

## LA DIDATTICA LUDICA . TEORIA E APPLICAZIONI PRATICHE NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 AD ADULTI

Ilaria Sudati<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

L'oggetto di questo contributo è l'applicazione della glottodidattica ludica nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti. In particolare si è voluto pensare a una specifica tipologia di utenza, ovvero gli adulti migranti non alfabetizzati nella L1. Durante la consultazione del materiale esistente dedicato alla didattica ludica è stato infatti notato che, nella maggior parte dei casi, esso si rivolge prevalentemente a bambini o adulti scolarizzati, seppure a diverso livello, nella propria lingua madre e che sappiano leggere e scrivere, anche ad un livello A1, in italiano. Attraverso questo lavoro si è invece voluto prendere in considerazione apprendenti che iniziano a imparare l'italiano come L2 non sapendo né leggere né scrivere nella nostra lingua e che spesso sono scarsamente alfabetizzati anche nella loro lingua d'origine. In questo caso si tratta infatti di “correggere maggiormente il tiro” e svolgere attività che non comprendano espressamente la parola scritta, ma che siano basate esclusivamente sull'oralità e sull'utilizzo di immagini. Si tratta di veri e propri giochi comunicativi i quali, come scrivono Caon e Rutka (2004: 128) «si basano sul principio del ‘vuoto’ di informazione (*information gap*), che rende necessaria la comunicazione per poterlo colmare». I giochi comunicativi «sono estremamente flessibili e possono fare riferimento ai più diversi contesti situazionali, come sfondo di attività comunicative che prevedono l'impiego di molteplici campi lessicali» (*ivi*).

Scopo di questo lavoro è dunque quello di mostrare come la didattica ludica possa essere impiegata anche per l'insegnamento della lingua italiana ad adulti non scolarizzati e, anzi, possa risultare estremamente utile proprio per raggiungere degli obiettivi di base come ad esempio l'insegnamento del lessico relativo ad alcune aree semantiche ben precise (e di una qualche utilità per la quotidianità dell'apprendente migrante), mettendo in atto una serie di elementi intrinseci che possano favorire l'apprendimento. Ad una prima parte teorica dedicata all'approccio umanistico-affettivo entro il quale si colloca la glottodidattica ludica e al differente modo di insegnare l'italiano L2 a bambini e adulti attraverso questo metodo seguono una parte in cui si prende in considerazione un particolare tipo di apprendente adulto che segue corsi specifici organizzati sul territorio italiano, le donne migranti, e una parte dove si presentano alcune attività *ad hoc* per studenti migranti con diversi livelli di alfabetizzazione.

### 2. FONDAMENTI TEORICI

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

## 2.1. L'approccio di riferimento: umanistico-affettivo

*“Dimmi e io dimentico; mostrami e io ricordo; coinvolgimi e io imparo”*  
(Benjamin Franklin)

La glottodidattica ludica si iscrive nell'ambito dell'approccio umanistico-affettivo all'insegnamento/apprendimento della L2, un approccio che tra la sua origine dalla psicologia umanistica sviluppatasi negli Stati Uniti negli anni 60 del secolo scorso al centro della quale vi è una concezione ottimistica della natura umana e l'attenzione per la crescita personale dell'individuo (*personal growth*). La psicologia umanistica mette in primo piano, al centro del processo di insegnamento/apprendimento, non il docente ma l'apprendente il quale impara soprattutto facendo e il cui apprendimento è facilitato quando partecipa totalmente a tale processo e ne controlla la natura e lo sviluppo tramite forme di autovalutazione. In particolare, vengono prese in grande considerazione tutte quelle componenti psico-affettive e motivazionali della persona che possono in qualche modo influenzare il suo processo di apprendimento. Anche l'apprendimento di una lingua2 si inserisce in un quadro di sviluppo assolutamente personale in cui entrano in gioco a tutti gli effetti la componente affettiva, la motivazione e i tratti psicologici soggettivi della persona che decide di intraprendere tale percorso. La glottodidattica ludica può essere inserita all'interno di questo orientamento poiché ha in comune con i principali metodi di insegnamento delle lingue che si rifanno all'approccio umanistico-affettivo (Natural Approach, Suggestopedia, Silent Way, Total Physical Response) gli stessi obiettivi:

- eliminare fattori quali stress, ansia e insicurezza negli allievi;
- incidere sulla memoria a lungo termine;
- coinvolgere il discente nel processo educativo non come soggetto dinamico e produttivo, consapevole e responsabile del proprio apprendimento.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, questo è strettamente collegato al concetto di “filtro affettivo” (Krashen, 1985), con il quale si indica l'insieme di variabili affettive e psicologiche che possono influenzare il processo di acquisizione linguistica perché agiscono come filtro sull'input. Se il filtro è attivato (ovvero se il discente è demotivato, non ha fiducia in se stesso o è ansioso), l'acquisizione della lingua2 viene ostacolata. L'obiettivo dell'insegnante che si avvicina agli studenti secondo il metodo umanistico-affettivo è cercare di eliminare filtri affettivi che possono rallentare (e talvolta compromettere) il processo di apprendimento e, insieme, quello di tenere in considerazione le esperienze personali di ogni allievo (il suo *background*), nonché i diversi bisogni, interessi, stili e ritmi di apprendimento.

