

IL GIOCO È UNA COSA SERIA. EDUCAZIONE AGLI ADULTI: DALLA PROGETTAZIONE ALL'INSEGNAMENTO

di Emanuela Paciotti

ABSTRACT

È possibile far giocare una classe di studenti adulti?

Come si può trasmettere alla classe la serietà del gioco?

Come scegliere le attività ludiche e in quale fase della lezione è più proficuo presentarle?

Dall'osservazione e dall'esperienza in classe nascono queste domande, da cui prende forma una riflessione basata sull'unione di principi teorici e messa in pratica degli stessi.

Il gioco è una tipologia di attività molto difficile da proporre ad apprendenti adulti: partendo dal fallimento di alcune tentativi e ripercorrendo le premesse teoriche e la funzione del gioco, ho cercato di trovare il modo più funzionale al raggiungimento degli obiettivi glottodidattici attraverso le attività ludiche proposte in classe.

Le difficoltà incontrate nel proporre giochi in classi di adulti mi ha spinto a riflettere in modo più attento e sistematico su come poter integrare il sillabo.

In precedenti classi mi è capitato di rendermi conto che, spesso, l'obiettivo del gioco non era chiaro: per tale motivo gli studenti non si impegnavano, perché non capivano il motivo per cui quel gioco era utile ai fini dell'apprendimento. In altri casi, avevo avuto la chiara percezione che da parte mia ci fosse stata una comunicazione poco puntuale dell'attività: se l'insegnante non ne trasmette chiaramente la strutturazione, cioè le regole, i tempi e gli scopi e se non agisce da "arbitro" inflessibile, il gioco non sarà mai preso sul serio.

Di conseguenza, ho concentrato la mia ricerca sull'osservazione della reazione degli studenti posti di fronte allo svolgimento di attività ludiche. Per fare ciò, ho cercato di sperimentare tipi di giochi differenti in fasi differenti dell'Unità Didattica, cercando sempre di introdurli in modo da rendere trasparente il motivo per cui era importante portarli a termine rispettando le regole.

L'osservazione degli studenti e la sperimentazione mi hanno permesso di riflettere e strutturare attività adatte e fruttuose per la classe, che si sono discostate, a volte, dalle premesse da cui ero partita e mi hanno portata a ripensare all'applicazione della ludodidattica in un'ottica differente.

1. PREMESSE TEORICHE: L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO AD APPRENDENTI ADULTI

L'insegnamento ad apprendenti adulti si caratterizza per alcuni elementi distintivi che lo differenziano da altri profili di apprendenti.

Infatti, lo studente adulto chiede di essere coinvolto nel processo di apprendimento e nelle decisioni inerenti, perché non accetta che gli vengano imposte scelte che non comprende e di cui non si sente parte. La sua motivazione è sempre chiara, in quanto persegue un obiettivo che si è prefissato e ha chiaro ciò che gli è utile apprendere nella vita reale. Inoltre, le esperienze formative precedenti hanno un'influenza sul suo apprendimento, in quanto ritenute una risorsa da cui continuare ad attingere (Begotti 2006).

L'importanza dell'esperienza pregressa è alla base degli studi di Knowles, che ha analizzato le caratteristiche dell'apprendente adulto mettendo in relazione l'esperienza di vita, l'età e l'apprendimento e teorizzando un "modello andragogico".

Considerando l'adulto come maturo sotto l'aspetto biologico, legale, sociale e psicologico, Knowles ha individuato come elemento decisivo il rapporto tra docente e studente adulto: una sorta di negoziazione del percorso didattico a partire dall'analisi dei bisogni, per poi lavorare sugli obiettivi e sperimentare tecniche e materiali adatti al loro raggiungimento. Questa negoziazione passa attraverso i "contratti di apprendimento", in cui gli studenti accettano formalmente il percorso didattico in ogni suo aspetto e che possono essere modificati in corso d'opera.

Tale modalità aiuta a coinvolgere lo studente e a renderlo responsabile della formazione, non imponendogli un percorso di cui non condivide i presupposti o gli obiettivi (Knowles 2016).

Anche Carl Rogers, padre della psicologia umanistica, ha dato un apporto fondamentale allo studio dell'apprendimento in età adulta con la sua *teoria dell'apprendimento significativo*, in cui parla di un adulto che, con atteggiamento costruttivo, considera l'apprendimento come centrato sulla vita reale e lo percepisce come un processo autogestito e autopromosso, dato che nasce da suoi bisogni personali. Come aveva teorizzato Ausubel (1968), l'apprendimento è, infatti significativo quando l'apprendente scopre nuove informazioni che mette in relazione con la sua struttura cognitiva. L'adulto, oltre ad imparare dei contenuti, durante la formazione impara ad imparare (Novak 1984), cioè acquisisce strumenti e metodologie che gli saranno utili in altri percorsi di formazione.

L'insegnante che ha come *target* quello degli adulti, deve tenere in considerazione la necessità di analizzare bisogni e motivazioni degli studenti per poter progettare la sua proposta glottodidattica in modo puntuale e coerente all'analisi effettuata. La selezione dei materiali e la fissazione degli obiettivi (non solo glottodidattici, ma anche le mete educative) devono essere chiaramente rispondenti a ciò che si è rilevato in fase di indagine iniziale.

Tenere in considerazione il *target* di riferimento significa anche prevedere le difficoltà che il profilo può incontrare nell'apprendimento: ogni apprendente adulto può sentirsi a disagio nell'imparare una lingua straniera per paura di fare degli errori o di doversi esporre o mettere in discussione di fronte alla classe. Avendo un senso del sé già ben

strutturato, non accetta facilmente di sentirsi giudicato in una situazione in cui non si senta pronto o non abbia certezze e risposte immediate.

