie des menschlichen Verhaltens Grundriss der Humanethologie*, München, Piper GmbH & Co. KG, 1984, trad. it. *Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- Elkind D., Flavell J.H. (a cura di), *J. Piaget e lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1972.
- Elman J.L., Bates E., Johnson M.H., Karmiloff-Smith A., Parisi D., Plunkett K., *Rethinking innateness. A connectionist perspective on development*. MA: MIT Press, Cambridge, 1996.
- Erba M., *Quando il gioco si fa gambling*. Tempo Medico, 1999.
- Eurispes, *Giochi, scommesse e lotterie: italiani d'azzardo*, Roma, 2000.
- Fagen R. M., *Animal Play Behavior*, New York, Oxford University Press, 1981.
- Filograsso N., *Jean Piaget e l'educazione*, Argalia, Urbino 1975.
- Flanagan O., *Consciousness*, in W. Bechtel e G. Graham (a cura di), *A Companion to Cognitive Science*, Blackwell Companion to Philosophy, 13, Malden MA – Oxford (UK), Blackwell Publishers Ltd., 1998.
- Flavell J.H., *La mente dalla nascita all'adolescenza nel pensiero di Jean Piaget*, Roma, 1971.
- Floreato D., *Manuale sulle reti neurali*. Il Mulino, Bologna, 1995.
- Formigini Santamaria E., *La pedagogia di Federico Frobel*, Armando, Roma, 1958.
- Hall S., *Recreation and Reversion*
- Fruggeri L., *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.
- Gabelli L., *Corso di teoria e didattica degli sport di squadra*. La Goliardica Pavese, Pavia 2001.
- Gallistel C. R., *The Organization of Learning*, Cambridge MA, MIT Press, 1990.
- Gamelli L., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2001.
- Gennep V.A., *Riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino, 1988.
- Gentile M.T., *Richter*, La Scuola, Brescia, 1951.
- Giel K., *Fichte und Frobel*, Quelle & Mayer, Heidelberg, 1959.
- Giordano L., *In principio era il drago*, Proxima Editrice, Roma, 1991.
- Giusti, E., Ornelli, C., *Role play*. Sovera Editore, 1999.
- Giusti, E., *Videoterapia*. Sovera Editore, 1999.
- Gozzano S. (a cura di), *Mente senza linguaggio. Il pensiero e gli animali*, Roma, Editori Riuniti, 2001.
- Gozzano S., *La Teoria della Mente e l'origine della mente*, in «Sistemi Intelligenti», XIII, 1, 2001.
- Grazzini Hoffmann C., Staccioli G., *Dentro il gioco*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.
- Griffin D. R., *Animal Minds*, Chicago, University of Chicago Press, 1992, trad. it. *Menti animali*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.
- Griffin D., *The Question of Animal Awareness: Evolutionary Continuity of Mental Experience*, New York, Rockefeller University Press, 1976, trad. it. *L'animale consapevole*, Torino, Einaudi, 1979.
- Groos K., *The Play of Animals*, London, Chapman and Hall, 1898.
- Groos K., *The Play of Man*, New York, Appleton, 1901.
- Grosskurth P., *Melanie Klein*, Bollati Boringhieri, Torino, 1988.
- Grunfeld Frederic V., *Giochi del mondo*, UNICEF, Roma e Zurigo, 1983.

- Guerreschi C., *Giocati dal gioco. Quando il divertimento diventa una malattia: il gioco d'azzardo patologico*, Edizioni San Paolo, Alba (CN), 2000.
- Hall S.L., *Object Play by Adult Animals*, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Hall S., *Recreation and Reversion*, 1915.
- Hauser M. D., *Wild Minds*, New York, Henry Holt and Company, 2000, trad. it. *Menti selvagge*, Roma, Newton Compton, 2002.
- Heinrich B. e Smolker R., *Play in Common Ravens (Corvus corax)*, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge Un. Press, 1998.
- Heyes C. M., *Anecdotes, Training, Trapping and Triangulating: Do Animals Attribute Mental States?*, in «*Animal Behavior*», 46, 1993, trad. it. *Aneddoti, addestramento, stratagemmi e triangolazione: gli animali attribuiscono stati mentali?*, in S. Gozzano (a cura di), *Mente senza linguaggio. Il pensiero e gli animali*, Roma, Editori Riuniti, 2001.
- Heyes C.M., *Theory of Mind in Nonhuman Primates*, in «*Behavioral and Brain Sciences*», 21, 1998.
