

## Rivalutare i giochi nella glottodidattica: Wittgenstein e l'insegnamento delle seconde lingue

**Grieta Dzergaca**

Istituto di Studi Politici “S. Pio V”

grieta.dzergaca@gmail.com

**Abstract** This article reconsiders the foundations of second language teaching through the lens of Wittgenstein’s later philosophy, arguing that linguistic competence is best understood as participation in shared practices rather than as the internal possession of rules or representations. Contemporary glottodidactics still operates, often implicitly, within cognitivist and computational metaphors that reduce language to information processing or measurable performance. By contrast, Wittgenstein’s notion of language games highlights the public, normative and situated nature of meaning, which emerges through use, action, and participation in forms of life. In what follows, ‘language games’ refers to Wittgenstein’s philosophical notion, while ‘games in language teaching’ designates classroom techniques such as role-play and gamification. The article contrasts these two pedagogical uses of “game”: role-play immerses learners in socially meaningful practices, while gamification can fragment language into decontextualised tasks driven by external rewards. This contrast reveals opposing conceptions of learning and of what it means to “follow a rule”. A brief reflection on contemporary AI systems highlights the difference between producing correct output and genuinely understanding an expression. The article argues that a Wittgenstein-inspired glottodidactics should prioritise participation, context and embodied interaction, understanding language learning as an entry into a network of regulated practices rather than the acquisition of abstract structures.

**Keywords:** Wittgenstein, language games, second language teaching, role-play, gamification

Received 04/05/2025; accepted 12/01/2026.

### 0. Introduzione

Il problema dell’apprendimento linguistico ha da sempre sollevato interrogativi profondi sul rapporto tra lingua, pensiero e mondo. Con l’accelerazione tecnologica contemporanea, e in particolare con l’emergere dei sistemi di intelligenza artificiale applicati al linguaggio naturale, questi interrogativi assumono oggi una nuova urgenza. Non si tratta più soltanto di comprendere come si acquisisca una lingua seconda (L2), ma di interrogarsi su cosa significhi davvero *comprendere* e *usare* una lingua in un contesto in cui anche le macchine sembrano capaci di produrre discorsi coerenti. Questa apparente

---

“competenza linguistica” delle macchine rende ancora più necessario chiarire che cosa distingue il parlare umano dalla semplice manipolazione dei segni.

L'apprendimento linguistico si colloca così all'interno di scenari inediti, in cui il linguaggio non è più considerato esclusivamente un fenomeno umano o animale, ma diventa anche terreno di sperimentazione per le tecnologie computazionali. Le neuroscienze cognitive, il *machine learning*, la filosofia della mente e la glottodidattica si intrecciano nel ridefinire concetti fondamentali come “lingua”, “pensiero” e “cognizione”.

Di fronte a sistemi che generano testi grammaticalmente corretti e comunicazioni apparentemente sensate, si impone una domanda fondamentale: che cosa distingue l'uso umano della lingua dalla produzione di *output* corretti ma privi di partecipazione a pratiche sociali?

In questo quadro, la glottodidattica si rivela un banco di prova privilegiato. Insegnare e apprendere una lingua non significa soltanto trasmettere conoscenze grammaticali e formali, ma esplorare cosa voglia dire *abitare* un linguaggio: partecipare a pratiche sociali, interpretare contesti, agire secondo regole condivise.

Per questa ragione, ogni riflessione sull'intelligenza artificiale o sull'epistemologia della mente deve oggi confrontarsi anche con i modelli didattici: luoghi in cui le teorie sul linguaggio diventano prassi concreta.

Tra le tendenze più recenti il ricorso al gioco nei contesti didattici è spesso presentato come elemento innovativo ed efficace. Tuttavia, questa svolta ludica richiede un'attenta valutazione critica. Il rischio è che il gioco venga assimilato a una strategia di addestramento, svuotata del suo potenziale trasformativo. Emblematico è il caso della *gamification*, che, come nel celebre caso di *Duolingo*, propone un'idea del linguaggio come insieme di risposte corrette da elicitare, premiare o sanzionare, piuttosto che come attività pubblica e situata, inserita in pratiche sociali vive.

È in questo contesto che si impone con forza la necessità di recuperare la prospettiva filosofica di Ludwig Wittgenstein<sup>1</sup>. La sua nozione di “giochi linguistici” offre una cornice radicalmente alternativa: il linguaggio non è né una rappresentazione mentale interna né una semplice risposta comportamentale a stimoli esterni, ma un'attività sociale regolata, incarnata e condivisa – una forma di vita, cioè “un gruppo concatenato di attività corporee e linguistiche” (Mazzeo 2013: 66). È importante distinguere fin dall'inizio questa accezione wittgensteiniana di gioco da quella impiegata nelle pratiche didattiche: nel primo caso ci si riferisce a molteplici usi linguistici situati, radicati in pratiche socio-storiche specifiche; nel secondo a uno strumento metodologico impiegato nella progettazione didattica.