Oltre a ciò, può incontrare comuni problemi come la pronuncia, la comprensione, la memorizzazione del vocabolario. Tutte queste difficoltà portano l'adulto a erigere una vera e propria barriera che ostacola l'apprendimento: il filtro affettivo teorizzato da Krashen.

L'insegnante ha il compito di far abbassare questo filtro creando un'atmosfera positiva e serena e facendo sentire gli studenti al sicuro, ponendosi in modo accogliente e mai giudicante.

2. L'APPROCCIO COMUNICATIVO E LA DIDATTICA UMANISTICA

Gli orientamenti che maggiormente tengono in considerazione alcuni aspetti dell'apprendimento in età adulta sono l'approccio *comunicativo* e la didattica *umanistica*, che, in modi diversi, pongono lo studente al centro del processo e rispettano le sue caratteristiche e i suoi bisogni.

L'*approccio comunicativo* pone il suo *focus* sullo sviluppo della competenza comunicativa, quindi sulla capacità di comunicare in contesti sociali specifici, utilizzando la lingua per raggiungere degli obiettivi. L'apprendente è il protagonista indiscusso del processo di apprendimento, a cui partecipa pienamente e consapevolmente (centralità dello studente). L'insegnante comunicativo gli lascia spazio e si pone nella posizione di guida, di facilitatore dell'apprendimento, promuovendone l'autonomia.

La didattica umanistica, dall'altro lato, presta una particolare ma differente attenzione all'apprendente, alle sue caratteristiche psicologiche e al processo di apprendimento nella sua interezza, con tutte le difficoltà e i possibili ostacoli che può incontrare. Differentemente dall'*approccio comunicativo*, nella *didattica umanistica* il docente spesso guida gli studenti in modo direttivo (Balboni 2008).

3. LA GLOTTODIDATTICA LUDICA: CARATTERISTICHE GENERALI

Per glottodidattica ludica si intende una metodologia che mira a proporre in classe qualsiasi attività in forma giocosa, per renderla meno stressante e, quindi, più piacevole, ma anche per far sì che lo studente sia sempre attivo nel processo formativo.

Dobbiamo distinguere, in questa sede, tra *gioco libero* e *gioco didattico* (Caon, Rutka 2004:29): il gioco libero, infatti, non è funzionale, cioè ha scopo in se stesso, mentre il gioco didattico ha un obiettivo che si trova al di là del gioco e che viene raggiunto attraverso il gioco stesso.

Avendo come obiettivo l'acquisizione e lo sviluppo della competenza comunicativa, la metodologia ludica si pone come perfetta realizzazione dell'*approccio comunicativo* e della *didattica umanistica*.

L'insegnante che adotta questa metodologia deve tenere conto non solo dei bisogni

formativi dello studente, ma anche di aspetti psicologici e affettivi che possono portare alla sensazione di stress e, quindi, all'innalzamento del filtro affettivo. Inoltre, deve considerare la varietà di stili di apprendimento, le esperienze pregresse e il processo di acquisizione della lingua.

Per quanto riguarda quest'ultimo, facciamo riferimento a due concetti fondamentali: la *bimodalità* e la *direzionalità*.

Per bimodalità intendiamo le diverse caratteristiche e funzioni dei due emisferi cerebrali: il destro, infatti, si occupa della percezione globale e analogica mentre il sinistro di quella analitica, logica.

Per direzionalità intendiamo la direzione del processo di apprendimento, dall'emisfero destro al sinistro, quindi dal globale all'analitico.

Questo processo è posto a fondamento dei metodi induttivi, nei quali si procede sempre dal generale al particolare.

Rispettare il naturale processo di apprendimento permette di creare le condizioni perché la lingua venga acquisita dagli studenti, non soltanto appresa.

L'acquisizione consiste nella padronanza permanente del linguaggio, attraverso un processo inconscio che è simile a quello che si verifica con la propria lingua materna.

L'apprendimento, invece, processo conscio basato sulla memoria a breve termine, porta ad una padronanza temporanea della lingua. Essendo un processo non spontaneo e più lento dell'acquisizione, l'apprendimento dovrebbe agire da monitor, quindi esercitare un controllo formale sulla lingua acquisita.

La metodologia ludica deriva in parte dalle teorie costruttiviste che si sono sviluppate a partire dagli anni Ottanta: un concetto fondamentale è che la scuola viene considerata come un ambiente di apprendimento significativo, in cui lo studente è centrale e la conoscenza assume anche un valore sociale, configurandosi come frutto dell'interazione e della condivisione.

Attraverso un continuo confronto, gli studenti, insieme, costruiscono la conoscenza, rispondendo a continui stimoli che li portano a riflettere e discutere, quindi ad apprendere attraverso la cooperazione, che costituisce la grande novità di impostazione del processo di apprendimento: gli studenti, insieme, raggiungono l'obiettivo prefissato partendo dalla condizione della loro interdipendenza, per cui ciascuno dipende dall'altro per il raggiungimento dello scopo del gioco.

Nella glottodidattica ludica troviamo la piena realizzazione, inoltre, della teoria delle intelligenze multiple di Gardner, secondo cui si possono distinguere otto tipi di intelligenze differenti (linguistica, logico-matematica, cinestetica, spaziale, interpersonale, musicale, intrapersonale, naturalistica), presenti in ciascuno (Gardner 2005).

Nell'ambito della metodologia ludica, tenendo presente la centralità dello studente e le sue caratteristiche, è fondamentale rispettare tale varietà e non trascurare le modalità di apprendimento, permettendo a tutti di imparare secondo il canale preferenziale.