Oltre all'approccio umanistico-affettivo la glottodidattica ludica ha inoltre finalità comuni con l'approccio funzionale-comunicativo, dal momento che uno dei suoi obiettivi specifici è anche “quello di far acquisire allo studente una competenza comunicativa in L2 o LS” (Caon e Rutka, 2004: 11). Proprio il gioco è infatti in grado di valorizzare la funzione comunicativa di una lingua e i due diversi approcci hanno ad ogni modo dei principi comuni: incentrare l'attenzione sui bisogni comunicativi dell'apprendente, coinvolgerlo attivamente e avere interesse per la componente sociale e

culturale della comunicazione. Principio comune è inoltre quello di attribuire una grande importanza all'interazione tra gli apprendenti, componente base e costante dell'intero processo didattico.

## 2.2. *Che cos'è la glottodidattica ludica*

Quando si parla di didattica ludica, la prima immagine che viene alla mente è quella di una didattica che prevede momenti di “gioco”, ma non bisogna pensare che l'insegnante che la applica in classe proponga ai suoi allievi solo dei giochi comunemente intesi come attività libera o come «un intervallo tra un'attività e l'altra, utile per consentire un recupero di energie e di motivazione prima di tornare all'impegno dello studio che è tanto più ‘serio’ quanto più è legato al concetto di fatica, di costrizione» (Caon e Rutka, 2004: 22). Se non esiste una definizione comunemente riconosciuta di glottodidattica ludica è perché molti insegnanti non riconoscono il gioco come modalità di apprendimento. Attraverso un'attività svolta in forma giocosa si può invece insegnare qualsiasi aspetto della lingua<sup>2</sup>, dal lessico alla grammatica, dalla fonetica alle funzioni comunicative. Pensiamo che per i latini il termine *ludus* non stava a significare nell'antichità soltanto “gioco” ma indicava anche proprio il luogo dove si svolgevano le lezioni, la scuola, più precisamente la “scuola dell'alfabeto” o “scuola elementare” (*ludus litterarius*).

La didattica ludica consente di sviluppare una serie di meccanismi che instaurano non soltanto un clima piacevole e divertente in classe ma anche si avvia il processo di apprendimento vero e proprio attraverso lo stimolo di entrambi gli emisferi cerebrali: un approccio di tipo umanistico-affettivo raccoglie infatti le indicazioni della neurolinguistica<sup>2</sup>, procedendo in modo da attivare entrambe le modalità con cui il cervello apprende, per sfruttare al massimo le potenzialità di ogni individuo. Secondo Caon e Rutka (2004: 25) adottare una metodologia ludica significa creare un contesto in cui imparare la lingua in modo motivante, apprendere facendo, apprendere competenze sociali, sfidare se stessi e gli altri, imparare a interagire e cooperare, riflettere sulla propria cultura e comprendere le culture altrui. Krashen (1983) ha inoltre introdotto il concetto di *Rule of Forgetting*: ‘si acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che si sta imparando’. Essere concentrato sull'aspetto operativo dell'attività fa sì che l'apprendente si distrae dai contenuti strettamente linguistici del compito mentre

<sup>2</sup> I principi fondamentali definiti da questa scienza sono la bimodalità, la direzionalità e il *modal focusing*. «Mentre la neurologia ha definito con molta precisione il fatto che i due emisferi cerebrali (collocati a sinistra e a destra del cranio) lavorano in maniera specializzata, la psicologia, invece, ha individuato la natura di tale specializzazione. Si affidano all'emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale, logica, all'emisfero destro quelli di natura globalistica e simultanea. Secondo questo concetto, la lingua non attiva soltanto le circonvoluzioni dell'emisfero sinistro che governano il linguaggio verbale (chiamate aree di Broca e di Wernicke), ma coinvolge entrambi gli emisferi in un'azione complementare e specializzata. «L'emisfero destro, che coordina anche l'attività visiva, ha una percezione globale, simultanea, analogica del contesto e presiede alla comprensione delle connotazioni, delle metafore, dell'ironia, mentre l'emisfero sinistro, che secondo la teoria della dominanza cerebrale presiederebbe alle funzioni superiori, è la sede dell'elaborazione linguistica, ha una percezione analitica, sequenziale, logica (causa - effetto; prima - dopo) e presiede alla comprensione denotativa. Se l'obiettivo è quello di procedere “secondo natura”, è essenziale attivare entrambe le modalità del cervello, per sfruttare completamente la potenzialità di acquisizione della persona, cioè coinvolgere l'intera mente dell'allievo» (Begotti, 2006b: 6).

utilizza la lingua per portarlo a termine. Ciò che la didattica ludica propone è dunque il gioco didattico, da svolgersi in un clima privo di tensione, da non confondersi con il gioco libero, ovvero attività ludiche e ludiformi in un contesto anch'esso ludico.

L'insegnante che adotta questa metodologia dovrebbe inoltre mirare allo sviluppo di quell'atteggiamento ludico presente in maniera naturale nel bambino quanto nell'adulto e riconducibile al termine inglese *play*. Il concetto di *play* si fonde qui con il concetto di *game*: se è vero che, attraverso le attività ludiche, viene proposto il *game*, ovvero il gioco di relazione, che rimanda a giochi di esercizio e di regole che «permettono di esercitare 'a vuoto', e gioiosamente, comportamenti che aprono alla più ampia vita sociale» (Freddi, 1990: 148), è altresì vero che ciò deve avvenire all'interno di una dimensione ludica che deve fare da sfondo alla scoperta naturale della nuova lingua (il *play* appunto). I comportamenti ludici di ogni individuo possiedono in sé un grande potenziale educativo: scopo dell'insegnante che adotta una metodologia ludica è dunque quello di riuscire sfruttare tale potenziale intrinseco, coniugandolo con gli obiettivi formativi e linguistici dell'apprendimento linguistico. Per fare questo è importante che egli tenga sempre in considerazione l'apprendente come soggetto centrale del processo di insegnamento-apprendimento, progettando, scegliendo e utilizzando sempre attività e materiali in maniera consona all'età e al livello di competenza.