L'idea che il significato emerga dall'uso all'interno di contesti sociali riconoscibili spinge a rivedere in profondità le concezioni ancora oggi dominanti nella glottodidattica e nei modelli contemporanei di IA.

Questo articolo si propone di:

- ricostruire i presupposti teorici di matrice cognitivista che hanno influenzato le principali concezioni glottodidattiche contemporanee;

---

<sup>1</sup> Sebbene teoricamente pertinente, in questo articolo si è scelto di non fare riferimento a Vygotskij – pur riconoscendone il contributo sul legame tra linguaggio e attività sociale – per evitare derive psicologistiche o sviluppatiste riconducibili a modelli ancora legati a una concezione cognitivista del linguaggio.

- 
- mostrare in che modo il pensiero di Wittgenstein possa offrire un’alternativa teorica e pratica a tali approcci, aprendo una prospettiva pragmatico-prassica radicata nell’uso;
  - analizzare criticamente le due principali incarnazioni del gioco in glottodidattica – *role-play* e *gamification* – come espressioni di visioni divergenti dell’apprendimento e del significato linguistico;
  - discutere il contributo del pensiero wittgensteiniano al dibattito su lingua, cognizione e intelligenza artificiale, mostrando come le tecnologie generative contemporanee rendano ancora più urgente chiarire che cosa significhi “parlare” all’interno di una forma di vita.

### **1. Teorie del linguaggio e glottodidattica: una “coppia di fatto”**

Il legame tra teorie linguistiche e pratiche glottodidattiche è ben più profondo di quanto comunemente si riconosca. Fin dalla sua nascita come ambito autonomo, la glottodidattica ha attinto a modelli teorici elaborati in ambito linguistico, cognitivo e pedagogico, in un intreccio che ha dato origine a una vera e propria “coppia di fatto”. Sebbene spesso presentata come neutra sul piano teorico, ogni metodologia didattica implica una certa idea di linguaggio: come sistema di regole da interiorizzare (nel metodo grammaticale-traduttivo), come insieme di comportamenti osservabili (negli approcci comportamentisti), oppure, in prospettive più recenti, come partecipazione a pratiche sociali situate (ad esempio nell’apprendimento cooperativo o nell’approccio orientato all’azione).

Questa dipendenza teorica, spesso non tematizzata in modo esplicito, ha condizionato profondamente lo sviluppo delle pratiche didattiche. Nel corso del XX secolo, la glottodidattica ha oscillato tra due poli fondamentali, in un movimento che Balboni (2002) definisce «sindrome del pendolo»: da un lato, gli approcci formalisti, incentrati sull’insegnamento della grammatica e sulla traduzione; dall’altro, i metodi comunicativi, orientati all’uso autentico della lingua. Questa dinamica ha messo in tensione coppie concettuali centrali nel dibattito didattico: insegnamento esplicito versus implicito, centralità dell’insegnante versus centralità dello studente, metodo grammatica-traduzione versus approcci comunicativi.

Nei primi, la lingua è concepita come un insieme di regole astratte da memorizzare e applicare. Nei secondi, prevalgono l’interazione e l’esposizione diretta, ma spesso senza mettere in discussione l’idea di una “competenza interna” preesistente.

Anche approcci dichiaratamente orientati all’uso sociale della lingua, come quello promosso dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) (Consiglio d’Europa 2020), continuano a riflettere una concezione implicitamente mentalista. Nel capitolo 5 del QCER, ad esempio, si distingue tra competenza linguistica (5.1. intesa come conoscenza strutturale) e competenza sociolinguistica (5.2) e pragmatica (5.3. relativa all’uso): distinzione che lascia intendere che la lingua possa essere appresa come entità autonoma, a prescindere dalla sua realizzazione concreta nei contesti d’uso.

Questa impostazione conserva il presupposto che esista una competenza linguistica separabile dal comportamento sociale – un’idea che Wittgenstein contesta radicalmente. Per il filosofo austriaco è fuorviante concepire il significato come qualcosa di interno o

nascosto, accessibile solo indirettamente. «Oggi egli sarebbe critico di tutte quelle concezioni che fanno dipendere il significato di un enunciato da fatti del mondo che non sono necessariamente “aperti alla nostra vista”» (Marconi 2021: 100). Il significato, nella sua prospettiva, si dà invece nella pratica condivisa.