Fatte queste premesse, è possibile capire chiaramente come la glottodidattica ludica faccia fulcro sulla "ludicità" perché gli studenti raggiungano un'acquisizione duratura della lingua attraverso la cooperazione e l'interazione sociale.

Giovanni Freddi, nel suo *Azione, gioco, lingua* (1990) individua i principi fondamentali su cui si fonda la metodologia ludica. In particolare, parla di:

- **Sensorialità:** lo studente deve attivare tutti i canali sensoriali per poter acquisire stabilmente la lingua.
- **Motricità:** attraverso la lingua si deve agire, quindi l'apprendimento è legato al movimento.
- **Semioticità:** il linguaggio verbale è solo uno dei tanti linguaggi a disposizione, pertanto l'insegnante deve mirare ad uno sviluppo armonico dei differenti linguaggi che lo studente ha a disposizione.
- **Relazione interpersonale:** l'insegnante deve incoraggiare l'interazione sociale tra gli studenti, dato che l'obiettivo ultimo è la competenza comunicativa.
- **Pragmaticità:** la lingua deve essere utile per fare delle cose pratiche, dunque deve poter essere usata per soddisfare precisi bisogni.
- **Emozione:** l'apprendimento è facilitato se ad esso si associano emozioni positive. Per questo è fondamentale che il clima in classe sia sereno e rilassato e che le attività ludiche stimolino emozioni che agiscano sempre da stimolo e mai da deterrente.
- **Autenticità:** con il gioco si può creare una situazione comunicativa autentica in cui gli studenti parlano nella lingua *target* in modo spontaneo e naturale, senza forzature.
- **Biculturalismo:** attraverso il gioco si apprende non solo la lingua, ma anche la cultura che l'ha prodotta.
- **Naturalità:** il contesto ludico crea una situazione di naturalità simile a quella tipica dell'acquisizione della L1, fa sì cioè che lo studente impari ricalcando i meccanismi di acquisizione della lingua materna.

La glottodidattica ludica permette l'apprendimento significativo, che comporta per lo studente la possibilità di fare esperienze con la lingua, di scoprirla in modo piacevole interagendo e cooperando, di usarla per scopi autentici.

L'aspetto dell'autenticità e naturalità è particolarmente rilevante in contesto LS, in cui soltanto il gioco può rendere naturale e credibile l'uso di una lingua che non è quella comunemente usata nella comunità linguistica. Nel gioco, la prima regola è usare la lingua straniera per raggiungere un obiettivo: ecco quindi la realizzazione della *rule of forgetting* teorizzata da Krashen (2001), secondo cui una persona impara meglio quando dimentica il processo di apprendimento e concentra la sua attenzione sul significato, non sulla forma.

All'interno della metodologia ludica, dobbiamo distinguere tra *play* e *game*: possiamo definire *play* l'atteggiamento ludico con cui il bambino scopre il mondo, in modo spontaneo, curioso, senza porsi limiti. Tale atteggiamento è lo stesso che si tende a stimolare anche gli apprendenti adulti. Invece, definiamo *game* l'attività ludica in sé, governata da regole precise accettate dal giocatore.

Volendo applicare tale metodologia, l'insegnante deve unire il potenziale del gioco con gli obiettivi linguistici ed educativi, scegliendo accuratamente il tipo di attività ludiformi, progettandole e producendo materiali adeguati. Una particolare attenzione deve essere posta sulla definizione di fasi e tempi di svolgimento, ruoli degli studenti e verifica del raggiungimento degli obiettivi, oltre che sul ruolo dell'insegnante stesso

durante il gioco.

La scelta delle attività deve partire dall'assunto di base della glottodidattica ludica: la centralità dell'apprendente.

L'insegnante deve, inoltre, tenere in considerazione l'età, le caratteristiche specifiche di ogni singolo studente (psico-affettive, cognitive e sociali), gli stili di apprendimento e i tempi di ciascuno.

Una considerazione importante riguarda cooperazione e competizione. Indubbiamente, considerando gli assunti teorici di base, prevale la predilezione per attività cooperative, per quanto, comunque, la competizione sia importante se inclusa in un contesto regolato dal rispetto e dall'autodisciplina. Le attività ludiche, generalmente, non tendono alla contrapposizione tra singoli, ma al confronto fruttuoso tra gruppi, basato sulla ferma convinzione che tale confronto sia strumento di crescita e miglioramento condiviso.

3.1. POSSIBILI PROBLEMATICHE

Nonostante i presupposti teorici facciano intendere quanto la metodologia ludica sia funzionale all'apprendimento linguistico, proporre attività ludiche in una classe di adulti presenta difficoltà che l'insegnante deve superare attraverso strategie che dipendono da fattori variabili, come l'età media, il *background* culturale e le esperienze pregresse degli studenti.

Le problematiche più comuni relative ad attività ludiche o "ludiformi" sono legate, da una parte, alla percezione, da parte degli studenti, che si tratti di una perdita di tempo, di attività che non sono utili ai fini dell'apprendimento. Ciò avviene soprattutto quando non è chiaro agli studenti l'obiettivo del gioco e il motivo per cui lo si propone. Nella mia personale esperienza, spendere qualche parola con gli studenti su questi aspetti ha delle immediate conseguenze positive sull'accettazione dell'attività ludica.

Dall'altro lato si possono rilevare problematiche legate alla difficoltà degli studenti ad esporsi: se lo studente non si sente a proprio agio, se considera ridicolo ciò che gli viene richiesto di fare o se teme il giudizio degli altri e dell'insegnante, l'attività può rivelarsi un'esperienza negativa, provocare stress e inibizione e, automaticamente, causare un forte innalzamento del filtro affettivo.