- Hill W.F., *L'apprendimento: interpretazioni psicologiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1983.
- Honegger Fresco G., *Un'invenzione creativa*. Famiglia Oggi, Ed. San Paolo, ln.8-9/1996.
- Huizinga J., *Homo ludens*, Ed. Einaudi, 1946.
- Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola*, Allegato A e B
- Jamieson D. e Bekoff M., *Afterword: Ethics and the Study of Animal Cognition*, in M. Bekoff e D. Jamieson (a cura di), *Readings in Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 1996.
- Jamieson D. e Bekoff M., *On Aims and Methods of Cognitive Ethology*, in M. Bekoff e D. Jamieson (a cura di), *Readings in Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 1996.
- Lavanco G., *Psicologia del gioco d'azzardo*, McGraw-Hill, Milano, 2001.
- Leyhausen P., *Cat Behaviour: The Predatory and Social Behaviour of Domestic and Wild Cats*, New York, SMTP Press, 1979.
- Lombardozi A, Musella G., Balducci F., Barigelli E., *Giochi Sportivi*, Piccin, Padova, 2001.
- Lorenz K., *Der Abbau des Menschlichen*, München, R. Piper & Co. Verlag, 1983, trad. it. *Il declino dell'uomo*, Milano, Mondadori, 1984.
- Lurija A.R., *Linguaggio e comportamento*, Editori Riuniti, Roma, 1971.
- Macchietti S., *Giocare nella scuola, il gioco nella scuola materna*, IRRSAE/Ministero della Pubblica Istruzione, Firenze, 1997.
- Macchietti S., *Il gioco nella pedagogia dell'infanzia*, in AA. VV., *Il bambino, il gioco, il giocattolo* (a cura di S. S. Macchietti), F.I.S.M.-Roma, 1990.
- Macchietti S.S., *Bambini, gioco, giocattoli*, in AA.VV., *Homo Ludens, Atti del Convegno Homo Ludens, Invito alla lettura*, IV edizione, La Vja, Roma, 1993.
- Macchietti S.S., *Bambino, religione e scuola materna oggi*, in AA. VV., *Religione e scuola materna. Proposte pedagogiche didattiche per la progettazione educativa* (a cura di S.S. Macchietti e R. Cuccurullo), F.I.S.M.-Roma, 1987.
- Macchietti S.S., *Il gioco e i suoi significati*, Famiglia Oggi, 1996.
- Maffei G., *Il caso e gioco. Riflessioni psicoanalitiche*, in (a cura di Croce M., Zerbetto R.) *Il gioco e l'azzardo*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Manacorda M.A., *La pedagogia di Vygotskij*, in «Riforma della scuola», 1979.
- Manning-Sharp, *Il gioco nell'apprendimento*, Ed. Emme. 1977.
- Marazziti D., *Lotterie e giochi d'azzardo: dalla passione alla tirannia*. [www.fondazioneidea.it](http://www.fondazioneidea.it)
- Mead M., *Crescita di una comunità primitiva*, Bompiani, Milano, 1962.
- Mead M., *L'adolescente in una società primitiva*, Editrice Universitaria, Firenze, 1954.
- Mecacci L., *Vygotskij: per una psicologia dell'uomo*, in «Riforma della scuola», 1979.
- Mencarelli M., *Creatività*, La Scuola, Brescia, 1986.
- Mencarelli M., *Gioco e attività costruttive e di vita pratica*, in AA.VV., *Principi e motivi dei nuovi orientamenti per la scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1970.
- Mialaret G., *La pedagogia sperimentale*, Armando, Roma, 1986.
- Mitchell R. W., *A Theory of Play*, in M. Bekoff e D. Jamieson, *Interpretation and Explanation in the Study of Animal Behavior, Vol. 1, Interpretation, Intentionality and Communication*, Boulder CO, Westview Press, 1990.

- Molari T., *L'autonomia dello spirito umano e l'educazione estetica nella «Levana» di Giampaolo Richter*, Niccolai, Firenze, 1929.
- Mongardini C., *Saggio sul gioco*, Franco Angeli, Milano, 1989.
- Montuschi F., *Comportamento di gioco e comunicazione educativa*, in AA. VV., *Il bambino, il gioco, il giocattolo* (a cura di S. S. Macchiotti), F.I.S.M.-Roma, 1990.
- Nachmanovitch Miller S., *The Playful, the Crazy and the Nature of Pretense*, in «*Rice University Studies*», 60, 1974
- Natale G., *Dopo Piaget*, Lavoro, Roma 1985.
