

LA GLOTTODIDATTICA UMANISTICO-AFFETTIVA NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS ED L2 AD ADULTI STRANIERI

PAOLA BEGOTTI
Università Ca' Foscari Venezia

1. Introduzione

L'età adulta è quella di più ampia durata nel corso della vita umana, e si intreccia con l'età evolutiva e con quella che si suole definire 'terza età', la fase degli ultimi anni di vita.

Non essendo possibile definire in modo preciso e indubbio le demarcazioni di queste differenti fasi della vita, la prima riflessione da condurre, dunque, è quali siano i criteri da adottare per poter affermare con certezza che una persona è adulta.

Molti studiosi hanno tentato di definire tale età: ad esempio si considerano precisi limiti psicobiologici e psicosociologici prendendo in considerazione la compiutezza sul piano fisico, intellettuale, della personalità, dei sentimenti e professionale (Léon, 1974: 66), oppure si considerano gli aspetti biologici, legali, sociali e psicologici (Knowles, 1973).

In realtà, come afferma Demetrio (1990: 27), difficilmente si può fornire una definizione precisa ed universale dell'adulto, poiché il concetto di adulto è caratterizzato da instabilità temporale e geografica, cambia nel tempo in base alle necessità della comunità umana che lo adotta al fine di contraddistinguersi dalle altre comunità.

Le scansioni temporali hanno perso oggi la peculiarità del passato, perciò trovare un lavoro o sposarsi, oppure affrontare una maternità o paternità non sono più passaggi caratteristici dell'età giovane, bensì si possono affrontare in età molto più avanzate.

La maturità, quindi, si può definire come l'espressione di un percorso personale poiché è l'individuo stesso che fissa i parametri della propria età psicologica.

Per distinguere la teoria dell'apprendimento dell'adulto da quella pedagogica destinata al bambino, si sta facendo strada anche un modello di apprendimento destinato a discenti adulti denominato "andragogia", la quale parte dalla consapevolezza che la formazione degli adulti pone problemi le cui soluzioni sono molto diverse da quelle che si danno alla formazione dei bambini.

Knowles (1993) ci ricorda che il termine, derivato dalla parola greca ανηρ, anér, ossia "uomo", fu coniato da un maestro elementare tedesco, Alexander Kapp, nel 1833 e poi dimenticato per circa un secolo perché avversato e criticato dal famoso filosofo tedesco J.F. Herbart. Il termine fu ripreso poi nel 1921 dal sociologo E. Rosenstock in una sua relazione che trattava del ruolo e delle funzioni del docente che insegna ad adulti, in cui contrappose la definizione di "pedagogo" a quella di "andragogo". Successivamente, dalla metà del Novecento, si ritrova ampiamente usato in psichiatria, psicologia e nelle scienze dell'educazione e compare per la prima volta in un dizionario nel 1981, prendendo posto, in tal modo, nella terminologia ufficiale.

Ciò ha determinato la necessità di diffondere ampiamente il termine "andragogia" e di utilizzarlo in maniera omologa nei diversi settori di ricerca, poiché pare fondamentale e di enorme importanza avvalersi della stessa definizione in ambito scientifico.

In questi ultimi anni, però, si è riscontrata nuovamente una certa avversione nei confronti di tale termine perché si rivolgerebbe, etimologicamente, solo agli adulti maschi tralasciando quell'ampia fetta di discenti di sesso femminile.

L'apprendimento dell'adulto non è, dunque, un tema nuovo, ma certamente rappresenta una questione centrale nell'ambito della pedagogia, della psicologia e della glottodidattica attuale. L'apprendimento permanente per l'individuo adulto rappresenta una filosofia di vita che già i grandi pensatori quali Platone, Aristotele, Sant'Agostino avevano abbracciato perché vissuto come bisogno umano, una necessità per la mente e per la società, che consente di mantenere attiva l'attenzione e la curiosità per la conoscenza.

2. *Life-span theory* : il concetto di *Lifelong Learning* e *Lifewide Learning*

L'interesse per il discente adulto ha determinato il fiorire d'iniziativa formative rivolte alle persone di età matura e di conseguenza, negli ultimi decenni, l'interesse degli studiosi di psicologia dello sviluppo umano e di alcuni pedagogisti si è trasferito progressivamente dallo studio della prima infanzia a quello dell'età adulta o matura, dando vita a quella che è stata definita, ossia "prospettiva centrata sull'arco della vita" (Saraceno, 1986), che si basa su una logica di evoluzione e di azione.

E' da notare che viene utilizzata l'espressione "arco di vita" per indicare che l'interesse degli studiosi (Baltes, Reese, 1986) si concentra su tutto il vissuto della persona e non solo su una parte di esso, basandosi sul presupposto scientifico che lo sviluppo cognitivo umano avvenga per tutta la vita e che dipenda anche da interazioni tra condizioni socio-culturali, socio-ambientali, situazione storico-geografica, e predisposizioni personali (Gardner, 1983).

In particolare il termine "arco" indica che la formazione dell'adulto non precede con modalità regolare e lineare, ma include momenti evolutivi ascendenti e momenti involutivi discendenti, così come avviene naturalmente per qualsiasi altro aspetto della vita quotidiana dell'individuo.

Il progresso permette all'adulto di rivivere o intraprendere per la prima volta esperienze in passato destinate a precisi momenti della vita e quindi cerca di conseguire la sua piena realizzazione sociale attraverso esperienze formative sempre più complesse ed articolate, che rispondono alla finalità di potenziare le abilità individuali e di migliorarne l'utilizzo all'interno dell'ambiente di lavoro.

Il concetto di apprendimento durante tutto l'arco della vita viene sempre più analizzato e studiato da psicologi e pedagoghi, quindi, e si sta diffondendo l'espressione *Lifelong Learning* (Kearnes, 1999) per indicare una educazione permanente dell'adulto. Tale espressione è strettamente correlata al concetto di "orientamento" della formazione e pone in primo piano il ruolo centrale dell'apprendente e delle scelte formative che attua. L'espressione sta ad indicare qualsiasi attività intrapresa nelle diverse fasi della vita al fine di migliorare le proprie conoscenze, capacità e competenze secondo una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale.

Il principio di *Lifelong Learning*, dunque, prevede per l'adulto una formazione costante a intervalli regolari lungo l'intero arco della vita, secondo uno sviluppo diacronico che consente al discente di occuparsi della propria formazione per un tempo che abbraccia un notevole numero di anni.

Questo nuovo approccio all'apprendimento rivolge l'attenzione in particolare ai processi di acquisizione piuttosto che a quelli d'insegnamento, ai diversi stili cognitivi e alle modalità di apprendimento, il quale, movendosi dall'interno dell'uomo, rende partecipe l'intero individuo che lo valuta in base ai propri bisogni interiori e professionali.

La nozione di *Lifelong Learning* presuppone la centralità del soggetto con i suoi problemi, bisogni cognitivi e motivazioni e opera affinché ciascun discente sia stimolato ad acquisire tutte le competenze e saperi possibili che lo aiutino durante tutta la vita, lavorativa e non.

Attualmente si sta parimenti diffondendo anche il concetto di *Lifewide Learning* (Faris, 2002), ossia un tipo di formazione che comprende tutti gli aspetti della vita e in cui tutto diventa occasione d'apprendimento, secondo uno sviluppo di tipo sincronico che moltiplica le situazioni di acquisizione di nuovi contenuti e consente all'adulto di occuparsi di più aree formative contemporaneamente.

In questi ultimi anni le occasioni formative destinate ad adulti sono accresciute notevolmente e oramai fanno parte della quotidianità dell'individuo, si svolgono in contesti anche diversi dall'istituzione scolastica tradizionale e non necessariamente passano attraverso un'attestazione e riconoscimento ufficiale.

L'apprendimento, infatti, avviene anche attraverso gli eventi della vita quotidiana, secondo una pluralità e corallità di conoscenze, atti e strategie.