Per questo è molto importante che il clima in classe sia rilassato, che gli studenti abbiano modo di conoscersi, di creare un gruppo, di condividere le loro conoscenze e di capire i benefici della cooperazione.

Oltre alle problematiche relative a come gli apprendenti vivono il gioco, mi preme aggiungerne altre legate all'insegnante, molto spesso ignorate. Durante la mia ricerca e attraverso l'osservazione di altri insegnanti, infatti, mi sono posta una domanda: il gioco può essere un problema per l'insegnante?

Ho cercato di fare un'analisi del modo in cui ho impostato le attività, del mio atteggiamento in classe: il problema, spesso, è stata la mia insicurezza e il fatto di non credere nell'attività proposta per un pregiudizio.

Ad esempio, presentare ai discenti un gioco che in un'altro gruppo non aveva riscosso successo o non era stato utile ai fini dell'apprendimento, mi ha scoraggiata al punto

da non essere credibile in classe. Oppure, sulla base di mie convinzioni rispetto a come gli studenti avrebbero accolto un'attività, io per prima non ho avuto il giusto approccio e mi sono posta nel modo sbagliato, generando la poca serietà di cui spesso mi lamentavo.

Invece, cambiando il mio modo di essere in classe è cambiata la serietà con cui gli apprendenti hanno considerato le attività ludiche.

L'insegnante per primo deve abbandonare le sue sicurezze, calarsi in un ruolo, lanciare la sfida, divertirsi. In poche parole, deve essere il primo a giocare.

3.2. I GIOCHI: TIPOLOGIE E OBIETTIVI

Secondo la classificazione ontogenetica presente in Caon, Rutka (2004:48-50), possiamo distinguere i giochi in tre macro categorie:

- *Giochi di esercizio (funzionali)*: in glottodidattica, chiamiamo giochi di esercizio tutti i giochi con forte connotazione ludica, in cui si riproduce l'interesse, la motivazione e il piacere che si prova durante un gioco libero. Vi appartengono le attività che mirano a fissare il lessico e le strutture della lingua in modo ludico, ad esempio ripetizioni, incastri, giochi di movimento, giochi di natura insiemistica, enigmistica, giochi epistemici legati al problem solving.
- *Giochi simbolici*: sono quelli basati sul "come se", quindi sull'immaginazione. A questo gruppo appartengono le attività creative e basate sul reimpiego di lessico e grammatica, coinvolgendo anche i linguaggi non verbali. Alcuni esempi possono essere il gioco del mimo, attività espressive, transcodificazione, creazione di materiali usando la LS, giochi di memoria, drammatizzazione, role-play, giochi di simulazione.
- *Giochi di regole*: in glottodidattica, a questo gruppo appartengono i giochi che permettono di scoprire le regole sociali di uso della lingua e la funzione dei ruoli dei parlanti. Ad esempio, giochi comunicativi basati sull'information gap, giochi tradizionali, giochi su schema, giochi che seguono percorsi (gioco dell'oca), battaglia navale, tris, giochi di carte.

In questi gruppi possiamo riconoscere veri giochi, cioè *games*, e tecniche glottodidattiche che vengono ludicizzate dall'insegnante al fine di creare il contesto ludico nel quale gli studenti possano scoprire la lingua *target*.

Partendo dallo sperimentare alcune delle attività presentate da Caon, durante la ricerca ho cercato di pormi nell'ottica di una vera metodologia ludica, nei modi che illustrerò nel seguente capitolo. La riflessione su come tante normali tecniche didattiche possano essere trasformate in attività ludiche entusiasmanti per gli studenti mi ha portato ad andare oltre i giochi tradizionali, interrogandomi profondamente sui bisogni degli studenti e cercando di attenermi ai loro *feedback*.

4. LA RICERCA: DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI INSEGNAMENTO

La ricerca è stata svolta in contesto LS a Londra, città che ha visto crescere i numeri degli studenti di lingua italiana in modo esponenziale, fatto dovuto soprattutto alla necessità sentita da molti studenti di imparare la lingua del proprio partner. Forte anche l'interesse turistico e culturale, seconda motivazione dominante in questo contesto.

La città conta diverse scuole di lingua che offrono corsi e lezioni private di lingua italiana, oltre che occasioni culturali ed eventi di vario genere mirati ad avvicinare gli studenti di lingua alla cultura di cui sono appassionati.

La scuola in cui ho svolto la mia ricerca si chiama *Happy Languages* ed è una scuola di Italiano e Spagnolo, oltre che centro monitorato DITALS e centro CILS.

I corsi di italiano sono organizzati in livelli (*Beginner, Elementary, Intermediate, Advanced*) ciascuno diviso in tre corsi da 15 ore ciascuno.

La classe di riferimento in cui ho svolto la mia ricerca era di livello A1.3, quindi il terzo e ultimo corso del livello Beginner. Era composta da 9 studenti, 7 di nazionalità inglese, uno di nazionalità ucraina e uno americana, alcuni provenienti da un precedente corso (A1.2) tenuto da me nella stessa scuola e alcuni nuovi studenti che si sono uniti alla classe.

L'età media era 35 anni. Cinque studenti su nove parlavano altre lingue (da una a quattro) e tutti avevano un alto grado di istruzione (Laurea o Master).

Il corso si è svolto per la durata complessiva di 15 ore distribuite in 10 settimane, quindi ciascuna lezione ha avuto la durata di 1 ora e mezza.