Il problema strutturale della glottodidattica contemporanea è proprio la difficoltà a emanciparsi dalle metafore cognitive, che vedono la mente come un sistema di elaborazione di informazioni. Modelli ancora oggi ampiamente diffusi, come quello di Krashen<sup>2</sup> (1982), concepiscono l'apprendimento linguistico come un processo interno basato su *input* da “comprendere”, distinguendo tra acquisizione (inconscia) e apprendimento (consapevole), e postulando un “monitor” che regola l'*output*.

Accettare questa impostazione significa ridurre l'insegnamento linguistico a trasmissione di conoscenze astratte o a esercizio di abilità individuali. Al contrario, se seguiamo Wittgenstein, insegnare una lingua vuol dire accompagnare l'apprendente nell'inserimento progressivo in molteplici giochi linguistici: pratiche situate, regolate e socialmente condivise.

Superare l'alleanza tra glottodidattica e cognitivismo, spesso inconsapevole perché accettata acriticamente, significa abbracciare una concezione del linguaggio come attività pubblica, radicata nelle forme di vita, non come processo nascosto da decifrare. Ciò implica non postulare una competenza interna separata dall'uso, ma riconoscere che la padronanza linguistica emerge nel fare, nell'agire e nel partecipare a pratiche riconoscibili dalla comunità.

## 2. Più gioco per tutti, ma su quali basi?

Negli ultimi decenni, l'introduzione del gioco nella didattica delle lingue seconde è stata ampiamente salutata come un progresso. Alla base di questo entusiasmo vi sono almeno due fattori: da un lato, la crescente legittimazione pedagogica del gioco come strumento didattico; dall'altro, la sua compatibilità con logiche performative e produttive tipiche della tecnocultura contemporanea.

Il gioco non è più solo un'attività creativa e liberante: è divenuto anche un dispositivo per incentivare, misurare e ottimizzare il comportamento degli apprendenti. Questa trasformazione si colloca nel più ampio contesto del cosiddetto *playbor* – un ibrido tra gioco (*play*) e lavoro (*labor*). Secondo Jordan (2014: 26), ci troviamo in una fase di transizione del capitalismo in cui il gioco non è più marginale rispetto alla produzione, ma ne diventa la forza motrice: «Non è antagonista o esterna alla logica contemporanea del capitale digitale, ma ne costituisce la caratteristica essenziale e la forza produttiva primaria».

In questo contesto il rischio è che il gioco venga ridotto a una dimensione puramente normativa, incentrata sull'esecuzione delle regole. Come osserva ancora Jordan (*ivi*: 30),

---

<sup>2</sup> L'importanza di tali concetti nel panorama glottodidattico è testimoniata non solo dalla loro presenza nei programmi degli insegnamenti di glottodidattica, ma anche dal fatto che, nelle certificazioni per docenti di italiano L2, questi argomenti sono oggetto di verifica. Uno dei quesiti della CEDILS del 2024, ad esempio, chiede di spiegare quali siano le cinque ipotesi alla base della Second Language Acquisition Theory di Krashen.

---

una concezione del gioco che ne assolutizza l'aspetto normativo «rischia di togliere al soggetto-giocatore tutta l'agenzia trasformativa».

Anche in ambito glottodidattico, diverse proposte hanno posto il gioco al centro dei percorsi di insegnamento-apprendimento. Tra queste si possono citare: la ludolinguistica di Mollica (2019), incentrata sulla centralità del gioco linguistico (nel senso didattico del termine) nell'italiano come lingua straniera, la didattica ludica di Freddi (1990) e l'edulinguistica ludica di Caon (2022).

Mollica (2019: 16), riprendendo Freddi, sottolinea l'importanza della sensorialità, intesa come attivazione di tutti i canali percettivi per creare rappresentazioni mentali, e della naturalità, secondo cui l'apprendimento coinvolge l'intero corpo e si sviluppa in contesti reali. Caon (2022: 10) riprende i principi della glottodidattica umanistica, descrivendo l'apprendente come una «macchina da apprendimento» dotata di un LAD (*Language Acquisition Device*), come ipotizzato da Chomsky, o di un meccanismo cognitivo di elaborazione dell'*input*, secondo altri modelli cognitivi. L'apprendimento, in questo quadro, dovrebbe seguire l'«ordine naturale» delle interlingue (Krashen 1983).

Tali approcci, pur con risultati didatticamente rilevanti, mantengono una concezione del linguaggio come sistema simbolico trattabile da una mente assimilata a un processore di informazioni. Questa metafora, per quanto rassicurante nella sua linearità, non rende conto delle complessità dell'interazione linguistica reale.

A questo punto si inserisce anche la classica distinzione chomskyana tra competenza (la conoscenza implicita del sistema linguistico) e *performance* (l'uso effettivo della lingua in situazioni concrete) (Johnson 2004: 86). Tale dicotomia ha avuto un'influenza profonda sulla glottodidattica, ma anche un effetto riduttivo: ha contribuito a considerare l'uso linguistico come derivato automatico di una competenza acquisita, relegando così l'interazione concreta e situata a un ruolo secondario.