Esistono interessanti contributi teorici che le recenti ricerche sullo sviluppo umano hanno apportato al fine di individuare modelli d'apprendimento degli adulti, ma finora gli studi condotti in tal senso rappresentano solo una minima percentuale rispetto a quelli incentrati sul bambino o sull'adolescente, poiché, come si è considerato in precedenza, la ricerca scientifica si è indirizzata verso la formazione dell'adulto relativamente tardi.

I maggiori contributi sulla formazione dell'adulto ci pervengono da parte di studiosi di ambito pedagogico o psicologico, in particolare dalla psicologia, settore in cui si tenta di condurre una sistematizzazione teorica sulla specificità dei processi di apprendimento in età matura.

E' significativo notare che in glottodidattica gli studi sull'apprendimento delle lingue da parte dell'adulto sono quantitativamente modesti, ma di degni di rilievo, come ad esempio il recente contributo offerto da P. Balboni (2002: cap.11 e 13; 2005), quello di G. Freddi (1974), ed infine l'apporto di F. Van Passel (1970).

3. Le variabili che possono influenzare l'apprendimento delle lingue da parte di adulti

Alla luce di quanto illustrato finora, è utile considerare i fattori che possono influire o inibire l'apprendimento delle lingue straniere da parte di un discente adulto e gli aspetti fondamentali che connotano questo tipo di destinatari, nonché gli approcci e le metodologie più utilizzate dai docenti nei confronti di tale pubblico.

Si ritiene necessario esaminare quelle che sono le caratteristiche proprie dell'apprendimento in età adulta, ossia i bisogni, le motivazioni, le conoscenze e gli stili pregressi, ed infine le dinamiche e le strategie attuate, in funzione d'indispensabile premessa propedeutica alle riflessioni in ambito glottodidattico che saranno successivamente presentate, poiché questi aspetti confluiscono e condizionano l'apprendimento delle lingue.

L'apprendimento delle lingue da parte di un pubblico adulto può essere influenzato da alcuni fattori che riescono a condizionare notevolmente il processo, sia in senso positivo, sia negativo. Le variabili si possono ricondurre a tre categorie precise (Mazzotta, 1996: 48-70):

- a. *variabili individuali;*
- b. *variabili sociali;*
- c. *variabili naturali.*

In sintesi, le variabili individuali si possono definire come gli elementi distintivi peculiari di ciascun individuo. Tra esse si possono annoverare caratteristiche quali la motivazione, i bisogni linguistici, i tratti della personalità, come ad esempio l'estroversione o l'introversione, la disponibilità ad accettare il rischio e lo stile cognitivo, oppure i fattori emotivi, come ad esempio l'ansia.

Le variabili sociali sono fattori determinati dall'ambiente e dal contesto in cui il discente adulto vive o ha vissuto e tra esse si possono enumerare lo stile di apprendimento pregresso, di cui tratteremo nei prossimi paragrafi, oppure il contesto di apprendimento, vale a dire *dove* e *come* si impara la lingua

Le variabili naturali, infine, si possono definire come quegli aspetti innati che possono incidere in modo determinante sull'apprendimento di una lingua, tra questi, aspetti d'importanza decisiva sembrano essere l'età e l'attitudine personale.

Considerate le caratteristiche dell'adulto illustrate, i suoi bisogni, le sue motivazioni, si ritiene indispensabile sottolineare che generalmente egli sente l'esigenza di ricercare situazioni di autoapprendimento. L'autoapprendimento è un processo connaturato all'uomo, il quale fin dai primi anni di vita impara dal proprio vissuto le 'regole' di vita. Per questa sua caratteristica l'autoapprendimento non può essere creato, bensì solo agevolato dal docente, il quale viene chiamato ad assumersi un ruolo più impegnativo di guida e di consigliere per condurre lo studente a diventare autonomo. Il principio di autoapprendimento, infatti, si basa su una modalità di studio che introduce il concetto di autonomia dell'apprendimento, ovvero la capacità di utilizzare il materiale messo a disposizione e di pianificare un percorso didattico, caratteristica molto bene accolta dal discente adulto il quale di buon grado si assume la responsabilità del proprio percorso formativo e desidera essere informato di ciò che sta facendo.

4. Approcci, metodi, metodologie e tecniche: la glottodidattica Umanistico-Affettiva

E' nostra ferma convinzione che non esista un approccio o metodo che sia universalmente adatto a tutte le tipologie di studenti adulti, bensì per una glottodidattica efficace si rende necessaria una valutazione a priori delle esperienze pregresse, degli stili cognitivi e d'apprendimento, delle motivazioni e dei bisogni dei singoli apprendenti, al fine di proporre la metodologia che meglio si adatti al tipo di destinatari.

Va considerato il fatto, tuttavia, che l'affermazione di alcuni studiosi di non utilizzare determinati approcci, metodi o metodologie con gli studenti adulti non è scientificamente provata e che, al contrario, metodi o metodologie finora negate agli individui in età matura possono ottenere, in alcuni contesti e situazioni, risultati molto positivi. Feyerabend (1979: 25) sostiene che nella ricerca scientifica non esistono principi validi in ogni occasione o metodi ritenuti indiscutibili, ma è necessario che il docente individui il tipo di approccio, di metodo o metodologia che è efficace con *quel* tipo di classe di adulti.

Fino a qualche tempo fa si considerava la glottodidattica Umanistico-Affettiva appropriata solamente per un pubblico di bambini, in particolare per l'insegnamento precoce delle lingue, ma gli studi più recenti hanno confutato tale affermazione. Sviluppatisi a partire dagli anni Settanta sotto la spinta della psicologia umanistica, tale approccio psicopedagogico si contraddistingue in ambito formativo per la centralità che assumono gli aspetti affettivi e relazionali e l'attenzione verso l'autorealizzazione dello studente. Un gruppo di apprendenti è un organismo attivo e in evoluzione e per poter organizzare e condurre con successo dei percorsi didattici è necessario conoscere le dinamiche affettive, le motivazioni e i bisogni che spingono i discenti ad intraprendere quel percorso, nonché le strategie più opportune per far leva sull'adulto e condurlo al

successo formativo. Gli adulti, d'altronde, sono portatori di un vissuto e di un rapporto dialettico con la società e per questo motivo, avendo maggiore consapevolezza delle loro emozioni e delle loro relazioni interpersonali, le vivono in modo più dinamico che non altre categorie di studenti.

In campo glottodidattico, un impianto di tipo Umanistico-Affettivo tiene debitamente conto delle indicazioni offerte dalla neurolinguistica e cerca di procedere 'secondo natura', attivando entrambe le modalità del cervello per sfruttare al meglio la potenzialità di acquisizione dell'individuo (Stevick, 1990).

5. La metodologia Ludica

La metodologia Ludica rappresenta una risposta agli obiettivi e ai principi teorici della glottodidattica Umanistico-Affettiva, poiché un ambiente ludico è per definizione un ambiente sereno, di divertimento, di scoperta e giocosità.

Essa si pone l'obiettivo di stimolare l'apprendimento facendo vivere allo studente situazioni ed esperienze gradevoli e motivanti, capaci di sostenere ed incentivare una motivazione basata soprattutto sul piacere e non sul dovere o sui bisogni.

E' fondamentale mettere in evidenza che per la formazione degli adulti sono molto utili i giochi glottodidattici, come sostiene Freddi (1974: 42), i quali hanno lo scopo di rimettere in gioco i modelli linguistici ormai fissati nella madrelingua in alcune situazioni di vita simulate del paese straniero o ospitante, ma a condizione che tali giochi siano adeguati al livello di autonomia linguistica raggiunto dai discenti

Freddi afferma, inoltre, che "la lingua è il più straordinario e raffinato 'gioco di regole' creato dal gruppo e messo a disposizione del bambino" e se questo vale per un bimbo, a maggior ragione uno studente adulto può recepire la potenzialità ludica del linguaggio nella sua varietà lessicale, nei suoi fonemi, nei meccanismi e nelle combinazioni creative e ritmiche che con la lingua si possono realizzare (Freddi, 1990: 54).