### 2.3. *Didattica ludica e ludolinguistica*

Anche se, a livello nominale, potrebbero sembrare quasi la stessa cosa, glottodidattica ludica e ludolinguistica sono due discipline ben diverse. Quest'ultima nasce infatti dall'interesse sempre maggiore che i giochi linguistici hanno suscitato e dall'uso creativo della lingua che da tempo viene ormai svolto nelle scuole, in particolare primarie. Si pensi, ad esempio, al frequente uso, in passato come oggi, da parte degli insegnanti della scuola primaria, dei testi di Gianni Rodari, autore le cui indicazioni riguardo alla produzione creativa sono da considerarsi estremamente importanti. La ludolinguistica utilizza la lingua essenzialmente per attività di carattere giocoso, basate su un "ostacolo" di carattere linguistico, sintattico o grammaticale, proponendo giochi di parole, giochi linguistici che non vanno confusi con quelli dell'enigmistica che presuppongono una soluzione (indovinelli, rebus, crittografie). L'enigmistica si fonda infatti su regole convenzionali codificate, mentre la ludolinguistica propone attività ludiche di lessico o di lingua per le quali non si prevede una soluzione: lo scopo è quello di sviluppare l'uso della creatività con regole non necessariamente codificate ma originali e personali. Allo stesso modo ludolinguistica e glottodidattica ludica sono discipline ben diverse. Infatti se la didattica ludica è una metodologia che realizza attraverso tecniche ludiche i principi fondanti degli approcci umanistico-affettivo e comunicativo, la ludolinguistica propone attività ludiche attraverso la lingua anche dal punto di vista del puro divertimento quali, ad esempio l'acrostico (testo in cui le iniziali delle parole formano una parola o una frase di senso compiuto), il lipogramma (testo in cui volutamente manca una particolare lettera), il tautogramma (testo in cui tutte le parole cominciano con la stessa lettera) e l'allitterazione (figura retorica che prevede frasi con parole che cominciano con la stessa lettera o riproducono sempre lo stesso suono).

Anche la didattica ludica si avvale di giochi ma con l'obiettivo di sviluppare particolari abilità linguistiche e comunicative, di ascolto, scambio di informazioni tra

apprendenti (avvalendosi di una metodologia di problem solving), giochi di ruolo, di insiemistica, di memoria o anche di enigmistica. Un'efficace differenziazione tra i giochi propri della didattica ludica, della ludolinguistica e dell'enigmistica è stata indicata da Paola Begotti (2007), che distingue i giochi *per* lo sviluppo della lingua, adattati a un fine glottodidattico, da quelli in cui prevale l'elemento creativo *della* lingua (ludolinguistica) e da quelli in cui invece si cerca di trovare una soluzione *attraverso* la lingua (enigmistica). Anthony Mollica (2010), uno dei maggiori promotori di attività ludolinguistiche, definisce la ludolinguistica come branca della linguistica che si occupa dello studio e dell'analisi (nonché della creazione) del “che cosa” si va a utilizzare (la lingua e le sue peculiarità formali) e la glottodidattica ludica la branca della glottodidattica che si occupa del “come”, ovvero dell'ambito di applicazione delle tecniche ludolinguistiche nell'insegnamento/apprendimento della lingua).

### 3. UNA GLOTTODIDATTICA LUDICA PER ADULTI

#### 3.1. *Non solo “un gioco da ragazzi”*

*“Domandiamoci ora che cos'è il gioco, se una caratteristica temporanea dell'infanzia oppure un tratto che contrassegna tutto l'arco dell'esistenza umana, pur con differenziazioni che variano a seconda delle diverse età”. (L. Vygotskij)*

A tutt'oggi il materiale (studi e ricerche) relativo ai modelli di apprendimento ~~umano~~ riguarda prevalentemente il bambino e l'adolescente. Sono infatti numericamente inferiori i contributi teorici dedicati invece all'apprendimento e alla formazione in età adulta, provenienti in larga parte dalla psicologia. Anche per quanto riguarda la glottodidattica, tali studi risultano ancora quantitativamente modesti ma significativi, come ad esempio quelli di Freddi (1974) e Balboni (2002). Esiste infatti una differenza sostanziale tra l'insegnamento di qualsiasi disciplina a bambini e ragazzi e a soggetti in età adulta. Ma cosa si intende esattamente per “età adulta”? Genericamente si può definire l'età adulta come quella di più ampia durata nel corso della vita umana. Come afferma Demetrio (1990: 27) infatti, non è facile fornire una definizione precisa e universale dell'adulto, poiché si tratta di un concetto caratterizzato da instabilità temporale e geografica, che cambia nel tempo in base alle necessità della comunità umana che lo adotta al fine di contraddistinguere le altre comunità. Ad ogni modo, al di là di numerose variabili psicosociologiche, si può comunque considerare l'età adulta come quella che parte una volta terminata l'adolescenza e che va poi a intrecciarsi con quella che viene definita “terza età”, ovvero la fase degli ultimi anni di vita. Si parla quindi, accanto al termine “pedagogia”, di “andragogia”, ovvero un modello di apprendimento destinato a discenti adulti, con una serie di modalità, metodologie e risoluzioni di problemi molto diversa da quella utilizzata per la formazione di bambini e ragazzi.