L'esperienza didattica mostra, tuttavia, che la *performance* non scaturisce automaticamente dalla competenza. Essa è situata: dipende dal contesto, dalle relazioni sociali, dalle emozioni, dagli scopi e persino dalle posture corporee. La nozione chomskyana di competenza fatica dunque a spiegare le difficoltà che anche un parlante “competente” può incontrare nella comunicazione reale, imponendo, quindi, un ripensamento del concetto stesso di competenza e *performance*.

Alla luce di queste considerazioni, possiamo rileggere il gioco non solo come strumento per attivare processi cognitivi, ma come ambiente sociale e pratico in cui si costruisce e si esercita la competenza stessa.

Nella prospettiva di Wittgenstein, infatti, il significato e la padronanza non sono proprietà interne degli enunciati, ma del gioco linguistico stesso: si danno dentro la pratica, come parte del saper-fare che costituisce il gioco.

## **2.1 Il fraintendimento della natura del gioco**

Il limite più profondo degli approcci glottodidattici basati sul gioco risiede spesso in un fraintendimento della natura stessa del gioco. Troppo spesso esso viene concepito come un'attività piacevole ma accessoria, utile a motivare l'apprendente o a facilitare l'assimilazione di contenuti, ma separata dalle pratiche linguistiche autentiche.

Per Wittgenstein (1953, trad. it.: § 23) nelle *Ricerche filosofiche* «la parola “gioco linguistico” è destinata a mettere in evidenza il fatto che *parlare* un linguaggio fa parte di un’attività, o di una forma di vita». La lingua è la matrice comune di molteplici giochi. Parlare una lingua significa partecipare a una varietà di giochi regolati. Questa accezione filosofica di “gioco linguistico” non coincide con le tecniche didattiche: riguarda l’uso situato della lingua, non un metodo.

L’approccio glottodidattico che pone il gioco al centro del processo di apprendimento può essere riletto, in chiave wittgensteiniana, come un’applicazione pratica dell’idea che il significato delle parole non risiede in strutture mentali da decifrare, ma emerge nell’uso, nel fare, nel partecipare a pratiche condivise. Wittgenstein rifiuta ogni tentativo di cercare “dietro” il linguaggio significati nascosti o meccanismi mentali profondi: comprendere il linguaggio significa rimettere in ordine ciò che è già sotto i nostri occhi. «Gli aspetti per noi più importanti delle cose sono nascosti dalla loro semplicità e quotidianità. (Non ce ne possiamo accorgere – perché li abbiamo sempre sotto gli occhi)» (*ivi*: §129).

Seguiamo una regola linguistica non applicando un algoritmo interno, ma partecipando a una prassi sociale: seguire una regola è un’attività pubblica e incarnata, non un processo mentale privato. L’apprendimento linguistico, da questa prospettiva, non è introspezione, ma esercizio situato, corporeo e condiviso.

Questa intuizione è però spesso tradita quando il gioco viene ridotto a semplice strategia motivazionale. In tal caso, il linguaggio smette di essere partecipazione a una forma di vita e diventa prestazione da misurare, oggetto di monitoraggio e valutazione.

Nei casi più estremi, come nella *gamification*, il significato sociale e pragmatico dell’interazione linguistica viene sostituito dall’accumulo di punti, *badge*, livelli. Il gioco diventa così un dispositivo di controllo e ottimizzazione, piuttosto che uno spazio di esplorazione e senso.

Alla luce del pensiero wittgensteiniano, questa deriva risulta profondamente inadeguata. Se il linguaggio è una prassi regolata da criteri condivisi, allora anche il gioco dev’essere concepito come immersione significativa, non come ricompensa esterna. Il gioco autentico non è un passatempo né una tecnica accessoria: è un ambiente normato in cui si abitano regole implicite, dove si apprende facendo, vivendo, interagendo.

### 3. Oltre il cognitivismismo e il comportamentismo

Mentre è chiara la distanza tra il pensiero di Wittgenstein e il paradigma cognitivista, vale la pena interrogarsi anche sul suo rapporto con il comportamentismo, da cui prende le distanze pur accogliendo alcune critiche al mentalismo. Entrambi gli approcci, pur divergendo radicalmente, tendono a proporre una riduzione del linguaggio: il cognitivismismo lo colloca in meccanismi interni alla mente, il comportamentismo lo descrive come sequenza di risposte osservabili.

La metafora computazionale, ancora oggi influente, descrive l’apprendimento linguistico come trattamento di *input* finalizzato alla produzione di *output*: la mente sarebbe un processore che elabora dati linguistici secondo regole (innate o apprese). Questo modello, pur utile in ambito formale, trascura le dimensioni pragmatiche, sociali e situate dell’uso linguistico.