A sostegno di tale affermazione è utile ricordare che le stesse origini della lingua italiana si possono ricondurre ad un gioco di parole, poiché sono tradizionalmente collegate all'Indovinello Veronese, testo in corsivo vergato a mano su una pergamena risalente alla fine dell'VIII – IX secolo d.C.

Nella storia esistono altri illustri esempi di utilizzo di giochi linguistici: Carlo Magno, ad esempio, corrispondeva coi suoi cortigiani più affezionati con una vera sfida intellettuale scandita da indovinelli spesso basati su fatti e personaggi noti solo agli interessati, Leonardo da Vinci coniugò con successo scrittura e disegno, scrivendo in modalità diverse e diventando un precursore del rebus, già noto, però, agli antichi Egizi sotto forme differenti

Abitualmente legata all'insegnamento precoce delle lingue, oggi giorno la metodologia Ludica viene proposta a tutte le età e livelli linguistici, non tanto e non solo attraverso l'uso di giochi didattici, quanto piuttosto attraverso un impianto giocoso e un clima sereno e rilassato.

Demetrio (1990) afferma che le diverse esperienze ludiche sono accomunate dal loro valore liberatorio, non ci può essere attività ludica che sia soggetta a imposizioni, e benché ogni gioco presenti delle regole precise, è proprio la loro reinvenzione che consente al vissuto di affrontare con leggerezza situazioni anche difficili.

Il coinvolgimento totale che espleta la glottodidattica ludica dimostra la sua capacità di poter mantenere negli allievi tempi di attenzione prolungati, apertura mentale ed emotiva verso le attività proposte, un grande impegno cognitivo e partecipazione. Attraverso attività ludiche il docente può favorire i diversi stili cognitivi

o di apprendimento e i diversi tipi di “intelligenze” degli studenti, nonché impostare un percorso glottodidattico secondo un’ottica interculturale.

Fondamentale, tuttavia, sarà far riflettere l’apprendente adulto alla fine dell’attività ludica per ricondurre l’esperienza all’obiettivo glottodidattico, per indurre lo studente a compiere un processo di scoperta e sistematizzazione delle regole morfosintattiche o lessicali della lingua oggetto di studio.

Utilizzare nella classe di lingue una metodologia ludica non significa necessariamente negare la possibilità di avvalersi di altre metodologie contemporaneamente. La glottodidattica ludica, infatti, annovera una grande varietà di attività di *Problem Solving* che consentono lo sviluppo e il potenziamento del pensiero riproduttivo e di quello produttivo, nonché la creatività che consente di osservare un problema da una molteplicità di punti di vista diversi e di arrivare alla sua soluzione quando le possibilità offerte dalla razionalità sono inadeguate.

Grazie ai giochi glottodidattici che utilizzano una modalità di *Problem Solving* l’adulto può sviluppare e potenziare la creatività in modo da creare una *forma mentis* che gli consenta di ricercare orizzonti nuovi e alternativi e di apprendere in maniera significativa.

Anche una metodologia di *Cooperative Learning* può essere realizzata simultaneamente alla Ludica. In un ambiente collaborativo tendono a cadere le barriere che culturalmente separano il gioco dall’apprendimento, l’apprendimento dal lavoro e il lavoro dal gioco, le interazioni che avvengono mostrano le caratteristiche proprie di ciascun contesto d’azione.

Tutte le attività ludiche di *Problem Solving* o di *Cooperative Learning*, in ogni modo, andranno tarate in base al tipo di studenti, quindi si preferiranno con alcune tipologie di adulti attività di ricerca, in cui si chiede di formulare ipotesi e di verificarle, con altre tipologie attività di cooperazione, in cui impareranno a relazionarsi collaborando e socializzando con i compagni, con altre ancora si potranno far coesistere le tre diverse metodologie in sintonia di intenti. Importante, ad ogni modo, è che la programmazione del percorso didattico ludico si presenti, oltre che puntuale e precisa, anche flessibile e adattabile alle esigenze degli apprendenti, nonché concordata con essi fin dall’inizio.

6. Le tipologie di giochi in glottodidattica

Le tipologie dei giochi di cui ci si può avvalere in glottodidattica sono molteplici e diversificate. Le classificazioni generalmente li riconducono al tipo di abilità che sono in grado di sviluppare, oppure ai materiali e agli strumenti che necessitano, agli ambienti in cui si svolgono o alla metodologia che si utilizza.

Si preferisce in questa sede realizzare una prima suddivisione contrapponendo i giochi *per* lo sviluppo della lingua, quindi adattati ad un fine glottodidattico, ai giochi di *Ludolinguistica* in cui prevale l’elemento creativo *della* lingua, ed infine ai giochi di *Enigmistica*, in cui si cerca di trovare una soluzione ad un enigma *attraverso* la lingua.

Tra i giochi utilizzati *per* lo sviluppo della competenza comunicativa e linguistica, invece, si riscontrano attività di:

a. *ascolto*, spesso effettuate individualmente o in piccoli gruppi, oppure abbinate ad esercizi secondo il metodo *Total Physical Response*, con cui l’apprendente deve fornire una risposta corporea ad un’indicazione verbale;

b. *information gap*, il cui scambio di informazioni tra compagni per arrivare ad un obiettivo comune prevede l’uso anche di una metodologia di *problem solving* e di cooperazione;

c. *giochi di ruolo*, quando la simulazione consente di sviluppare la produzione orale dei discenti;

d. *insiemistica*, basati su liste o elenchi di lessico da riordinare l'intensità di aggettivi o sostantivi, oppure da ricercare l'elemento intruso o da completare con una parola mancante;

e. *memoria*, che si fondano sulla capacità di memorizzare il lessico o le strutture della lingua;

f. *enigmistica*, che propongono un enigma da svelare e da risolvere in base a regole e convenzioni codificate e unanimemente accettate;

g. *su schema o percorso*, che si basano su percorsi e regole ben definite come ad esempio la Battaglia Navale, il Sudoku, il Gioco dell'Oca linguistico;

h. *di sfida a gruppi* che si basano sulla competizione posta tra due o più squadre di studenti, e generalmente utilizzano metodologie affini al *Problem Solving* e il *Cooperative Learning*, come ad esempio la Caccia al Tesoro, la Caccia all'errore, il Tris linguistico.

Tali attività effettuate nella classe di lingue favoriscono l'acquisizione della lingua perché consentono di stimolare gli scambi linguistici tra pari, permettono il ripasso e il rinforzo lessicale, attivano meccanismi di inferenza e di deduzione e incoraggiano la cooperazione tra studenti.

7. La ludolinguistica e l'enigmistica nell'insegnamento delle lingue

L'interesse sempre maggiore per i giochi linguistici ha favorito la nascita della *Ludolinguistica*, area di studi che si occupa di attività ludiche attraverso la lingua, sia dal punto di vista funzionale e didattico, sia dal punto di vista di puro divertimento. La *Ludolinguistica*, infatti, utilizza la lingua per attività essenzialmente di carattere giocoso, basate su un concetto di "ostacolo" di carattere linguistico, sintattico o grammaticale. Non va confusa, tuttavia, con l'Enigmistica, da cui si discosta per diversi motivi, in primo luogo perché quest'ultima presuppone un rompicapo da risolvere e si fonda su regole convenzionali codificate, mentre la *Ludolinguistica* prevede attività ludiche di lessico o di lingua per le quali non si prevede una soluzione, ma solo uso di creatività, con regole anche non codificate, che siano originali e personali (Rossi, 2002).