- Nerslich P., *J. Paul, sein Leben und sein Werke*, Berlin, 1889.
- Nicasi S., *La psicanalisi e il mondo dell'infanzia*, Loescher, Torino, 1975.
- Parisi D. *Reti neurali e vita artificiale*. In D. Amit e D. Parisi (a cura di). *Frontiere della Vita*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Roma, 2000.
- Parisi D., *Mente. I nuovi modelli della Vita Artificiale*. Il Mulino, Bologna, 1999.
- Parisi D., *Scuol@.it. Come il computer cambierà il modo di imparare dei nostri figli*. Mondadori, Milano, 2000.
- Parisi D., *Simulazioni. La realtà rifatta nel computer*. Il Mulino, Bologna, 2001.
- Parlebas P., *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, INSEP, Paris 1981.
- Parlebas P., *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Edizioni Il Capitello, Torino, 1997.
- Pellegrini A. D., *Ecological Context of Childrens Play*, Greenwood Publishing Group, Westport CT, 1989.
- Pellis S. M. e Pellis V. C., *The Structure-Function Interface in the Analysis of Play Fighting*, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Pellis S. M., *Keeping in Touch: Play Fighting and Social Knowledge*, in M. Bekoff, C. Allen e G. M. Burghardt (a cura di), *The Cognitive Animal: Empirical and Theoretical Perspectives on Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 2002.
- Petter G., *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di J. Piaget*, Giunti, Firenze 1961.
- Piaget J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974.
- Piaget J., Inhelder B., *La psicologia del bambino*, trad. it., Einaudi, Torino, 1970
- Piaget J., *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino, 1970.
- Planchard E., *La ricerca in pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1963.
- Pinker S., *Come funziona la mente*, Mondadori, Milano, 2002.
- Poli L., *Alletterando. 40 schede-gioco di meta linguaggio per la gestione e la manipolazione delle parole*; Nicola Milano Editore, Bologna, 1994.
- Pontecorvo C., *Psicologia dell'educazione*, EFT, Teramo, 1973.
- Porro N., *Lineamenti di sociologia dello sport*. Carocci Editore, Roma, 2001.
- Povinelli D. J., Nelson K. E. e Boysen S. T., *Inferences about Guessing and Knowing by Chimpanzees (Pan Troglodytes)*, in «*Journal of Comparative Psychology*», 104, 1999.
- Proietti G., La Gatta W., [Pet Therapy, ed. Xenia](#), Milano, 2005.
- Rioli R., *Il gioco tra abilità e competenza in Cento giochi, mille verbi* (a cura di Rioli R.), F.I.S.M.-Lecco, 2004.
- Ristau C. (a cura di), *Cognitive Ethology*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ, 1991.
- Ristau C., *Cognitive Ethology*, in R. A. Wilson e F. C. Keil (a cura di), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*, The MIT Press, Cambridge MA, 1999.
- Ritscher P.- Staccioli G., *Apriteci le porte*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1988.
- Ritscher P.- Staccioli G., *Giocare la musica. Proposte per una educazione musicale e motoria di base*, La Nuova Italia, Firenze, 1986.
- Roitblat H. L., *Introduction to Comparative Cognition*, New York, W. H. Freeman, 1987.
- Rossi B., *La creatività, principio e traguardo del gioco*, in AA.VV., *Homo Ludens, Atti del Convegno Homo ludens, Invito alla lettura*, IV edizione, Roma, 1993.
- Rossi, O., *Il teatro del sogno come flusso della condotta*. Informazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria, vol. 31, ed. GRIN- Roma, 1997.
- Rossi, O., *Il teatro delle emozioni: un intervento di counseling scolastico*. Informazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria, vol.41-42, ed. GRIN- Roma, 2000-2001.
- Rossi, O., *Narrazione creativa e disagio scolastico*. Informazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria, vol. 40, ed. GRIN- Roma, 2000.

- Ruggeri V., *Verso una psicologia del lavoro*, Kappa, Roma, 1984.
- Scurati F., *Locke*, La Scuola, Brescia 1967.
- Sebeok T. A. e Rosenthal R. (a cura di), *The Clever Hans Phenomenon: Communication with Horses, Whales, Apes and People*, in «*Annals of the New York Academy of Science*», vol. 364, 1981.
- Serafini G., *Il "gioco": quale significato?*, in AA.VV., *Scuola materna e diritto all'educazione*, Quaderni dell'Istituto di- Pedagogia, Fac. di Magistero, Univ. Studi di Siena, Arezzo, 1980.