Il testo principale di riferimento è stato *Domani*, nello specifico le unità 14, 15 e 16 di *Domani 1* (Guastalla, Naddeo 2010) e le unità 1 e 2 di *Domani 2* (Guastalla, Naddeo 2011). Inoltre, ho utilizzato il testo dell'unità 13 e quello dell'unità 15 di *Volare 1* e l'ascolto dell'unità 13 sempre tratto da *Volare 1* (Catizone, Humphris, Micarelli 1997).

4.1. OBIETTIVI DELLA RICERCA E PREMESSE

L'obiettivo della ricerca era l'integrazione del syllabo con attività ludiche ed è stata basata sulla proposta di varie attività differenti, in diverse fasi della lezione e aventi caratteristiche e obiettivi diversi.

Partendo da esperienze negative avute a seguito di attività ludiche in classi di adulti, ho cercato prima di tutto di stabilire quali fossero i punti di partenza imprescindibili per poter comunicare agli studenti la funzione e l'importanza del gioco.

Ad esempio, sono sempre partita da un'esplicitazione degli obiettivi, per permettere a tutti di capire l'attività: spendere qualche parola sul metodo, sugli obiettivi, sul perché di alcune attività mi ha permesso di essere seguita incondizionatamente dalla classe, senza particolari resistenze, mantenendo questo dialogo aperto per tutta la durata del corso ed instaurando un rapporto alla pari con i discenti.

Per ciascuna attività ludica, inoltre, ho cercato di dare istruzioni chiare, sempre strutturate allo stesso modo: obiettivo dell'attività, regole, tempi, punteggi. Ho assunto il ruolo di arbitro inflessibile per quanto concerne il rispetto delle regole ma mai quello di insegnante direttivo. Infatti, una volta introdotta l'attività, mi sono fatta

da parte lasciando che gli studenti fossero i protagonisti, responsabilizzandoli sullo svolgimento di ciò che stavano facendo.

Nella gestione delle attività ho sempre stimolato la cooperazione all'interno dei gruppi e una moderata competizione, motivando al raggiungimento dell'obiettivo comune. Non ho mai proposto giochi o attività ludiformi individuali, dato lo scarso apprezzamento e le problematiche rilevati in tutti i tentativi fatti precedentemente, anche all'interno del precedente corso.

Molte volte ho proposto giochi che non prevedevano un vincitore, perché l'obiettivo posto era solo quello glottodidattico: anche se all'inizio ero scettica su questo aspetto, in realtà, come approfondirò in seguito, è stato molto proficuo impostare alcune attività in questo modo.

Più di tutto, nell'ambito di questa ricerca, il mio interesse è stato volto a proporre agli studenti non soltanto attività ludiche bensì una vera e propria metodologia ludica, che prevedesse la resa ludica di qualunque tipo di attività in qualunque fase didattica. Proprio per questo ho ludicizzato ogni tipo di attività, non soltanto quelle volte alla fissazione o al riutilizzo di elementi linguistici, ma anche quelle di comprensione e di analisi grammaticale o lessicale.

Nel fare ciò ho sempre tenuto distinti apprendimento e acquisizione, pur cercando di bilanciarli e di prestare attenzione ad entrambi. Le attività ludiche sono sempre state mirate all'uno o all'altra, senza mai confonderle o chiedere agli studenti di focalizzarsi su entrambe (Catizone, Humphris, Micarelli 1997:5-6). Il sillabo di riferimento del corso A1.3 è così strutturato:

Tab.1 Sillabo del corso A1.3

	Lessico	Grammatica	Funzioni comunicative	Materiali
1	Vacanze	Revisione dell'Imperativo Informale. Revisione di C'è/Ci sono	Dare e chiedere consigli sulle vacanze	Volare 1 Unità 13
2	Tempo libero	Preposizioni articolate	Esprimere i propri gusti	Domani 1 Unità 14
3	Tempo libero	Verbo Piacere. Pronomi Indiretti	Esprimere i propri gusti	Domani 1 Unità 14
4	Tempo libero	Passato Prossimo	Raccontare un'esperienza passata	Domani 1 Unità 15
5	Tempo libero	Passato Prossimo	Raccontare un'esperienza passata	Domani 1 Unità 15
6	Espressioni di tempo	Passato Prossimo	Raccontare un evento passato	Domani 1 Unità 16
7	Tempo libero e espressioni di tempo	Passato Prossimo dei Verbi Riflessivi	Parlare di una situazione passata	Volare 1 Unità 15
8	Feste e ricorrenze	Passato Prossimo con i Pronomi Diretti	Parlare di un matrimonio passato	Domani 2 Unità 1
9	Feste e ricorrenze	Passato Prossimo con i Pronomi Diretti	Parlare di un matrimonio passato	Domani 2 Unità 1
10	Revisione	Revisione	Revisione	Giochi

4.2. IL DIARIO DELL'INSEGNANTE

Per seguire dettagliatamente l'andamento del corso e le mie scelte in merito all'integrazione del syllabo, mi sono servita del diario dell'insegnante che mi ha permesso di avere un'idea chiara su come procedere. Infatti, unendo le osservazioni "a caldo" appuntate durante e subito dopo la lezione e le riflessioni successive, ho potuto strutturare in modo ragionato la sperimentazione di nuove attività e la ripetizione di alcune tipologie di attività che si sono rivelate di successo in termini di raggiungimento degli obiettivi e gradimento da parte degli studenti.

Qui di seguito riporto, per ciascuna lezione, una breve descrizione delle attività ludiche inserite nel syllabo, la fase della lezione in cui sono state svolte e le mie osservazioni in merito ad aspetti rilevanti emersi.