Tra le varie possibili produzioni creative linguistiche seguendo delle regole (Dossena, 2004), ve ne sono alcune ormai consolidate dal tempo e dall'uso, tra cui si può elencare:

a. *l'acrostico*, un testo in cui le iniziali delle parole, o dei versi nel caso di poesie, formano una parola, un nome o una frase di senso compiuto;

b. il *lipogramma*, un testo in cui volutamente manca una particolare lettera; per rendere la cosa più stimolante si evita, in genere, di usare qualche vocale;

c. il *tautogramma*, testo in cui tutte le parole (o i versi, in caso di poesie) cominciano con la stessa lettera;

d. *l'allitterazione*, figura retorica letteraria che prevede frasi con parole che inizino con la stessa lettera o riproducano sempre lo stesso suono, in modo da creare un ritmo musicale peculiare. Molti messaggi pubblicitari, modi di dire e proverbi si fondano su giochi musicali prodotti da allitterazioni.

L'utilizzo creativo della lingua è da lungo tempo effettuato in particolare nelle scuole primarie, si pensi alla lettura dei testi di Rodari e alle sue indicazioni sulla produzione creativa (Rodari, 1974) o alle attività di ludolinguistica curate da Ersilia Zamponi (1986), ma in glottodidattica uno dei maggiori promotori di attività ludolinguistiche è Anthony Mollica, il quale ha saputo creare attività ludiche per studenti di qualsiasi livello di competenza linguistica, anche per i principianti (Mollica,

1995). Si ritiene necessario ribadire, tuttavia, che la proposta di attività di ludolinguistica va attentamente valutata dal docente in base alla tipologia dei propri studenti, poiché le attività in cui è previsto un maggiore apporto di creatività ci sembra opportuno che siano indirizzate ad apprendenti con una competenza linguistica di livello medio-alto, vale a dire a partire da un livello B1 del *Common European Framework*, per un uso indipendente della lingua straniera, al fine di non incorrere in una demotivazione da parte degli studenti dei livelli inferiori per le difficoltà legate ad una conoscenza limitata del lessico. Il docente avrà cura di verificare se i propri studenti accettino di buon grado attività di ludolinguistica, e laddove la situazione lo consenti, con un pubblico adulto è possibile utilizzare attività sia di tipo orale, che privilegiano l'aspetto fonetico, sia di produzione scritta, che favoriscono la discriminazione grafemica.

I giochi enigmistici hanno origini antichissime documentate nei testi di storia e letteratura: oracoli, stregoni e indovini producevano enunciati volutamente ambigui per poter essere interpretati in diversi modi, re e potenti si dilettavano con sfide di indovinelli, così come letterati e personaggi creativi come Leonardo da Vinci.

Tra i giochi enigmistici più famosi e che risultano efficaci per la glottodidattica si ricorda:

a. il *cruciverba*, gioco in cui il solutore deve riempire una griglia scrivendo in orizzontale o verticale delle parole ricavate da delle definizioni, mettendo una lettera per ogni casella. Su questo schema generico si sono sviluppate moltissime varianti (sillabico, senza schema, a cornici concentriche, ecc.);

b. il *crucipuzzle*, rompicapo in cui diverse parole e nomi, in genere attinenti ad un tema, sono nascoste in uno schema di lettere disposte in modo apparentemente casuale. Le parole nascoste, scritte in linea retta orizzontalmente, verticalmente oppure in diagonale, devono essere trovate tutte e le lettere che rimangono formano una nuova parola o una frase;

c. il *rebus*, in cui si abbina un disegno a lettere o sillabe e lo studente deve indovinare una frase risultante;

d. *l'aggiunta*, gioco in cui da una parola o frase si ricava una o più parole o frasi, non attinenti con la prima, semplicemente "attaccando" una o più lettere o sillabe davanti e/o dietro alla prima, ad esempio "mici – amici";

e. *l'anagramma*, parola o frase che è composta dalle lettere di un'altra parola o frase disposte in un ordine diverso. Per esempio "colta" e "talco" sono anagrammi;

f. il *bifronte*, parola o frase che letta al contrario dà una parola o frase diversa, per esempio "arco" e "ocra";

g. il *palindromo*, una parola o una frase che si può leggere indifferentemente da sinistra verso destra o viceversa, come "Anna", "radar", "E' nome di demone" e "Madam I'm Adam" per gli inglesi;

h. il *cambio*, che consiste nel passare da una parola ad un'altra con la sostituzione di un elemento, lettera o sillaba, ad esempio "muro" e "muto";

i. la *catena*, sequenza di parole in cui ogni parola comincia con l'ultima parte della parola precedente, per esempio "cane", "neve", "vela" ecc.;

j. *l'indovinello*, breve componimento, generalmente in versi, che apparentemente si riferisce a ciò che è indicato dal titolo, ma in realtà descrive qualcosa di completamente diverso, vale a dire la soluzione;

k. lo *scarto*, quando si ottiene una parola o frase da un'altra eliminandone una lettera o sillaba, come "matita" e "matta";

l. la *sciarada*, gioco per cui due o più parole lette di seguito formano un'unica parola di significato e origine lontani dalle componenti, per esempio "matti" e "nata" diventa "mattinata".

Va sottolineato che, mentre per i giochi di Ludolinguistica è necessario che gli studenti posseggano una competenza avanzata della lingua, per i giochi di enigmistica non sempre ciò è indispensabile, perciò si possono creare o utilizzare attività anche per livelli linguistici inferiori.

Le attività di ludolinguistica sono prevalentemente individuali perché fanno leva sulla creatività, mentre quelle di tipo enigmistico possono essere proposte a piccoli gruppi per favorire la socializzazione e utilizzate secondo una modalità di *Problem Solving*: posto il problema, l'enigma, ogni partecipante al gruppo cercherà e collaborerà per ritrovare la soluzione.

Spesso il docente di lingue è consapevole dell'utilità di attività ludiche proposte a studenti adulti, ma trova difficoltà nell'applicarle perché indeciso sulle modalità e sui tempi di realizzazione durante il corso della lezione. Le possibilità sono molteplici e variabili, in definitiva dipendono dal tipo di ricettività, motivazioni, bisogni manifestati dal gruppo di studenti. Se una classe è particolarmente estroversa e disponibile è possibile costruire un intero percorso glottodidattico con modalità ludica (Begotti, 2006), in modo da avvantaggiare gli studenti nell'apprendimento linguistico, ma se il gruppo presenta alcune riserve oppure appare restio, si possono utilizzare alcune attività solo in alcuni momenti della lezione:

- a. in fasce orarie in cui gli studenti si presentano particolarmente stanchi perché già stimolati in maniera impegnativa;
- b. diffuse qua e là durante la lezione, in particolar modo se il corso è serale e i partecipanti arrivano da una dura giornata di lavoro;
- c. quando si devono introdurre strutture linguistiche complesse nel loro utilizzo pratico e si deve semplificare la metodologia di apprendimento;
- d. all'inizio di una Unità o di un percorso, per introdurre nuovi elementi linguistici;
- e. alla fine di una lezione, per attività di rinforzo o di recupero di elementi poco recepiti in fasi precedenti.

Si ritiene utile evidenziare che alcune attività ludiche individuali possono essere utilizzate e proposte ad adulti in forma di autoapprendimento. In tal senso il docente può proporre in classe o come compiti aggiuntivi per casa attività quali cruciverba, crucipuzzle, giochi linguistici di creatività o di enigmistica, ad esempio acrostici, anagrammi o rebus, oppure di tipo metacognitivo che preveda l'utilizzo del vocabolario. La correzione, in questo caso, sarà utile sia realizzata a coppie o in gruppo e solo alla fine in plenaria con tutta la classe, in modo da non instaurare il filtro affettivo del singolo e da sviluppare la cooperazione tra i propri studenti.