Wittgenstein propone una critica radicale a questa impostazione: il linguaggio non è il risultato di un processo mentale nascosto, ma una prassi pubblica e condivisa. Comprendere una parola significa saperla usare in contesti concreti, secondo criteri riconosciuti dalla comunità linguistica (*ivi*: §206): «Il modo di comportarsi comune agli uomini è il sistema di riferimento mediante il quale interpretiamo una lingua che ci è sconosciuta.» Il significato emerge nell'uso corretto di un'espressione all'interno di pratiche condivise, non è un contenuto interno.

Questa visione lo distingue anche dal comportamentismo, con cui è stato talvolta impropriamente accostato. Come osserva Waller (1997: 47), sia Wittgenstein che Skinner si oppongono al materialismo mentalista, cioè all'idea che ogni evento mentale debba avere una base fisiologica. Tuttavia, Wittgenstein non riduce il linguaggio a un insieme di comportamenti osservabili: riconosce l'esistenza di stati mentali, ma contesta che questi possano costituire il fondamento della comprensione linguistica. L'equivoco nasce quando si crede che per spiegare il linguaggio si debba cercare un meccanismo interno – mentale o cerebrale – invece di guardare alle pratiche in cui il linguaggio è effettivamente usato.

Il problema, secondo Wittgenstein e Skinner, non risiede nell'indagine fisiologica in sé, ma nel presupposto teorico fuorviante che postula un “meccanismo mentale” da spiegare biologicamente (Waller 1997: 45). È questa impostazione che rischia di complicare inutilmente la ricerca, confondendo ipotesi concettuali con dati empirici.

Questa riflessione è particolarmente attuale oggi, quando le neuroscienze sono spesso invocate per legittimare modelli glottodidattici. Come avvertono Poeppel ed Embick (2005), l'attivazione di aree cerebrali durante compiti linguistici non basta a spiegare la complessità dell'interazione verbale: correlazione non è causalità.

Wittgenstein propone una terza via: il linguaggio come molteplicità di giochi linguistici, come insieme di pratiche regolate che si apprendono attraverso la partecipazione. Parlare una lingua non significa applicare algoritmi o reagire a stimoli, ma inserirsi progressivamente in forme di vita condivise. Il linguaggio non è un processo interno né un comportamento isolato, ma un'attività pubblica che dà senso ai nostri gesti e alle nostre parole.

Di conseguenza, l'insegnamento linguistico non dovrebbe consistere nella trasmissione di regole astratte, ma nella facilitazione dell'accesso partecipato a una comunità linguistica viva, in cui le regole si apprendono praticandole, abitandole.

#### **4. I giochi linguistici di Wittgenstein: una proposta alternativa**

La nozione di gioco linguistico, introdotta da Wittgenstein nelle *Ricerche filosofiche*, segna una svolta radicale nella concezione del linguaggio. Contrariamente all'idea che il linguaggio sia un sistema unitario fondato su regole universali e astratte, Wittgenstein ci invita a riconoscere una molteplicità di giochi linguistici, ognuno dotato di proprie regole, finalità e modalità d'uso.

Il termine *spielen*, in tedesco, non si limita all'accezione ludica, ma include anche significati come “suonare uno strumento” (*ein Instrument spielen*) e “recitare un ruolo” (*eine Rolle spielen*). Questa ricchezza semantica si perde parzialmente nella traduzione italiana “gioco

linguistico”, ma aiuta a cogliere un punto fondamentale: nei giochi linguistici di Wittgenstein il linguaggio «viene visto come fin dall’inizio radicato nel mondo, essendo un aspetto costitutivo di quell’agire che caratterizza il modo di vivere specificatamente umano» (Andronico 2021: 249).

Wittgenstein (1953, trad. it.: §23) elenca numerosi esempi di giochi linguistici: dare ordini, obbedire, raccontare una storia, pregare, ringraziare, fare ipotesi. Ogni gioco è retto da regole tacite, che si apprendono non attraverso l’istruzione formale, ma partecipando alla pratica collettiva. Il significato e la padronanza, in questa prospettiva, non sono proprietà interne e psicologiche, ma emergono nell’uso, nell’agire e nel partecipare a pratiche riconoscibili.

Un altro concetto chiave è quello di somiglianze di famiglia (*ivi*: §§66–67), secondo cui non esiste un’essenza unica e comune a tutti i giochi linguistici, ma una rete di somiglianze parziali, sovrapposte e dinamiche. Questo contrasta radicalmente con le concezioni essenzialiste del linguaggio. La lingua non è un gioco unico, ma la matrice comune di molteplici giochi intrecciati nelle forme di vita.