LEZIONE 1

Dopo una breve attività di presentazione per far conoscere gli studenti, ho pensato di introdurre un gioco di incastro-accoppiamento basata sulla risoluzione di un problema. Il gioco si chiama *La torre di Babele* (Caon, Rutka 2004:119) e consiste nello scoprire in quale piano di un edificio abitano un certo numero di inquilini provenienti da diversi Paesi del mondo, di cui viene data una serie di informazioni che, se incrociate, portano gli studenti a ricostruire i piani del palazzo.

Questo gioco, svolto a coppie, si è rivelato ottimo per stimolare la cooperazione e molto appetibile per quell'elemento di sfida dovuto al "rompicapo" che propone. Nonostante il lessico e la grammatica contenuta siano semplici, nel complesso si rivela complicato e necessita di attenzione e tentativi ripetuti per incastrare le informazioni.

All'inizio della prima lezione, quando gli studenti ancora non si conoscono, è perfetto per creare un bel clima e aggregare gli apprendenti.

L'attività ha spianato la strada per la costruzione del gruppo, dato che, al termine del gioco, ho potuto notare che tutti avevano abbassato le difese e cominciato a sentirsi maggiormente a proprio agio.

LEZIONE 2

Dopo l'analisi grammaticale sulle preposizioni articolate, ho proposto un'attività ludica in movimento in fase di sintesi grammaticale.

Si è trattato di un riempimento realizzato con Prezi che si è svolto nel seguente modo:

- ho presentato il gioco come una competizione tra squadre;
- ho dato a ciascuna delle due squadre un mazzo di cartoncini con su scritte le preposizioni articolate;
- facendo un esempio, ho dato le istruzioni dell'attività, spiegando che avrei proiettato alla lavagna una frase dopo l'altra da completare con una preposizione articolata. Avrebbe vinto la squadra che, per prima, avesse

- attaccato alla lavagna la preposizione corretta;
- ho spiegato il mio ruolo, quello di stabilire i tempi, controllare la preposizione e scrivere i punti alla lavagna;
 - l'attività è andata avanti per circa 10 minuti, fino all'esaurimento delle frasi;
 - al termine, insieme, abbiamo contato i punti e applaudito la squadra vincitrice.

In questa attività ho voluto mettere l'accento sulla competizione tra gruppi, che è stata accettata e apprezzata da tutti: c'è stata una vera e propria gara giocosa, animata da una sana voglia di vincere. Osservando il gruppo, la mia impressione è stata quella di una messa in opera della *rule of forgetting*: gli studenti, presi da ciò che stavano facendo e dall'obiettivo da raggiungere, hanno utilizzato l'elemento grammaticale appena studiato in modo naturale, senza nemmeno accorgersene.

Il movimento da una parte all'altra della stanza e la velocità hanno avuto un ruolo fondamentale.

Ho avuto la sensazione che questa attività abbia alleggerito la lezione dopo l'analisi grammaticale che aveva spaventato molti degli studenti.

In questo caso, integrare il materiale fornito dal libro adottato è necessario: infatti l'unità presa di riferimento manca totalmente di una sintesi sulle preposizioni articolate, che, così, vengono lasciate totalmente in sospeso, senza dare la possibilità di un riutilizzo agli apprendenti.

LEZIONE 3

Per permettere agli studenti di riutilizzare il verbo piacere, ho pensato di creare dei cartoncini con su scritte le persone a cui piace qualcosa (ad esempio "io e Anna" oppure "Marco e Paolo") e altri cartoncini con su scritti nomi o verbi (ad esempio "la pizza" oppure "andare al parco").

Ho distribuito per ogni studente 3 cartoncini con i soggetti e 5 con nomi o verbi.

In piedi, gli studenti, girando per la classe, si sono fatti domande sui reciproci gusti utilizzando, di volta in volta, il soggetto mostrato dal compagno e uno dei nomi o verbi scritto sul proprio cartoncino. Ciascuno ha preso nota delle informazioni ottenute e, alla fine, ha vinto lo studente che ha raccolto più informazioni sui compagni.

Il clima giocoso ha reso questo gioco molto piacevole per gli studenti, che, aiutandosi a vicenda, sono riusciti a risolvere quasi tutti i problemi incontrati.

Durante lo svolgimento sono rimasta in disparte, intervenendo solo quando sono stata chiamata per rispondere ad una domanda.

La mia unica riserva, alla luce dell'obiezione che mi era stata mossa in passato da un collega, era legata al fatto che gli studenti potessero non percepirne l'utilità dato che non avviene una vera e propria correzione, ma c'è solo una fase *in plenum* in cui si fanno alcuni esempi delle domande e risposte possibili.

In questo caso ho cercato di evitare tale obiezione ripetendo più volte che ero a disposizione per ogni necessità e aggirandomi per la classe un paio di volte durante l'attività.

LEZIONE 4

In questa lezione ho programmato un gioco di movimento come prima attività per creare un'atmosfera positiva e proporre qualcosa di divertente agli studenti, stanchi dopo una giornata di lavoro.

Si tratta del gioco *Le frasi in corsa*, ideato da Fabio Caon e Sonia Rutka (Caon, Rutka 2004:103). Nello specifico, ho scelto la Variante 1 del gioco, che consiste nel dare un "cartello parola" (cioè un foglio con su scritti soggetto, predicato o complementi costituenti una frase) a ciascuno studente. In piedi, gli studenti, guardando i cartelli, si devono muovere per mettere in ordine gli elementi e formare una frase corretta.