8. L'indagine compiuta: ipotesi sostenute

L'ipotesi che ha guidato l'indagine ha tratto origine dall'esperienza e dalla didassi quotidiana in qualità di C.E.L. di italiano L2 dell'autrice nei corsi organizzati dal Centro Linguistico Interfacoltà dell'Università Ca' Foscari di Venezia, i cui destinatari sono in prevalenza studenti universitari afferenti al progetto *Erasmus*, ma che vede generalmente la presenza anche di adulti di diversa età, nazionalità e professionalità.

Durante le lezioni d'italiano in classi di studenti adulti, infatti, l'utilizzo di una glottodidattica Umanistico-Affettiva e in modo particolare di attività ludiche, è risultato talvolta bene accetto dai gruppi, talvolta, invece, meno, e ciò ha stimolato la formulazione di ipotesi sul motivo di tale circostanza, motivo che si è cercato di verificare attraverso l'inchiesta condotta.

Le ipotesi derivate da questa situazione sono sintetizzabili nei seguenti punti:

a. la *prima ipotesi* formulata, senza però il supporto dei dati statistici, è che l'accettazione in particolare delle attività ludiche nella prassi didattica presenta un elemento discriminante direttamente connesso e proporzionale all'età dei discenti. Si è notato, vale a dire, che più gli studenti sono "maturi" e più accettano di mettersi in gioco, mentre i più giovani si sono dimostrati spesso contrari o restii;

b. la *seconda ipotesi* riguarda la provenienza geografica dei discenti, ossia è stato osservato che tra le nazionalità presenti in classe, le più disponibili sono sembrate quelle degli studenti sudamericani e degli ispanofoni in generale, mentre meno propensi a 'giocare' sembrano gli orientali, gli europei del nord e gli statunitensi;

c. la *terza e ultima ipotesi* riguarda il livello linguistico degli studenti adulti, in quanto più è basso e più sembra che l'apprendente sia disponibile a mettersi 'in gioco', mentre a livelli più avanzati gli adulti preferiscono attività più 'serie' e specializzate, come ad esempio quelle basate sulla comprensione della letteratura, della microlingua o delle variazioni sociolinguistiche.

Al fine di aumentare la consapevolezza di quanto succede nel proprio contesto di lavoro e la propria influenza nella didassi per migliorarne la qualità, si è ritenuto opportuno di monitorare il processo didattico degli insegnanti d'italiano avviando un'inchiesta, attraverso una raccolta di dati, che consentisse di ricostruire l'esatta fisionomia e le dimensioni reali del problema e di conseguenza di ottenere un riscontro a tali ipotesi. Tale inchiesta, pertanto, si pone come una sorta di fusione tra sapere acquisito e sapere esperienziale, un 'ponte' tra la teoria scientifica e la didassi quotidiana la cui origine si può far risalire agli stimoli e alle sollecitazioni offerte dagli apprendenti stessi.

L'indagine, condotta per mezzo di questionari, ha avuto come obiettivo principale quello di indagare su un tema specifico di metodologia di insegnamento dell'italiano come LS o L2 ad apprendenti adulti, argomento di cui finora non risulta esistano studi in forma sistematica, bensì solo generica.

Fino a questo momento, infatti, gli studi e le ricerche condotte sull'insegnamento dell'italiano a stranieri si sono concentrati su tutte le tipologie di utenti in generale oppure in particolare sui discenti bambini, principalmente per la fascia d'età della scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre non sono stati presi in considerazione come pubblico specifico gli adolescenti e ancor più gli adulti, probabilmente a causa delle caratteristiche estremamente variabili e instabili di questo tipo di utenza, la quale è destinata a notevoli e repentini cambiamenti di necessità e motivazioni.

I questionari redatti, uno per lo studente e uno per il docente, sono stati suddivisi complessivamente in tre blocchi di quesiti:

a. il *primo blocco*, dalla domanda 2 alla 5 compresa, intende indagare l'aspetto socio-emotivo del corso di lingua, l'utilizzo o meno in classe di un impianto Umanistico-Affettivo. Non essendo in grado di conoscere, tuttavia, la preparazione glottodidattica né del docente, né del discente, si è ritenuto opportuno utilizzare quesiti che indagano genericamente sull'aspetto emotivo. Questo primo blocco di quesiti, tuttavia, è stato ideato anche con l'obiettivo di mettere all'inizio a proprio agio lo studente, fornendo domande di tipo personale su cui sicuramente non si poteva avere incertezza o dubbio e predisporre favorevolmente l'animo alle domande successive, probabilmente più ostiche e ansiogene perché in parte utilizzanti la microlingua della glottodidattica;

b. il *secondo blocco*, dalla domanda 6 alla 11, investiga invece su quali tecniche didattiche e attività ludiche sono state utilizzate da parte del docente nella

classe dello studente adulto, nonché l'interesse e il piacere per questa tipologia di attività;

c. il *terzo blocco*, la domanda 12 nelle sue suddivisioni, intende rendere propositivo lo studente e indurlo a descrivere attivamente delle attività ludiche che lo hanno particolarmente stimolato ed interessato in precedenza, allo scopo di capire quali siano effettivamente le attività gradite ad un pubblico adulto.

Essendo consapevoli del fatto che per ottenere dei dati validi era importante che gli studenti avessero compreso esattamente il significato di ciascuna parola, le indicazioni metodologiche fornite agli insegnanti riguardavano primariamente l'invito a spiegare con chiarezza il lessico specifico, vale a dire in cosa consistevano le tecniche e attività ludiche indicate nelle domande del questionario per gli studenti.

Per lo stesso motivo si è provveduto ad indicare anche un livello linguistico minimo a cui rivolgere l'indagine, esattamente il livello A2 del *Common European Framework*, che si è ritenuto il livello base minimo che consentisse una comprensione adeguata del questionario, seppur sotto la guida dell'insegnante, ma si è consapevoli che per alcuni ceppi linguistici sarebbe stato possibile somministrarlo anche a livello A1, ad esempio con studenti ispanofoni.

In particolare per l'italiano LS l'interesse da parte dei docenti si è rivelato altissimo ed inizialmente si sono resi disponibili 33 docenti, suddivisi per 19 nazioni: nell'elenco compaiono nazioni che fanno parte di quasi tutti i continenti del mondo, ossia Europa, America del Nord e del Sud, Asia, Africa.

Per quanto riguarda l'italiano L2, gli insegnanti proposti inizialmente come collaboratori sono stati 30, suddivisi su 19 città italiane: prevalgono le città dell'Italia del Nord, in particolar modo del Nord Est, ma sono rappresentate altresì alcune città del Centro e della Sicilia e Sardegna, mentre sono mancati all'appello docenti in servizio nelle città del Sud.

I questionari somministrati per la ricerca ed effettivamente ricevuti sono stati in numero di gran lunga superiore per gli studenti di italiano LS, esattamente in numero quadruplo, rispetto a quelli ricevuti per l'italiano L2 (947 LS rispetto a 235 L2) e ciò pare sorprendente, in particolar modo considerate le difficoltà e le problematiche di spedizione che i colleghi residenti all'estero hanno affrontato e superato pur di partecipare all'indagine.

9. I risultati dell'indagine: i dati degli studenti di italiano LS

L'analisi finale viene presentata nella tesi dapprima nella globalità dei dati per l'italiano LS ed L2, secondo un criterio trasversale rispetto alle singole realtà nazionali, per poi procedere differenziando i dati analitici pervenuti per le singole nazioni di ciascun tipo di pubblico.

Dopo aver descritto in modo dettagliato i dati raccolti per l'indagine, la ricerca propone delle considerazioni atte a convalidare o meno le tre ipotesi iniziali, vale a dire quelle basate sulla nazionalità, sull'età e sul livello linguistico degli apprendenti adulti di italiano LS ed L2.

I dati raccolti hanno evidenziato che gli studenti d'italiano LS non dimostrano molte difficoltà di tipo emotivo in classe, bensì soprattutto manifestano problemi di memorizzazione e d'insoddisfazione della propria produzione linguistica.