- Serafini G., *Il giocattolo: significato e definizioni*; in AA. VV., *Il bambino, il gioco, il giocattolo* (a cura di S. S. Macchietti), F.I.S.M.-Roma, 1990.
- Sina M., *Introduzione a Locke*, Laterza, Roma-Bari 1982.
- Singer D.G., Singer I.L., *Nel regno del possibile. Gioco infantile, creatività e sviluppo dell'immaginazione*, Giunti, Firenze, 1995.
- Smith P. K. (a cura di), *Play in Animals and Humans*, New York, Blackwell, 1984.
- Smith P. K., *Does Play Matter? Function and Evolutionary Aspects of Animal and Human Play*, in «*The Behavioral and Brain Sciences*», 5, 1982.
- Sorokin P., *La dinamica sociale e culturale*, UTET, Torino, 1978.
- Spalletta, E., Quaranta, C., *Counseling scolastico integrato*. Sovera Editore, 2002.
- Spaltro E., *Storia e metodo della psicologia del lavoro*, Etas Libri, Milano, 1979.
- Spencer H., *Principi di psicologia*, 1870/72.
- Spranger R., *Il mondo e il pensiero di Frobel*, Armando, Roma, 1960.
- Squire L. et Al., *Nature*, 2005.
- Staccioli G. - Signorili S., *Ludi linguistici, proposte di giochi con la lingua per piccoli e grandi giocatori*, Il Capitello, Torino, 1996.
- Staccioli G., *Il mondo dei giochi cantati*, Alinea, Firenze, 1990.
- Staccioli G., *Quando i bambini giocano a Campana*, Il Capitello, Torino, 1990.
- Staccioli G., *Una palla un muro e... ragionamenti ludici sui giochi e gli sport*, Il Capitello, Torino, 1992.
- Sutton-Smith B., *The Ambiguity of Play*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1997.
- Tinbergen N., *On Aims and Methods of Ethology*, in «*Zeitschrift für Tierpsychologie*», 20, 1963.
- Titone R., *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1974.
- Tomasello M. e Call J., *Primate Cognition*, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- Tomasello M., *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press. Harvard, 1999.
- Tornatore L., *Educazione e conoscenza*, Loescher, Torino 1974.
- Trisciuzzi L., Pisent M., Bassa M.T., *Storia sociale della psicologia*, Liguori, Napoli 1987.
- Turco D., *La funzione del gioco nella prassi formativa*, www.neuroingegneria.com.
- Vallortigara G., *Etologia cognitiva*, in D. Mainardi (a cura di), *Dizionario di Etologia*, Torino, Einaudi, 1992.
- Viano C. A., *John Locke*, Einaudi, Torino 1960.
- Visalberghi E., *Insight from Capuchin Monkey Studies: Ingredients of, Recipes for, and Flaws in Capuchins' success*, in M. Bekoff, C. Allen e G. M. Burghardt (a cura di), *The Cognitive Animal: Empirical and Theoretical Perspectives on Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 2002.
- Volpicelli L., *La vita del giuoco*, Armando, Roma 1966, 1a edizione, 1962
- Vygotskij L. S., *Play and its Role in the Mental Development of the Child*, in «*Soviet Psychology*», vol. 12, n. 6, 1966, trad. it. *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in J. S. Bruner, A. Jolly e K. Sylva (a cura di), *Il gioco*, 4 voll., Roma, Armando, 1981.
- Vygotskij L.S., *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino*, «Riforma della scuola», 7, 1979.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990.
- Watson D. M., *Kangaroos at Play: Play Behaviour in the Macropodoidea*, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge U.P., 1998.
- Watzlawick P., Beavin J.H. e Jackson D.D., *Pragmatics of Human Communication*, New York, Norton, 1967, trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Wilder H., *Interpretative Cognitive Ethology*, in M. Bekoff e D. Jamieson (a cura di), *Readings in Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 1996
- Willians A., *Gioco d'azzardo. Un affare di famiglia*, Editori Riuniti, Roma, 2000
- Wilson E.O., *Sociobiology: The New Synthesis*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1975, trad. it. *Sociobiologia. La nuova sintesi*, Zanichelli, Bologna, 1979

Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, trad. it., Armando editore, Roma, 1974  
Yolton J.W., *J Locke*, Il Mulino, Bologna, 1990.  
Zini Z., *Spencer*, Adun, Milano 1932.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.