Dal punto di vista glottodidattico, la lezione è chiara: l’insegnamento linguistico non può limitarsi alla trasmissione di un sistema formale di regole astratte, ma deve esporre gli apprendenti a una pluralità di pratiche linguistiche situate, fondate sull’uso, sulla partecipazione e sull’adattamento.

#### **4.1. La grammatica come fenomeno emergente: implicazioni didattiche**

Uno degli aspetti più innovativi del pensiero di Wittgenstein riguarda la sua concezione della grammatica. A differenza della visione tradizionale, che la intende come un insieme di regole da interiorizzare e applicare, Wittgenstein la considera un prodotto dell’uso sociale: le regole non precedono l’uso, non sono un principio astratto custodito nella mente ma emergono dalle pratiche condivise.

Seguire una regola non significa applicare un principio astratto, ma agire correttamente all’interno di un contesto sociale riconosciuto. Questa prospettiva implica un ribaltamento metodologico per la glottodidattica: non si parte dalla teoria per giungere alla pratica, ma è dalla pratica viva che può eventualmente derivare una teorizzazione che, tuttavia, per Wittgenstein ha una funzione limitata, non fondativa.

Al contrario, gli approcci comunicativi, pur dichiarando di valorizzare l’uso autentico della lingua, tendono spesso a presupporre una grammatica interna da far emergere, mantenendo così un legame implicito con un paradigma cognitivista. L’idea che la competenza linguistica sia un contenuto interno preesistente contrasta con la prospettiva wittgensteiniana, secondo cui padronanza e significato si manifestano nell’uso, nelle pratiche condivise.

Nella prospettiva wittgensteiniana la competenza linguistica invece è situata sin dall’inizio: imparare una lingua significa inserirsi in un insieme di giochi regolati, socialmente normati e pragmaticamente determinati. Dal punto di vista operativo, ciò implica valorizzare pratiche come il *role-play*, non come esercitazione fittizia, ma come esperienza immersiva in contesti comunicativi realistici, in cui le regole si apprendono nell’uso, senza mediazione astratta.

In questo scenario, appare particolarmente rilevante il dibattito suscitato dalla bozza del nuovo testo delle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione pubblicata l'11 marzo 2025 dal Ministero dell'Istruzione e del Merito come documento per la consultazione pubblica. Il testo, che dovrebbe entrare in vigore a partire dall'anno scolastico 2026/27, sembra segnare un ritorno a modelli didattici normativi, con enfasi sulla grammatica prescrittiva e sulla memorizzazione. Il Ministro Valditara infatti ha dichiarato che «la cultura della regola inizia dallo studio della grammatica» (Addazi 2025), e alcuni esperti hanno espresso preoccupazione per un ritorno a un modello prescrittivo, simile a quello dei vecchi Programmi, con il rischio di ridurre l'autonomia scolastica garantita dal DPR 275/1999 (Lattes Editori 2024), come evidenziato anche da prime analisi critiche provenienti da sindacati e associazioni disciplinari.

È proprio in contrasto con queste tendenze che il pensiero di Wittgenstein si rivela oggi particolarmente prezioso. Egli ci ricorda che la competenza linguistica non è l'applicazione automatica di regole, ma la capacità di orientarsi tra molteplici giochi linguistici, cogliendo sfumature culturali, ruoli sociali, impliciti pragmatolinguistici. Questa sensibilità non può essere trasmessa né valutata attraverso modalità prescrittive, ma si sviluppa nella partecipazione concreta a pratiche linguistiche vive.

In questo senso, una glottodidattica ispirata a Wittgenstein non insegna regole, ma educa all'uso: non trasmette schemi, ma accompagna l'apprendente a prendere parte a una forma di vita linguistica. Solo così è possibile restituire all'insegnamento linguistico la sua dimensione sociale, incarnata e trasformativa.

## **5. *Role-play* vs *gamification*: due visioni in conflitto**

Nel panorama contemporaneo della didattica linguistica, il termine “gioco” è sempre più presente, proposto come strumento per rendere l'apprendimento più coinvolgente, motivante ed efficace. Tuttavia, dietro la comune etichetta di “gioco” si celano due concezioni profondamente diverse – e spesso in contrasto – del linguaggio, dell'apprendimento e del ruolo del soggetto.

Da un lato, troviamo il *role-play*, inteso come immersione realistica in contesti comunicativi e pratiche sociali. Dall'altro, la *gamification*, che introduce nel percorso didattico elementi mutuati dai giochi digitali – i già menzionati punti, *badge*, livelli, classifiche – con l'obiettivo di incentivare il comportamento dell'apprendente. Queste due modalità non rappresentano solo due tecniche diverse: incarnano due visioni opposte dell'apprendimento linguistico e della funzione del gioco in educazione.