Nel preparare questo gioco, ho preferito scegliere frasi che gli studenti già conoscevano, tratte da testi o ascolti su cui avevano precedentemente lavorato, più o meno recentemente. Chiaramente, in fase di preparazione, ho dovuto tenere conto della possibilità che il numero degli studenti potesse variare in base ai presenti: per questo ho preparato frasi con un numero variabile di costituenti, tenendo in conto il fatto che alcuni studenti potessero essere assenti. Ciò comporta un lavoro abbastanza impegnativo per l'insegnante, ma, come spiegherò a breve, vale la pena spendere un po' di tempo e proporre questo gioco.

All'inizio dell'attività ho dato le istruzioni e specificato il mio ruolo: scandire il tempo e controllare la frase riordinata. Ho anche aggiunto la regola che se la frase non era corretta, avrebbero avuto altri due tentativi per modificarla.

Anche in questo caso, la velocità e la scansione del tempo sono stati elementi fondamentali per rendere il gioco motivante.

L'aspetto più interessante, però, è stato il fatto che questa attività abbia avuto un effetto eccezionalmente positivo sul resto della lezione: gli studenti, infatti, avendo scaricato la tensione attraverso questo gioco, hanno assunto un atteggiamento più libero e positivo.

Durante la stessa lezione ho sperimentato la ludicizzazione dell'Analisi Grammaticale, che ho proposto come un gioco a squadre in due fasi: la prima fase è consistita nell'individuazione dei verbi al Passato Prossimo e nella scoperta della regola sulla sua formazione. A seguire, c'è stato un confronto in plenum con conseguente chiarimento di eventuali dubbi.

Poi c'è stata la seconda fase: le squadre hanno riflettuto sull'uso degli ausiliari e pensato al maggior numero possibile di esempi per la formazione con ciascuno.

Ha vinto la squadra che è riuscita a definire con più accuratezza la regola e a fornire il maggior numero di esempi.

In questo modo, l'Analisi Grammaticale è stata completamente differente dalla fase classica. Rispetto a precedenti classi in cui l'ho proposta come attività individuale, durante questa lezione c'è stato un impegno e uno scambio di opinioni tra studenti molto proficuo, che li ha condotti a formulare la regola e a riflettere su casi differenti. Si può dire che, questa volta, i discenti abbiano fatto tutto da soli, senza nessun intervento da parte mia, se non per confermare quanto avevano ipotizzato.

La riuscita dell'attività è stata evidente anche nello stato d'animo euforico della classe, che ha percepito la propria autonomia di fronte a un elemento grammaticale

normalmente visto come un grosso ostacolo.

Alla fine della lezione, per praticare il Passato Prossimo appena studiato, ho scelto un gioco su schema: il gioco dell'oca. L'ho strutturato con 20 caselle, alcune contenenti frasi da completare con il Passato Prossimo del verbo dato all'Infinito, altre con una specifica persona da coniugare, altre con una domanda a cui rispondere usando lo stesso tempo. Per creare le frasi ho scelto un vocabolario già noto agli studenti oppure le ho tratte da testi e ascolti già conosciuti, mentre le domande hanno riguardato argomenti che potevano essere affrontati serenamente perché già presentati precedentemente.

In questo caso, le istruzioni sono state piuttosto veloci perché tutti conoscevano il gioco, quindi non hanno richiesto molto tempo.

Il gioco è durato 25 minuti, gli studenti lo hanno svolto impegnandosi molto sulla coniugazione del verbo. Il mio ruolo è stato estremamente defilato, dato che sono intervenuta solo quando sono stata chiamata per dubbi e domande.

La prima osservazione che ho fatto durante lo svolgimento dell'attività è che questo gioco fosse noioso per gli studenti. Non mi è sembrato che fossero particolarmente entusiasti o divertiti, mancava totalmente lo spirito ludico, che tanto perseguo quando propongo attività con determinate caratteristiche.

Anche alla fine, quando ho decretato il vincitore, nessuno ha partecipato giocosamente a questo momento, che è risultato un po' forzato.

Di conseguenza, questa esperienza ha rafforzato un'idea che aveva già preso forma, cioè che forse questo gioco non sia il più adatto per una classe di adulti.

LEZIONE 5

Per lavorare di nuovo sul Passato Prossimo e introdurre una serie di verbi irregolari, ho proposto l'articolo contenuto nell'unità 15 di *Domani 1*.

In passato avevo notato la difficoltà degli studenti nella comprensione del testo e la loro conseguente frustrazione. Lavorarci in modo più classico, guidandoli attraverso una comprensione globale e poi analitica, non ha mai dato i risultati sperati, perché alla fine ho sempre percepito l'insoddisfazione della classe messa di fronte a un testo di cui non avevano capito una parte consistente.

Proprio per queste considerazioni fatte in corsi passati, ho pensato di ludicizzare la comprensione del testo rendendola un gioco a squadre.

Ho proceduto in questo modo:

- dopo la comprensione globale, svolta individualmente, con successivo confronto a coppie e in plenum, ho diviso gli studenti in due squadre;
- ciascuna squadra, lavorando insieme, ha letto di nuovo il testo cercando di colmare reciprocamente i gap, quindi tutte le parole che non conoscevano o le frasi che non avevano compreso ad una prima lettura;
- a questo punto, le squadre hanno avuto 5 minuti per preparare 10 domande da porre all'altra squadra: la regola era quella di chiedere parole o espressioni di cui conoscevano il significato;

- il mio ruolo era quello di scandire i tempi e di attribuire i punti, uno per ogni risposta esatta.