Pensando quindi a una didattica rivolta ad adulti, un concetto interessante è quello di *Lifelong Learning* (Kearnes, 1999), ovvero l'educazione permanente dell'adulto che dura tutto l'arco della vita. Sviluppatisi recentemente anche grazie all'Unione Europea (che

nel 2006 ha istituito uno specifico programma che riunisce tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione anche in età adulta), si tratta di un'offerta educativa strettamente legata alla *volontarietà* da parte di chi ne fruisce (Balboni, 2008). Sul piano glottodidattico, considerando che il *Lifelong Learning* si basa sul bisogno piuttosto che sul piacere, l'aspetto della volontarietà ha specifiche ricadute: innanzitutto un cambiamento radicale del ruolo dell'insegnante il quale si qualifica innanzitutto come guida, punto di riferimento, tutor e facilitatore (2008: 195). Anche nel caso di apprendenti adulti ciò che va principalmente considerato nella progettazione didattica è il discente, che è al centro del processo formativo: trattandosi di un discente adulto, vanno chiaramente analizzate e tenute in considerazione quelle che sono le caratteristiche e i fattori propri dell'apprendimento durante questo momento della vita: i bisogni personali specifici, il lavoro, le particolari motivazioni, le conoscenze e le esperienze apprenditive pregresse, ecc. A differenza di quanto accade nel bambino, c'è infatti un *background* maggiore nell'adulto (scolarizzazione pregressa, carattere già formato, esperienze di vita più o meno condizionanti) che l'insegnante deve tenere in considerazione, assieme a quelle che sono le sue necessità al momento attuale, professionali o sociali. Secondo Mazzotta (1996: 48-70) in particolare l'apprendimento delle lingue può essere influenzato positivamente o negativamente da alcune variabili:

- individuali
- sociali
- naturali.

Le variabili individuali riguardano il carattere di ciascun individuo, i tratti della personalità (estroversa o introversa), oltre che la motivazione e i bisogni linguistici. Le variabili sociali sono invece determinate dall'ambiente in cui l'adulto vive (o ha vissuto), come lo stile di apprendimento precedente. Le variabili naturali infine sono rappresentate da aspetti innati che possono incidere sull'apprendimento di una lingua, come l'età o l'attitudine personale (Begotti, 2007).

Ciò considerato, può la glottodidattica ludica essere applicata anche a discenti adulti? Sì, se applicata in modo corretto e "mirato" dall'insegnante. Come affermano Caon e Rutka<sup>3</sup> proprio l'associazione quasi scontata gioco-bambino è un pregiudizio che va smantellato. L'attività ludica non appartiene infatti solo ed esclusivamente all'infanzia o all'adolescenza, ma è proponibile anche agli adulti, con le dovute differenziazioni. Anzi: lo studente adolescente spesso fatica ad accettare attività da lui percepite come troppo infantili e spesso identifica il gioco proprio come un'attività tipica dell'infanzia, condizione dalla quale vuole dimostrare di essere ormai definitivamente uscito. Inoltre, le attività ludiche pensate per adolescenti andrebbero proposte con regole ben precise, in maniera stimolante e sfidante, in modo che essi non le associno ad un gioco svolto per puro divertimento e quindi percepito come infantile: necessità questa non indispensabile per delle attività ludiche proposte ad adulti. Ecco perché, spesso, la glottodidattica ludica risulta più facilmente utilizzabile proprio con un pubblico adulto. Da alcuni dati raccolti a seguito di un'indagine di Begotti condotta nell'ambito dei corsi

<sup>3</sup> In "La glottodidattica ludica", modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia, [http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso\\_gratuito/Filim\\_glotta\\_ludica\\_teorica.pdf](http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotta_ludica_teorica.pdf)

organizzati dal Centro Linguistico Interfacoltà dell'Università Ca' Foscari di Venezia in classi di studenti adulti (2006) è infatti emersa una buona accettazione della didattica ludica da parte di questi apprendenti e in misura maggiore proprio dagli studenti più "maturi" rispetto a quelli più giovani. Ciò contribuisce ad avvalorare quanto sostengono Caon e Rutka, secondo i quali non ci sono particolari problemi da parte degli adulti ad accettare una metodologia ludica nella didassi e anzi, proprio gli adulti hanno meno problemi a "mettersi in gioco" purché le attività siano di una complessità linguistica e cognitiva adeguata alle loro competenze (e sempre tenendo conto di alcune variabili riguardanti la soggettività di ogni apprendente).

### 3.2. Un "target particolare": l'adulto migrante

L'apprendente adulto immigrato ha bisogno di apprendere innanzitutto quelle funzioni comunicative di base che sono legate a particolari e immediati bisogni linguistici e formativi: accoglienza e regolarizzazione, lavoro, abitazione, salute e assistenza, socializzazione, a cui sono sottese le motivazioni ad apprendere la lingua del paese ospitante.

Da ciò deriva che l'apprendente migrante tende a sviluppare le abilità orali di ricezione e di produzione, prima di quella scritta. Il migrante adulto inoltre è un utente particolare poiché dal punto di vista formativo è in una condizione simile a quella (psicologica) dell'adolescente, come osserva Demetrio (1989: 89) «l'adolescente e il migrante [...] devono da un lato adattarsi alle trasformazioni, dall'altro, devono elaborarle in prima persona: secondo il loro stile cognitivo, comunicativo, relazionale. Essi, elettivamente sono degli 'apprendenti' sul piano fisico, linguistico, comportamentale: vogliono essere accettati nella nuova terra: l'adulità o il porto dove sono giunti per forza o per volontà».