### **5.1. Il *role-play* come immersione nei giochi linguistici**

Il *role-play*, nella sua accezione più profonda, non è una semplice messa in scena né un esercizio creativo, ma una partecipazione guidata a pratiche linguistiche autentiche. Gli apprendenti assumono ruoli sociali specifici e interagiscono all'interno di contesti verosimili, regolati da norme implicite. Non si tratta di recitare una parte, ma di imparare ad agire *come* membri di una comunità linguistica.

---

Esempi concreti<sup>3</sup> includono:

- la simulazione dell'inserimento al lavoro di un nuovo lavoratore a cui bisogna spiegare prassi di sicurezza e regole aziendali;
- l'interazione tra un tecnico e un magazziniere per la consegna di materiali con gestione di richieste, chiarimenti e vincoli pratici;
- la gestione dialogica di imprevisti su una linea di produzione, che richiede prontezza comunicativa, vocabolario settoriale e registri appropriati.

Queste pratiche linguistiche simulano situazioni reali, promuovendo l'interiorizzazione spontanea delle regole d'uso. Il gioco, in questo caso, non è un orpello, ma il *mezzo* attraverso cui il linguaggio si apprende in quanto prassi condivisa.

## 5.2. La *gamification* come deriva prestazionale del gioco

La *gamification*, al contrario, si fonda su una concezione radicalmente diversa. Essa introduce nel processo educativo elementi tipici dei giochi digitali per incentivare determinati comportamenti. Il gioco non è vissuto come esperienza situata, ma come *meccanismo esterno* di rinforzo.

Nelle piattaforme di apprendimento linguistico, come *Duolingo*, la *gamification* si traduce in premi per il completamento rapido di esercizi, classifiche settimanali basate sulla quantità di *output* prodotto, *badge* digitali che certificano il superamento di traguardi prestabiliti.

Il rischio evidente è la quantificazione dell'apprendimento: il linguaggio diventa una sequenza di prestazioni corrette, decontestualizzate, valutate sulla base della velocità o della frequenza, piuttosto che della pertinenza comunicativa o della comprensione profonda dei significati linguistici e culturali.

In questo scenario, l'emergere dell'intelligenza artificiale solleva ulteriori interrogativi sul significato dell'apprendere e del comprendere una lingua, che meritano un'analisi a partire dal pensiero di Wittgenstein.

## 6. Lingua, uso e comprensione alla prova dell'IA

Negli ultimi anni, la crescente presenza di sistemi di intelligenza artificiale capaci di generare testi grammaticalmente plausibili ha riportato al centro una domanda classica: che cosa significa davvero comprendere una lingua? È sufficiente produrre enunciati formalmente corretti? La questione non è solo tecnica, ma anche e soprattutto educativa: cosa insegniamo quando insegniamo una lingua?

Wittgenstein (RPP I: §1096 in Shanker 1998: 2) ha osservato che le macchine possono seguire regole, ma senza comprenderle. Anche la sua celebre affermazione (Wittgenstein 1953, trad. it.: 292) – «Se un leone potesse parlare, noi non potremmo capirlo» – ci ricorda che la comprensione richiede un orizzonte comune, non solo correttezza grammaticale. Comprendere una parola o un enunciato, per Wittgenstein, significa saperli usare correttamente in un contesto sociale specifico. Come afferma (1953, trad. it.: §199, corsivo nel testo), «seguire una regola, fare una comunicazione, dare un ordine, giocare una partita

---

<sup>3</sup> Gli esempi riportati sono stati utilizzati durante un'attività formativa di italiano L2 per dipendenti stranieri di un'azienda industriale, realizzata da chi scrive tra gennaio e marzo 2025.

---

a scacchi sono *abitudini* (usi, istituzioni).» Non si tratta dunque di possedere una rappresentazione interna, ma di essere in grado di agire secondo criteri riconosciuti all'interno di una comunità linguistica.

In questa prospettiva, la differenza tra *output* ben formato e comprensione reale diventa evidente: un sistema di IA può generare enunciati plausibili, ma non partecipa ai criteri normativi che definiscono quando un'espressione è usata correttamente. Non “segue una regola” nel senso wittgensteiniano: elabora stringhe, ma non prende parte alle istituzioni linguistiche che conferiscono senso agli enunciati. Senza addentrarci oltre in questo ambito, che esula dagli obiettivi del presente lavoro, l'esempio dell'IA permette tuttavia di mettere a fuoco un punto cruciale per la glottodidattica: comprendere una lingua non equivale a produrre forme corrette, ma a orientarsi in pratiche significative, ad agire all'interno di una forma di vita linguistica. È questa distanza – tra manipolazione di segni e partecipazione a giochi linguistici – che mostra la rilevanza del pensiero wittgensteiniano nell'insegnamento contemporaneo delle lingue.