Alcune nazionalità, tuttavia, hanno dimostrato che anche l'aspetto affettivo è influente quando si apprende una lingua straniera, soprattutto quelle relative a studenti del Nord Europa, ma anche del Sudamerica, a conferma che tale aspetto è da tenere in debita considerazione per tutte le categorie di apprendenti adulti.

Dal punto di vista dell'età, si è constatato che sono più i giovani ad essere influenzati dall'emotività in classe, mentre gli adulti più maturi o anziani dimostrano comprensibilmente maggiore serenità e controllo emotivo.

I docenti coinvolti nell'indagine, di conseguenza, utilizzano generalmente una metodologia che dimostra estrema attenzione per l'aspetto affettivo e di socializzazione tra studenti, si avvalgono maggiormente di modalità organizzative che consentono agli apprendenti adulti di confrontarsi e cooperare coi propri compagni e creano, consapevolmente o no, un ambiente rispettoso delle individualità e sereno, in cui ogni partecipante si sente a proprio agio, in poche parole, un ambiente *umanistico-affettivo*.

Dall'analisi effettuata sui questionari, nella sezione concernente l'accettazione delle attività ludiche da parte di discenti adulti emerge che in generale gli apprendenti stranieri che studiano l'italiano LS apprezzano tale metodologia.

In particolare le attività più gradite sono risultate quelle per esercitare la memorizzazione, i cruciverba, attività di *problem solving*, *story games* e giochi di ludolinguistica, mentre sembra che apprezzino in generale un po' meno i giochi su schema e percorso.

La ricerca evidenzia, tuttavia, che anche le attività ludiche più gradite ai discenti adulti sono in realtà poco proposte in classe, probabilmente per mancanza di tempo da parte del docente o per timore che non siano apprezzate.

Dall'analisi si evince che esiste un nesso direttamente proporzionale tra le nazionalità in maggior misura rappresentate e la dichiarazione di estroversione e di disponibilità ad accettare una metodologia ludica, indice probabilmente che la maggior apertura alla metodologia ha dettato anche una maggiore partecipazione all'indagine effettuata.

Alla luce dei risultati dell'indagine è possibile affermare, dunque, che le nazionalità che si sono manifestate in maggior misura interessate all'utilizzo nella classe di lingue di una metodologia ludica sono quelle del Sudamerica (Brasile, Argentina e Perù), la Spagna, l'Austria e la Serbia, mentre le altre nazionalità mostrano percentuali distribuite su tutti e quattro i livelli di gradimento indicati, quindi anche in quelli negativi, oppure il numero di partecipanti è così esiguo da non poter essere significativo ed attendibile scientificamente come dato.

Per quanto riguarda l'età, l'analisi delle risposte ha evidenziato che i giovani apprezzano meno degli apprendenti maturi o avanti con gli anni le attività ludiche e che una svolta per il gradimento avvenga solo dopo i trent'anni.

E' possibile interpretare questo dato come una risposta *fisiologica* e *psicologica* da parte dei giovani, il cui stato infantile o adolescenziale appena concluso, oppure ancora in corso, rende difficile l'accettazione di attività considerate come tipiche infantili.

Il giovane, dunque, non accetta una metodologia ludica per non essere considerato ancora immaturo, mentre l'adulto o l'anziano, al contrario, dimostrano di aver superato psicologicamente questa fase di rifiuto e di accogliere con piacere le attività 'giocose'.

Anche i dati relativi al livello linguistico hanno dimostrato che i giochi linguistici sono maggiormente apprezzati ai livelli inferiori, dall'A1 al B1 compreso.

Appare evidente che più il livello linguistico degli apprendenti è iniziale e maggiore sembra la ricerca e l'interesse per metodi che siano vari e diversificati per apprendere la lingua straniera, mentre gli studenti adulti di livello avanzato manifestano minore interesse, probabilmente spinti verso una competenza più 'specializzata' della lingua.

Le motivazioni addotte per il gradimento dei giochi linguistici sono connesse al fatto che la metodologia ludica consente di imparare con meno fatica e in un ambiente rilassato, privo di ansia, facendo leva sul piacere di imparare, ed è

probabilmente per questo motivo che nei questionari l'utilizzo di tali attività è stato associato frequentemente a momenti di distensione della lezione.

In conclusione, le risposte fornite dagli adulti di italiano LS appaiono il frutto di una motivazione dettata dal *piacere* di imparare una lingua straniera, motivazione che induce ad un'accettazione incondizionata della metodologia ludica.

Dai risultati dell'analisi dei dati forniti dagli studenti LS emerge, dunque, che le tre ipotesi poste inizialmente, secondo le quali la nazionalità, l'età e il livello linguistico degli apprendenti adulti d'italiano possano influire sul gradimento delle attività ludiche, sono da considerarsi avvalorate pienamente.

10. I risultati dell'indagine: i dati degli studenti di italiano L2

Anche per gli apprendenti adulti di italiano L2 non si riscontrano molte difficoltà di tipo emotivo in classe, bensì, anche in questo caso, soprattutto problemi di memorizzazione e di insoddisfazione della propria produzione linguistica. La modalità organizzativa privilegiata con gli studenti L2 appare la conversazione con tutto il gruppo e il lavoro a piccoli gruppi o a coppie, indice, anche in questo caso, di un ambiente sereno e attento all'affettività del singolo apprendente.

Le nazionalità che hanno manifestato più difficoltà di tipo emotivo sono quelle relative agli studenti inglesi e angloamericani, e ciò va a convalidare l'ipotesi iniziale che indicava gli studenti adulti anglofoni come i più restii ad 'esporre' emotivamente in classe.

Dai dati forniti per la sezione concernente l'accettazione delle attività ludiche da parte di discendenti d'italiano L2 adulti emerge, altresì, che anche questo pubblico in generale gradisce tale metodologia.

Le attività più apprezzate sono risultate, anche in questo caso, quelle destinate ad esercitare la memorizzazione, i cruciverba e giochi di incastro e di ludolinguistica, mentre i giochi su schema e percorso hanno riscontrato un gradimento maggiore, in percentuale, rispetto ai colleghi apprendenti di italiano LS.

Anche per gli adulti studenti di italiano L2, si evidenzia, tuttavia, che benché sia segnalato un gradimento della metodologia ludica, ciò non abbia un riscontro in classe poiché i docenti esitano ad utilizzarla, in questo caso per timore che non sia apprezzata e perché la motivazione che spinge gli stranieri in Italia è dettata soprattutto dal bisogno più che dal piacere di imparare la lingua.

Tutte le nazionalità si sono dichiarate interessate all'utilizzo nella classe di lingue di una metodologia ludica, ad eccezione degli inglesi che si sono mostrati più restii, indicando un gradimento appena sufficiente.

Per quanto riguarda l'età, l'analisi delle risposte ha evidenziato che tutti gli studenti adulti apprezzano le attività ludiche a prescindere dall'età e con picchi di gradimento del 100% per le fasce dai 40 anni e oltre, a differenza dei colleghi di italiano LS, le cui percentuali sono inferiori.

Anche in questo caso viene ribadito che il maggiore gradimento per le attività ludiche avviene in età matura, quando oramai si è superata la difficoltà psicologica legata alla fine del periodo adolescenziale, e questo risultato ne è la riprova definitiva.

I dati relativi al livello linguistico mostrano, tuttavia, che i giochi sono maggiormente apprezzati in percentuale maggiore ai livelli avanzati, dal B2 al C1 compreso, contrariamente a quanto avvenuto per i colleghi di italiano LS.

Ciò può essere motivato dal fatto che gli stranieri che apprendono l'italiano L2 per bisogno non proseguono la frequenza ai corsi di lingua dopo aver superato i livelli inferiori del CEF, ma interrompono gli studi perché hanno soddisfatto le loro necessità linguistiche di sopravvivenza, mentre coloro che proseguono con lo studio anche ai livelli avanzati lo fanno spinti dal piacere, quindi sono naturalmente più

disponibili ad utilizzare attività meno ‘fruibili’ immediatamente e legate soprattutto alle necessità quotidiane.