Si è accennato come l'approccio umanistico-affettivo abbia tra le sue finalità principali quello di creare un clima di apprendimento il più possibile sereno eliminando situazioni di ansia e stress che l'apprendente immigrato adulto può vivere proprio per la sua particolare condizione. Abbiamo altresì osservato come la glottodidattica ludica rientri in quanto a finalità e obiettivi nell'ambito di questo approccio ma come anche condivida principi e scopi dell'approccio comunicativo. Nell'insegnamento della lingua<sup>2</sup> ad un adulto migrante, questa convergenza con l'approccio comunicativo risulta estremamente importante, in quanto i suoi bisogni comunicativi risultano più profondi e corrispondono maggiormente a una vera e propria necessità rispetto a un altro apprendente adulto che, ad esempio, sia motivato ad apprendere la lingua straniera da interessi più genericamente culturali e per arricchimento personale. Il docente a maggior ragione è chiamato ad assumere la funzione di facilitatore, cercando di stimolare il più possibile la connessione tra il sapere e la vita concreta delle persone a cui insegna e impostando l'insegnamento principalmente in funzione di un uso veicolare della lingua. La didattica diventa quindi prevalentemente orientata all'azione, l'input linguistico fornito è ricco ma controllato e adeguato al livello di competenza dei destinatari.

La glottodidattica ludica utilizzata in un corso di italiano destinato a migranti adulti può risultare dunque non solo piacevole ma anche particolarmente utile. Oltre a contribuire a creare un clima rilassato può, attraverso l'uso del gioco, stimolare e motivare gli allievi più di quanto potrebbe fare una didattica "canonica", favorendo, tra

l'altro l'apprendimento cooperativo. Accade infatti spesso che, in classi di migranti, vi siano apprendenti provenienti dallo stesso paese o che comunque parlino la stessa lingua (ad esempio l'arabo) a cui viene spesso spontaneo utilizzare la L1 (o un'altra L2 condivisa) per tradurre al compagno che non ha capito o per interagire anche durante le lezioni; in questo caso proprio il carattere ludico di un'attività o di un gioco può fungere da stimolo per utilizzare l'italiano: «solo all'interno di un atteggiamento di gioco si possono motivare due persone della stessa lingua, che vivono nello stesso quartiere e frequentano la stessa classe, ad interagire faticosamente tra loro in una lingua straniera» (Balboni)<sup>4</sup>.

### 3.3. *Il migrante non alfabetizzato*

È la stessa condizione migratoria a rendere il soggetto migrante di per sé un tipo di apprendente particolare. Entrano in gioco infatti implicazioni psicologiche molto forti (ansia, tensione, disagio, shock culturale) derivanti dalla migrazione e dal trauma che ne consegue (trovarsi in un paese diverso, affrontare una lingua sconosciuta, eventuale abbandono della famiglia, modalità di arrivo, di accoglienza, ecc), di cui il docente non può non tenere conto. I migranti adulti che frequentano corsi di italiano non sono però tutti uguali, essi “presentano una pluralità di situazioni tale che la metafora Babele risulta perfino riduttiva” (Balboni, 2008: 199. Ci sono infatti migranti che hanno frequentato le scuole nel paese di origine e che sono quindi scolarizzati (a livelli variabili) e che hanno anche una maggiore dimestichezza con la lingua scritta. Ma vi sono anche migranti che sono analfabeti o che pur essendo scolarizzati lo sono stati in una lingua che usa, per la scrittura, altri sistemi diversi dallo script latino e che devono quindi, insieme alla nuova lingua (nel nostro caso l'italiano), apprendere un nuovo codice, l'alfabeto latino.

### 3.4. *L'osservazione di un caso: la didattica ludica con donne migranti non alfabetizzate*

In un corso di italiano lingua2 di livello A-A1 frequentato da alcune donne provenienti dall'Africa (egiziane, nigeriane più una proveniente dalla Costa D'Avorio) non alfabetizzate nella propria lingua madre, mai andate a scuola nel loro paese di origine o che, pur avendo fatto qualche anno di scuola imparando l'inglese, avevano perso buona parte della capacità di decodificare l'alfabeto latino, si è voluto verificare l'efficacia di attività ispirate alla didattica ludica nello sviluppo di competenze linguistico-comunicative di base orali.

L'osservazione in classe ha riguardato la somministrazione di tre diverse attività (tratte da *La lingua in gioco*<sup>5</sup>): nella prima è necessario riconoscere l'oggetto attraverso l'associazione parola-immagine, mentre nella seconda e nella terza vi è un maggiore ricorso alla produzione e comprensione orale in quanto le apprendenti devono produrre delle brevi frasi. Nella terza è in particolare richiesto, nella costruzione della frase, l'uso

<sup>4</sup> Nozionario di glottodidattica - Laboratorio Itals - Paolo E. Balboni.

<http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozief.htm>

<sup>5</sup> Fabio Caon - Sonia Rutka, 2004.

di preposizioni e avverbi di luogo. Le aree semantiche relative al lessico proposto sono state appositamente scelte pensando a un pubblico di donne migranti e alla loro quotidianità, alle quali può risultare più utile apprendere, a livello iniziale, parole appartenenti alla sfera del cibo (fare la spesa), della casa – in particolare della cucina – (governare una casa) e dell'abbigliamento (fare acquisti per sé e per la famiglia).

Si è voluto puntare l'attenzione su attività da svolgere tramite materiali con immagini di oggetti o azioni (schede, tabelle, disegni, ecc), che non prevedevano il ricorso alla lingua scritta quindi e che avevano lo scopo di sviluppare la competenza lessicale e la produzione di semplici frasi.