## 7. Conclusioni

L'insegnamento delle lingue seconde si trova oggi a un bivio decisivo. Da un lato, persistono modelli ispirati al cognitivismo e al comportamentismo, che continuano a orientare molte pratiche didattiche verso una visione del linguaggio come insieme di dati da processare o comportamenti da rinforzare.

Dall'altro, la crescente diffusione delle tecnologie di intelligenza artificiale rischia di rafforzare un approccio ancora più riduttivo, in cui la competenza linguistica è assimilata alla produzione automatica di *output* formalmente corretti, ma privi di significato vissuto e partecipazione sociale.

Alla luce del pensiero di Wittgenstein, si delinea invece una via alternativa. Il linguaggio, secondo il filosofo, non è un insieme di regole mentali né una sequenza di simboli, ma un insieme di pratiche sociali regolate: un intreccio di giochi linguistici radicati in forme di vita condivise. Il significato non è un contenuto interno, ma ciò che emerge nel saper fare, nell'uso situato, nella partecipazione a pratiche riconoscibili dalla comunità linguistica.

Wittgenstein ci invita a ricordare che pensare, comprendere e parlare sono attività inseparabili dai contesti sociali in cui si realizzano. Di conseguenza, anche la glottodidattica dovrebbe orientarsi verso esperienze autentiche, capaci di valorizzare l'interazione umana, il contesto culturale e l'esperienza incarnata dell'apprendimento.

In questa prospettiva, il gioco inteso come role-play non è un espediente motivazionale, ma un ingresso in pratiche linguistiche reali, mentre la *gamification* rischia di ridurre l'apprendimento a esecuzione di compiti misurabili.

Diventa imprescindibile mantenere uno sguardo critico verso ogni riduzione cognitivista o computazionale del linguaggio, che ne ignora la dimensione dialogica, situata e normativa.

Recuperare Wittgenstein in glottodidattica non significa semplicemente citare un autore, ma ripensare radicalmente il linguaggio come attività viva, collettiva, irriducibile a modelli computabili o prestazioni isolate.

---

In un momento storico in cui il linguaggio rischia di essere reificato, standardizzato e svuotato della sua vitalità sociale, pensarlo di nuovo come prassi condivisa non è solo una necessità teorica, ma un imperativo educativo e civile. Solo così l'insegnamento linguistico potrà contribuire alla formazione di soggetti critici, consapevoli e capaci di agire responsabilmente nella vita sociale. Solo ripensando il linguaggio come un insieme di giochi incarnati e condivisi, sarà possibile contrastare la sua crescente automazione e restituirgli il suo valore umano e trasformativo.

### **Bibliografia**

Addazi, Giulia (2025), «Una ginnastica d'obbedienza: la grammatica ideologica di Valditarà», in *Domani*, (consultato il 3/05/2025), <https://tinyurl.com/35fw7a44>.

Balboni, Paolo Ernesto (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.

Caon, Fabio (2022), *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

Consiglio d'Europa (2020), *Volume complementare al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Freddi, Giovanni (1990), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.

Johnson, Marysia (2004), *A Philosophy of Second Language Acquisition*, Yale University Press, New Haven.

Jordan, Will Gregory (2014), *Ludocapital: The Political Economy of Digital Play*, UC Irvine, (consultato il 3/05/2025), <https://tinyurl.com/6hd34yv7>.

Krashen, Stephen (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.

Lattes Editori (2024), «Sulla strada delle Nuove Indicazioni Nazionali», in *Lattes*, (consultato il 3/05/2025), <https://tinyurl.com/3trezkjv>.

Mazzeo, Marco (2013), *Le onde del linguaggio. Una guida alle "Ricerche filosofiche" di Wittgenstein*, Carocci, Roma.

Mollica, Anthony (2019), *Ludolinguistica, vol. 1. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*, ELI.

Poeppel, David, Embick, David (2005), *Defining the Relation Between Linguistics and Neuroscience*, in A. Cutler (Ed.), *Twenty-first century psycholinguistics: Four cornerstones*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 103-118.

Shanker, Stuart (1998), *Wittgenstein's Remarks on the Foundations of AI*, Routledge, New York.

Marconi, Diego (2021), *Transizione*, in Marconi D. (a cura di), *Guida a Wittgenstein: il Tractatus, dal Tractatus alle Ricerche, matematica, regole e linguaggio privato, psicologia, certezza, forme di vita*, Laterza, Roma, pp. 59-101.

Waller, Bruce (1977), «Chomsky, Wittgenstein, and the Behaviorist Perspective on Language», in *Behaviorism*, vol. 5, n. 1, pp. 43-59.

Wittgenstein, Ludwig (1953), *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford (*Ricerche filosofiche*, trad. di R. Piovesan, M. Trincherò, Torino, Einaudi 1987).