In questo caso le motivazioni addotte per il gradimento dei giochi linguistici sono relative al fatto che la metodologia ludica consente di imparare con meno fatica e in un ambiente rilassato, ma anche che permette di conoscere meglio i propri compagni di formazione ed è probabilmente per questo motivo che l’utilizzo di tali attività è stato associato frequentemente a momenti di distensione della lezione.

In sintesi anche per gli apprendenti adulti L2 le risposte fornite appaiono dettate da una motivazione basata sul *piacere* di imparare la lingua straniera del paese ospitante, pertanto si riscontra un altissimo indice di gradimento della metodologia ludica.

I risultati di questi dati inducono a considerare assolutamente valida la prima ipotesi posta inizialmente, secondo la quale la nazionalità influisce sul gradimento delle attività ludiche, mentre sono in questo caso plausibili, ma discutibili, le altre due.

I dati forniti, infatti, attestano che per gli apprendenti adulti di italiano L2 l’età non influisce direttamente sul gradimento, mentre il livello linguistico opera in modo direttamente proporzionale, vale a dire che più aumenta il livello e più gli adulti stranieri apprezzano i giochi linguistici.

Va, tuttavia, considerato, il motivo per cui i docenti di italiano in Italia sono restii a proporre ai loro studenti stranieri attività ludiche. Una possibile interpretazione può essere data dal fatto che gli insegnanti sono a conoscenza del fatto che gli apprendenti in Italia sono spinti da bisogni reali e immediati, pertanto può sembrare loro poco opportuno “far perder loro tempo”, oppure sono spinti probabilmente da una personale considerazione riduttiva del valore delle attività ludiche e di conseguenza di chi le attua in classe.

E’ stato, ad ogni modo, accertato dai risultati dell’indagine che anche gli stranieri in Italia amerebbero studiare la nostra lingua attraverso attività ludiche, ma difficilmente vengono loro proposte.

11. Conclusioni

Gli elementi che emergono in modo evidente e che vanno tenuti in considerazione facendo interagire le variabili delle risposte LS ed L2 sono quelli relativi ad una generale disponibilità da parte degli adulti stranieri nei confronti della metodologia ludica in ambito glottodidattico, disponibilità che non sempre viene accolta dai docenti, i quali, invece, sembrano spesso restii ad utilizzare in classe attività ludiche per non demotivare o spaventare i propri apprendenti.

In sintesi dai dati analizzati emerge che la prima ipotesi formulata inizialmente, concernente il fatto che l’accettazione delle attività ludiche nella prassi didattica fosse connessa in modo direttamente proporzionale all’età dei discenti è valida in particolare per gli studenti residenti all’estero, mentre per coloro che sono in Italia non è determinante.

La seconda ipotesi, relativa alla provenienza geografica dei discenti, invece è stata pienamente convalidata da tutte le risposte fornite dagli studenti, quindi le nazionalità maggiormente disponibili ad una metodologia ludica sono quelle del Sudamerica e del Sud Europa, quindi gli spagnoli, i greci, i serbi, gli austriaci, mentre gli anglofoni e le nazionalità del Nord Europa manifestano riluttanza o difficoltà.

La terza ed ultima ipotesi iniziale, quella connessa al livello linguistico che prevede una maggiore accettazione ai livelli inferiori di competenza linguistica, è stata avvalorata per gli adulti apprendenti di italiano LS, ma non per quelli L2, i quali, al contrario, apprezzano tali attività solo ai livelli avanzati, quando la lingua viene appresa per perfezionarla e per il semplice piacere di farlo.

Poste queste premesse, si ritiene possibile affermare che la metodologia ludica risulta bene accettata agli adulti stranieri ed è possibile utilizzarla con questo tipo di pubblico, anche se le modalità di attuazione vanno valutate per ciascuna situazione, per il tipo di gruppo, per il tipo di lingua (LS o L2), nazionalità, età e livello linguistico.

I docenti di lingua sono sempre più posti di fronte ad un pubblico adulto eterogeneo, pertanto la metodologia ludica rappresenta una valida risposta al bisogno sempre più impellente ed attuale di formazione in prospettiva di *Lifelong Learning* e *Lifewide Learning*, e appare un'adeguata applicazione che consente di incoraggiare e favorire le variabili individuali, naturali e sociali favorevoli all'apprendimento linguistico, come ad esempio i diversi stili cognitivi, di apprendimento e l'attitudine, ma anche di frenare le variabili ostili a tale apprendimento, come ad esempio superare le barriere emotive e le difficoltà di tipo mnemonico che insorgono nell'apprendente adulto con l'avanzare degli anni.

Il legame con la dimensione storico-culturale della lingua italiana può essere valorizzato da una proposta ludica, poiché va sottolineato, in ogni modo, che proprio le origini delle lingue moderne prendono avvio con giochi linguistici e che l'elemento ludico linguistico nasce con la lingua stessa quale elemento innato nell'uomo, come testimoniano i diversi documenti storici antichi che riportano giochi di parole.

I motivi a favore dell'utilizzo con discenti adulti di una metodologia ludica si possono sintetizzare, a nostro avviso, in sei punti:

- a. crea un ambiente di lavoro *sereno* e di accettazione, dove il filtro affettivo è molto basso o nullo, l'insegnante non è direttivo, ma è un facilitatore, una guida per il discente;
- b. fonda l'acquisizione della lingua su una motivazione legata al *piacere*, più che al bisogno, e quindi di maggiore profondità e durata;
- c. incoraggia e favorisce la *collaborazione* tra pari e la reciproca condivisione del sapere in una dimensione di cooperazione di gruppo;
- d. favorisce le *diversità* individuali proponendo attività flessibili e adattabili alle variabili personali degli utenti;
- e. crea situazioni di *autenticità* della lingua, poiché il gioco produce contesti e situazioni comunicative reali, in cui i partecipanti condividono e rispettano le regole;
- f. consente di applicare la metodologia in comune con altri tipi di applicazione, ad esempio il *problem-solving* o il *Cooperative Learning*, nonché di apprendere aspetti extralinguistici collegati alla lingua, come ad esempio il *modello culturale* di una società, favorendo approfondimenti e relazioni di tipo interculturale.

Per rendere efficace la metodologia ludica in glottodidattica è necessario, tuttavia, che sia rispondente al tipo di pubblico, quindi non va dimenticato che gli obiettivi glottodidattici vanno illustrati fin dall'inizio all'apprendente adulto che deve accettarli e condividerli.

Un momento successivo all'attività ludica, infine, è di fondamentale importanza con discenti adulti al fine di indurli a riflettere su aspetti metacognitivi e guidarli alla consapevolezza delle strategie attuate, delle abilità linguistiche esercitate e dei risultati ottenuti attraverso le attività, in particolare nel caso di esercitazione di strutture morfosintattiche attraverso il gioco linguistico.

Paradossalmente, la totale accettazione della metodologia riscontrata dai dati dei questionari non tiene in considerazione la possibilità di sviluppare, con alcune categorie d'utenti, un intero percorso glottodidattico in forma ludica.

Una proposta operativa per potenziare con adulti stranieri l'utilizzo della metodologia ludica e delle attività ad essa collegate è quella che prevede l'utilizzo di

giochi non soltanto per brevi e precisi momenti della lezione, bensì lo sviluppo di un intero percorso glottodidattico in modo ludico.

Ciò è possibile, con risultati positivi, con un pubblico adulto a prescindere dall'età, dal livello linguistico posseduto e dalla tematica da approfondire¹.

Alla luce di quanto descritto finora appare assolutamente necessario, concludendo, un rinnovamento metodologico che sia rispondente ai desideri e alle diverse individualità degli apprendenti adulti, in modo tale da aumentare i fattori di attrattività e valorizzare l'offerta formativa dell'italiano nel mondo, rendendola sempre più concorrenziale rispetto ad altre lingue.