### 1. Tombola per immagini

Obiettivi linguistici: sviluppo della capacità di ricezione orale; ampliamento del lessico di varie aree semantiche (abbigliamento).

Obiettivi cognitivi: capacità di associare parola a immagine.

Obiettivi relazionali: corretta interazione con il compagno per la scelta dell'immagine giusta.

Livello: A1.

Materiali: cartelle della tombola non numeriche ma con illustrazioni di un singolo oggetto; segnalini per coprire l'oggetto individuato.

Come si gioca: l'attività può essere svolta a coppie. A ogni coppia o giocatore viene consegnata una cartellina con 6 oggetti sempre diversi. L'insegnante dice ad alta voce il nome di uno degli oggetti presenti sulle cartelline e la coppia deve individuare l'immagine relativa all'oggetto attraverso il suo riconoscimento e posizionare su di essa un segnalino. Vince la coppia che per prima completa l'intera cartellina (dicendo "tombola"). Alla coppia vincitrice viene assegnato un premio.



## 2. *Caccia all'intruso*

Obiettivi linguistici: consolidamento del lessico di ambiti prestabiliti (cibo); capacità di giustificare la ragione della propria scelta; uso di è/non è.

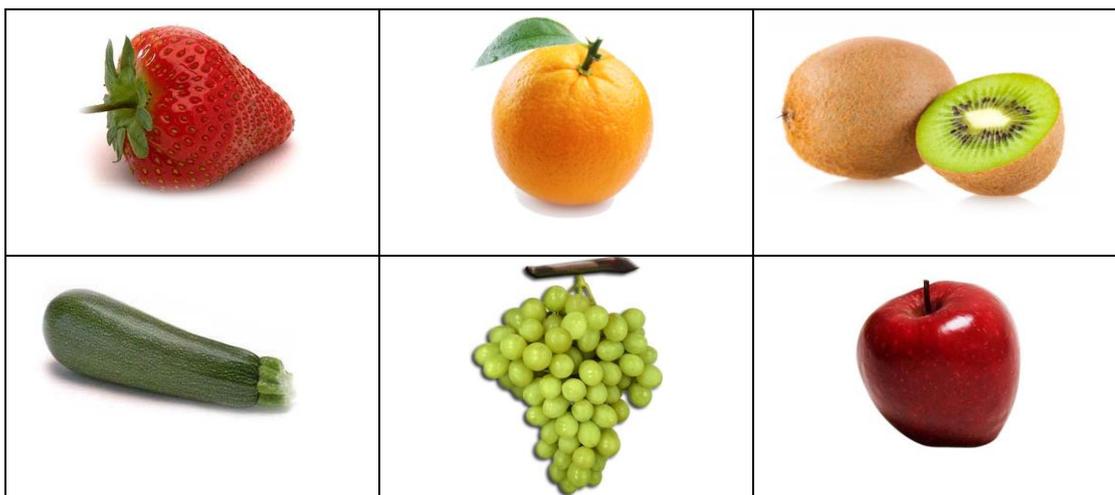
Obiettivi cognitivi: acquisizione di concetti di categoria, di appartenenza e non appartenenza, sviluppo delle capacità di osservazione, attivazione di strategie di memorizzazione.

Obiettivi relazionali: capacità di rapportarsi in modo corretto col compagno o col gruppo.

Livello: A1-A2

Materiali: cartellini con disegni riferiti all'ambito lessicale del cibo; insiemi già predisposti dall'insegnante

Come si gioca: si può giocare in due o, in versione più semplificata, a coppie (2 e 2). Ogni giocatore a turno dispone sul banco i cartellini della stessa famiglia (frutta, verdura, bevande) più un "intruso". Il partner deve individuarlo dicendo ad esempio "la zuccina non è frutta", "il pane non è bevanda", ecc. Se vi riesce guadagna un punto. Vince chi arriva a un punteggio prefissato (ad esempio, 5 punti).



## 3. *Giociamo all'architetto*

Obiettivi linguistici: utilizzo del lessico tematico (stanze, oggetti, mobili della casa); uso di avverbi di luogo e preposizioni: sotto/sopra, davanti/dietro, dentro/fuori, a destra di/a sinistra di, tra, in mezzo, vicino a, di fronte, ecc.

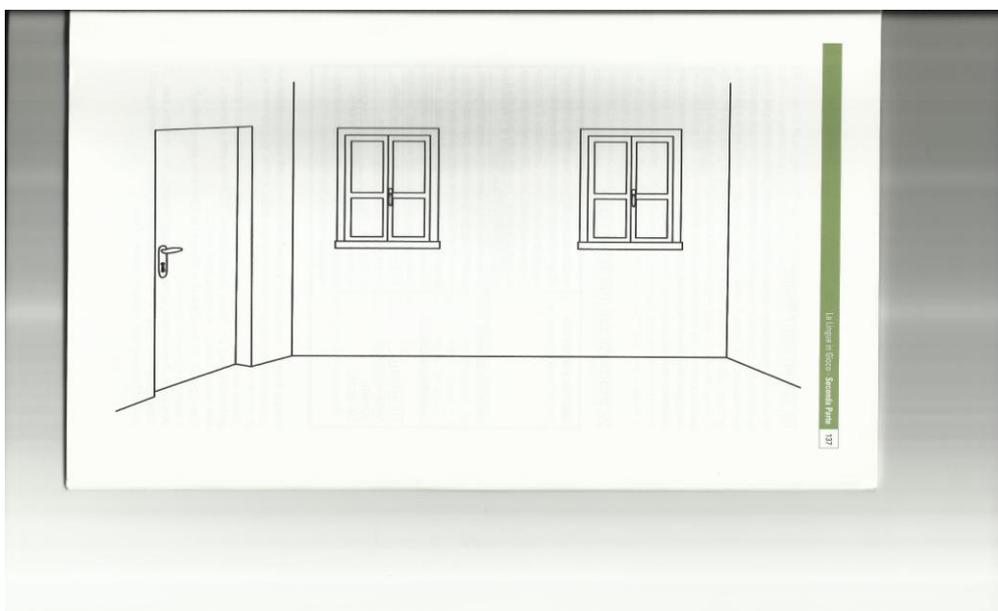
Obiettivi cognitivi: capacità di localizzare gli oggetti nello spazio.