12. Questioni rimaste aperte

Restano sul campo questioni ancora aperte, che la presente indagine non ha potuto e voluto toccare, nel tentativo di contenere la tematica e non renderla troppo ampia e dispersiva.

Un primo punto può essere rappresentato dall'analisi delle professioni che gli adulti esercitano e dalla possibilità che queste possano influire sull'accettazione di una metodologia ludica, riflessione che è emersa dallo spoglio dei questionari in base ai pochi dati ottenuti sul lavoro dei partecipanti.

Un problema fondamentale, invece, ma che prevedrebbe un'indagine indipendente dalla presente poiché di più ampio respiro, è quello riguardante la valutazione delle attività ludiche, di come sia possibile valutare e del cosa valutare esattamente attraverso questa metodologia, nonché dei criteri interpretativi da assegnare in sede di valutazione di giochi linguistici o di attività ludiche.

Collegato a questo ambito è anche l'autovalutazione delle attività ludiche, un argomento che andrebbe studiato ulteriormente e maggiormente sviluppato perché per talune attività sembra ipoteticamente possibile che l'apprendente adulto possa autovalutare i propri risultati linguistici attraverso i giochi.

Ciò è possibile in particolare per le attività legate al lessico che prevedono una o poche soluzioni, meno attendibile appare, invece, per attività in cui venga richiesta una maggiore creatività, la cui valutazione implica forzatamente un giudizio soggettivo.

Un'ultima riflessione merita anche la questione della diffusione della metodologia ludica, poiché, appurato che gli apprendenti adulti stranieri l'apprezzano, va studiata una modalità di diffusione tra i docenti in modo tale che siano preparati alle nuove e diverse sollecitazioni motivazionali, alle mutate aspettative che l'adulto straniero manifesta attualmente.

Bibliografia

BALBONI P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Utet Libreria, Torino.

BALBONI P.E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali: Natura e insegnamento*, Utet Libreria, Torino.

BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino.

BALBONI P.E., 2005, *L'acquisizione di una LS da parte di giovani adulti*, in PAVAN E. (a cura di), *Il Lettore di italiano all'estero*, Bonacci, Roma.

BALBONI P.E., 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Utet Università, Torino.

¹ A tal proposito si veda lo schema di percorso ludico tratto da BEGOTTI P. (2006b).

- BALBONI P.E., SANTIPOLO M., (a cura di) 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Bonacci, Roma.
- BALTES P.B., REESE H., 1986, "L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva", in *Età evolutiva*, 23, pp. 66-69.
- BARNI M., VILLARINI A. (a cura di), 2001, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*. Franco Angeli, Milano.
- BEGOTTI P., 2007, *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico affettiva e funzionale*, modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Venezia, <http://www.unive.it/itals>, 2006.
- BEGOTTI P., 2006, *Percorsi didattici: dalle UD alle Unità di Apprendimento*, in Serragiotto G., *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*, Atti del convegno ANILS di Bassano del Grappa, La Serenissima, Vicenza.
- BEGOTTI P., 2006a, "L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri in Italia", *In.it* n.18, Guerra, Perugia.
- BEGOTTI P., 2006b, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra, Perugia.
- BEGOTTI P., *Insegnare ad adulti*, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Il sillabo ITALS*, Guerra, Perugia, c.d.s.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Guerra, Perugia.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- CAON F., (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- CARDONA M., 2003, *Il Lexical Approach e i processi della memoria: alcune convergenze*, in: R. Dolci, P. Celentin, (a cura di), *La formazione del docente di italiano per stranieri*, vol. II, Roma, Bonacci.
- CARDONA M., 2002, "L'errore linguistico in una prospettiva umanistico-affettiva. Valutare l'errore nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in: P. Guaragniella (a cura di), *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Pensa Multimedia, Lecce.
- CARDONA M., 2000, *Memoria e lessico*, in: *La formazione del docente di italiano per stranieri*, R. Dolci e Celentin P. (a cura di), Bonacci, Roma.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, University Press. Trad. It. 2002, Quadro Comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. La Nuova Italia, Firenze.
- COONAN M.C., 2000, *La ricerca azione*, Cafoscarina, Venezia.
- CORNOLDI C., 1986, *Apprendimento e memoria nell'uomo*, Utet Libreria, Torino.
- DEMETRIO D., 1990, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.
- DEMETRIO D., 1997, *Manuale di educazione degli adulti*, Edizioni Laterza, Roma-Bari.
- DEMETRIO D., MORONI F., 1980, *Alfabetizzazione degli adulti. Teoria, programmazione, metodi*, Editrice Sindacale italiana, Roma.
- DIADORI P. (a cura di), 2001, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- DOSSENA G., 2004, *Il dado e l'alfabeto. Nuovo dizionario dei giochi con le parole*, Zanichelli, Bologna.
- FARIS, R., 2002, *The Web of Life and the Web of Learning: Electronic Networking and Learning Communities*, Community Networking, Building Community, Melbourne, Australia.
- FEYERABEND P. K., 1979, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- FREDDI G., 1974, *Gli adulti e le lingue*, Minerva Italica, Milano.

- FREDDI G. (a cura di), 1987, *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze.
- FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Inc., New York. Trad. It.: 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Haper & Collins.
- KNOWLES M., 1973, *The Adult Learner. A Neglected Species*. Merril, Houston. Trad it.: 1993, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano.
- KNOWLES M., 1980, *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, New York.
- KNOWLES M., 1984, *Andragogy in Action*, Jossey-Bass, San Francisco
- LÉON A., 1974, *Psicopedagogia degli adulti*, Editori Riuniti, Roma.
- LUISE, M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Utet Università, Torino
- MARIANI L., 1996, *Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua*, Lingua e Nuova Didattica, Anno XXV, Numero speciale.
- MASLOW A., 1970, *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York.
- MAZZOTTA P., 1996, *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica, Bari.
- MOLLIKA A., 1995, *Parole crociate per principianti*, Guerra, Perugia.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- PAVAN E., (a cura di), 2005, *Il "lettore" di italiano all'estero*, Bonacci, Roma.
- PORCELLI G., 1992, *Educazione linguistica e valutazione*, Petrini Editore, Torino.
- PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità ed insegnamenti linguistici*, Utet, Torino.
- PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- RODARI G., 1974, *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- ROGERS C., 1969, *Freedom to Learn*, Merril, Columbus, Ohio. Trad. It.: 1973, *Libertà nell'apprendimento*. Giunti-Barbera, Firenze.
- ROGERS C., 1970, *La terapia centrata sul cliente*, Ed. Martinelli, Firenze.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Utet Università, Torino.
- SANTIPOLO M., TOSINI M., TUCCIARONE S. 2004, *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*, Cafoscarina, Venezia.
- SERRA BORNETO C., 1988, *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004, *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Utet Libreria, Torino.
- SERRAGIOTTO G., 2002, *Insegnamento dell'italiano lingua seconda agli adulti*, modulo on line in <http://helios.unive.it/~aliasve/> per il Progetto Alias, 2002.
- SERRAGIOTTO G., (a cura di) 2006, *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*, La Serenissima, Vicenza.
- TORRESAN P., 2006, *Le intelligenze multiple applicate alla CAD*, in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- TOUGH A., 1979, *The Adult's Learning Projects*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- VAN PASSEL F., 1970, *L'enseignement des langues aux adultes*, Labor/Nathan, Bruxelles/Paris.
- VEDOVELLI M., 2002, *L'italiano degli stranieri*, Carocci, Roma
- VEDOVELLI M., 2005, *L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria*, in Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atti del XIII Convegno Nazionale ILSA, Edilingua, Atene.

ZAMPONI E., 1986, *I draghi locopei*, Einaudi, Torino.