Obiettivi relazionali: capacità di interagire con il partner.

Livello: A1-A2

**Materiali:** un foglio (per ciascuno studente o coppia) rappresentante una cucina vuota con una porta e due finestre. Disegni (o ritagli) in duplice copia di mobili e oggetti relativi alla cucina.

Come si gioca: si può giocare a coppie (studente A e B) oppure, in una variante più semplificata, in gruppi di 4 studenti (2 e 2), in modo da collaborare nell'esecuzione del compito. Il giocatore (o la coppia) A dispone i disegni all'interno della stanza senza farli vedere al giocatore o coppia partner. Il giocatore (o la coppia) B dovrà ricostruire la stanza allo stesso modo in base a informazioni orali ricevute. Il giocatore A può descrivere l'arredamento scelto (es: il tavolo è al centro della cucina, la sedia è a destra del tavolo) oppure il giocatore B può fare delle domande (es: dov'è il tavolo?) e A risponde. Oltre ai mobili possono essere utilizzati anche disegni di utensili da cucina che ogni giocatore può disporre in maniera logica (es: la pentola sopra i fornelli, il piatto sopra il tavolo, il frullatore accanto al frigo, ecc). Quando tutti i pezzi sono stati sistemati i giocatori si scambiano i ruoli.





Accanto a quelle sopra presentate ho avuto modo di proporre altre attività con le classi con cui ho lavorato e lavoro, accolte positivamente e che potrebbero essere ugualmente proposte (con alcune varianti) in classi di adulti non o scarsamente alfabetizzati, quali ad esempio:

### 1. *Ci vuole un fisico bestiale*<sup>6</sup>

Obiettivi linguistici: sviluppo della capacità di ricezione orale; ampliamento del lessico (parti del corpo).

Obiettivi cognitivi: capacità di associare parola a parte del corpo corrispondente in tempi ridotti.

Obiettivi relazionali: capacità di creare uno “spirito di squadra”; capacità di entrare in contatto fisico.

Livello: A1

Materiali: cartellini (in numero dispari) riportanti parola o immagine corrispondente a una parte del corpo.

Come si gioca: si formano due squadre, escludendo uno studente (le due squadre devono essere composte da un numero pari di studenti). A ogni studente viene assegnato un numero, uguale per le due squadre, in modo che ci siano coppie di concorrenti; lo studente escluso viene posizionato nel mezzo. Si gioca sul modello di “Rubabandiera”: l’insegnante estrae da un sacchetto un cartellino e dice a voce alta la parte del corpo scritta o disegnata; successivamente chiama un numero, a cui corrisponde una coppia di giocatori avversari. Questi devono correre velocemente verso lo studente al centro e toccare la parte del corpo appena pronunciata: a chi tocca per primo viene assegnato un punto (in caso di errore il punto viene assegnato alla squadra avversaria). Vince la squadra che ha totalizzato più punti alla fine dei cartellini.

<sup>6</sup> da *Giocchi senza frontiere*. ALMA edizioni.

Nel proporre questa attività l'insegnante deve tenere in considerazione fattori quali imbarazzo o timidezza che possono caratterizzare uno o alcuni componenti della classe. È bene quindi essere sicuri che nessuno possa sentirsi in imbarazzo (per motivi legati alla cultura di origine oltre che psicologici) a causa del contatto fisico necessario allo svolgimento del gioco.

## 2. *Che lavoro fa?*<sup>7</sup>

L'attività viene qui proposta con una variante, utilizzando cartellini con le immagini delle varie professioni anziché parole.

Obiettivi linguistici: consolidamento di lessico e verbi inerenti alle professioni.

Obiettivi cognitivi: capacità di associare mentalmente immagine a parola; capacità mimiche.

Obiettivi relazionali: capacità di entrare in sintonia con i compagni.

Livello: A1-A2

Materiali: cartellini con varie professioni disegnate.

Come si gioca: si formano due squadre. Un membro di una squadra pesca da un sacchetto un cartellino e mima la professione che vede disegnata, cercando di farla indovinare alla propria squadra in un lasso di tempo prestabilito (es. 1 minuto). Se ci riesce la squadra guadagna un punto.

Una variante potrebbe essere dover dire, oltre alla professione, il verbo corrispondente (es. cuoco - cucinare; sarto - cucire, ecc).

## 4. ALCUNE RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Durante l'esperienza condotta in classe si è potuto notare come le studentesse coinvolte abbiano accettato con favore e anche entusiasmo le attività proposte oltre che per gli aspetti linguistici, cognitivi e relazionali che hanno messo in gioco anche per la loro facilità di esecuzione. A questo proposito un aspetto che è importante mettere in evidenza è la comprensibilità delle istruzioni per eseguire i diversi "giochi". È bene infatti sempre riflettere al fatto che un'attività ludica va prima spiegata alla classe: per questo, nel caso di una classe di donne (o apprendenti adulti) non alfabetizzate, è necessario proporre attività che abbiano anche istruzioni semplici e di facile comprensione tali da non creare negli apprendenti difficoltà, disagi e perplessità sulle finalità apprenditive del compito da svolgere e comprometterne così la realizzazione.

Nel corso dell'esperienza si è anche potuto rilevare come apprendenti che parlano la stessa lingua comunichino tra loro nella lingua madre, anche nello svolgere le attività proposte o per aiutare compagni con un livello di italiano leggermente inferiore se in coppia o in gruppo con loro. Per valorizzare questa modalità spontanea di *cooperative learning* l'insegnante può accortamente decidere la formazione delle coppie o la composizione dei gruppi, facendo lavorare insieme apprendenti di lingue diverse.

<sup>7</sup> Ibidem.

L'attività ludica è stata anche utile per eliminare, là dove presente, piccole “rivalità culturali” e incomprensioni che talvolta si sono presentate tra donne di paesi diversi ma geograficamente vicini (in particolar modo africani) poiché queste vengono immediatamente dimenticate e superate dall'impegno necessario per il raggiungimento dell'obiettivo. Ha trovato inoltre conferma l'esperienza riportata da Bigotti (2006) in base alla quale il minore livello linguistico rende più facile per l'apprendente mettersi in gioco e partecipare alle attività didattiche, anche se ho potuto rilevare come altri fattori siano da considerarsi forse ancor più incidenti, quali il genere e la provenienza linguistica e culturale. Riguardo al primo fattore, sono soprattutto le donne infatti ad accogliere positivamente la proposta di svolgere delle attività ludiche e a parteciparvi con entusiasmo. Lavorando con altre classi con presenza di uomini e donne ho potuto infatti notare come effettivamente gli uomini siano meno inclini ad accogliere e svolgere un'attività di tipo ludico ma come la presenza femminile sia stata in grado di coinvolgerli e di far loro superare disagio e resistenze.

Non solo il fattore “genere”, ma anche quello culturale va tenuto in considerazione nel proporre attività di tipo ludico per l'apprendimento e l'uso della lingua straniera: in una classe multilingue con presenza di studentesse appartenenti a una cultura meno propensa a mettersi in gioco (ad esempio giapponese, coreana ma anche est europea e russa) è stato ad esempio difficile coinvolgere le apprendenti in attività di gioco, ma l'elemento “gruppo” e la voglia di non rimanere escluse sono alla fine risultati prevalenti rispetto alle caratteristiche individuali.

Non bisogna infine dimenticare il ruolo dell'insegnante: è molto importante proporre l'attività in modo corretto, accattivante e coinvolgente, senza dimenticare che si tratta sì di un gioco ma che esso ha uno scopo didattico, finalizzato all'apprendimento. E questo scopo deve essere ben chiaro anche agli/alle apprendenti: tanto più chiaro e coinvolgente sarà il modo di presentare l'attività ludica da parte dell'insegnante, maggiore sarà la risposta positiva da parte degli studenti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2008), “L'italiano come lingua seconda per gli immigrati”, in *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Torino, pp. 199-212.
- Begotti P. (2006a), *La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri*, Università Ca' Foscari, Venezia, Dipartimento di scienze del linguaggio; Dottorato di ricerca in linguistica e didattica delle lingue, 19. ciclo, a.a. 2003/2004-2005/2006:  
<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/12/11>
- Begotti P. (2006b), *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia, [http://venus.unive.it/film/materiali/accesso\\_gratuito/Film\\_umanistico\\_funzionale\\_teorica.pdf](http://venus.unive.it/film/materiali/accesso_gratuito/Film_umanistico_funzionale_teorica.pdf)
- Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Caon F., Rutka S., “La glottodidattica ludica”, modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia:

- [http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso\\_gratuito/Filim\\_glotto\\_ludica\\_teorìa.pdf](http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_glotto_ludica_teorìa.pdf)
- Centro Come (2001), *Anche le mamme a scuola. Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti a madri immigrate*, Milano, [http://www.centrocome.it/come\\_files/userfiles/File/AreaProgetti/ANCHE\\_LE\\_MAMME\\_A\\_SCUOLA.PDF](http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/AreaProgetti/ANCHE_LE_MAMME_A_SCUOLA.PDF)
- Demetrio D. (1989), “La transizione all’età adulta nell’emigrazione”, in Favaro G., Tognetti Bordogna M., *Politiche sociali ed immigrati stranieri*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 87-98.
- Demetrio D. (1990), *L’età adulta. Teorie dell’identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.
- Diadori P. (2001), “Insegnare italiano ai lavoratori immigrati”, in *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 135-152.
- Freddi G., 1990, *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova.
- Lombardo M. A. (2006), “La didattica ludica nell’insegnamento linguistico” in *Bollettino Itals*, Anno IV, n. 15: [http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=eZCMS&file=index&menu=79&page\\_id=292](http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=eZCMS&file=index&menu=79&page_id=292)
- Mezzadri M. (2002), “Imparare giocando”, in *In.it*, anno 3 - n.3, Guerra Edizioni, Perugia.
- Mollica A. (2010), *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Rizzardi M. C., Barsi M. (2005), “I metodi umanistico-affettivi”, in *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano, pp. 311-372.
- Solcia V. (2011), “Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione”, in *Italiano LinguaDue*, vol. 3, n. 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1919/2172>