Quello che ho potuto osservare è stato sorprendente: nella prima fase, quella della cooperazione tra membri delle squadre, c'è stato un lavoro di gruppo e una condivisione di conoscenze, oltre che un impegno nel ricostruire significati, mai visto prima. Gli studenti hanno beneficiato delle conoscenze e delle idee dei compagni, facendo ipotesi e discutendo del perché.

Nella seconda fase, le due squadre hanno dato vita a una vera gara. Il loro atteggiamento nella fase della competizione con l'altra squadra è stato molto più autentico: questa volta non si è trattato di fingere la gara, ma di gareggiare per dare un senso finale al lavoro impegnativo svolto.

Alla fine di questa lezione, incentrata ancora sul Passato Prossimo, ho pensato di proporre agli studenti una produzione scritta. Ma, per sperimentare una tecnica nuova, ho pensato di trasformarla in attività ludica in questo modo:

- dopo aver presentato l'attività, ho diviso gli studenti a coppie;
- ho mostrato cinque cartoncini colorati, ciascuno associato a una domanda: giallo "Chi?", verde "Che cosa?", rosso "Dove?", azzurro "Quando?" e arancione "Perché?". Ho scritto le domande alla lavagna con i colori associati;
- ho consegnato a ciascuna coppia cinque cartoncini colorati;
- ho concesso un numero variabile di minuti, stabilito da me, per rispondere a ciascuna domanda e scrivere sul relativo cartoncino;
- alla fine del tempo dato per la prima domanda, ciascuna coppia ha dato il proprio cartoncino alla coppia alla propria destra e ha risposto alla seconda domanda, rispettando il tempo dato e così via fino al completamento della storia;
- non hanno potuto usare dizionari, ma fare a me un massimo di tre domande per ciascuna coppia;
- alla fine dell'attività, ogni coppia ha attaccato la sua storia al muro per permettere a tutti di leggerla;
- quindi le coppie sono andate in giro per l'aula a leggere, prendendo nota di eventuali parole o frasi da poter modificare o migliorare;
- alla fine, *in plenum*, ci siamo confrontati su quale fosse la storia più bella.

La produzione scritta è stata, così proposta, molto divertente per gli studenti, che hanno lavorato insieme per risolvere i reciproci dubbi e hanno dato sfogo alla loro creatività.

La fase di correzione tra pari, in piedi e in cooperazione è stata altrettanto apprezzata, perché tutti hanno avuto modo di riflettere e di porsi delle domande, alcune delle quali hanno trovato risposta senza il mio intervento. Per altre, invece, mi hanno coinvolta per essere sicuri della correttezza formale o dell'appropriatezza del vocabolario utilizzato.

Il clima che si è creato durante questa attività può essere definito come un clima di festa, in cui il lavoro sulla lingua è stato parte di un lavoro molto più complesso, quello

di costruzione di un gruppo e di cooperazione tra i suoi membri. Ancora una volta, ad essere accolto così positivamente è stato un gioco che gioco non è, almeno non nell'accezione primaria del termine: si è trattato di una semplice produzione scritta resa ludica nel suo svolgimento.

LEZIONE 6

Essendo la lezione incentrata sul Passato Prossimo dei verbi riflessivi, ho pensato ad un'attività di sintesi finale per far sì che gli studenti praticassero questo argomento grammaticale in modo simpatico.

Ho pensato di utilizzare un video da *Youtube*, "La sveglia di Fantozzi": si tratta di un video divertente di un paio di minuti tratto da un film del famoso personaggio, che mostra i primi minuti della mattina del protagonista, quindi una serie di azioni abituali. Per sfruttarlo al meglio ho pensato di proporlo nel seguente modo:

- ho annunciato l'attività alla classe;
- ho diviso gli studenti a coppie, uno in direzione della LIM e uno di spalle;
- ho dato le istruzioni, spiegando che avremmo guardato il video senza audio: lo studente che guardava il video avrebbe descritto le azioni e tutti i minimi particolari delle scene all'altro, che poteva prendere nota di quanto gli sarebbe stato detto;
- ho aggiunto che, per facilitare l'attività, avrei fermato il video ogni pochi secondi per permettere una descrizione dettagliata;
- al termine del video, gli studenti di spalle hanno descritto ciò che avevano capito del video;
- per controllare, alla fine abbiamo guardato nuovamente il video tutti insieme e decretato la coppia vincitrice, quella, cioè, che era riuscita a descrivere e annotare il maggior numero di dettagli;
- per finire, abbiamo dedicato dieci minuti ad un confronto *in plenum* per le domande.

Gli studenti sono stati sorpresi da questa attività e all'inizio li ho visti un po' disorientati. Dopo i primi secondi del video e le prime due descrizioni, però, ho notato che si sono rassicurati e hanno continuato molto bene, descrivendo le scene l'uno e facendo domande l'altro membro della coppia.

Il gioco, inizialmente accolto con un po' di diffidenza, ha avuto successo.

L'elemento di competizione ha spinto, in questo caso, a fare meglio e a impegnarsi a notare piccoli particolari o a cercare di esprimere meglio il modo in cui sono state compiute le azioni dal protagonista del video.

Un aspetto che è emerso piuttosto chiaramente è stata la differenza tra alcuni studenti con un livello di competenza linguistica differente, sebbene rientrassero tutti nel livello generale del corso. Ho notato alcune sottili espressioni di frustrazione sul volto di alcuni discenti che avevano maggiore difficoltà nella produzione orale, probabilmente dovute al fatto di non riuscire ad esprimere tutto ciò che volevano. Ho

colto questo *feedback* durante il confronto finale tra le descrizioni ottenute dalle coppie.

Considerando che lo svolgimento dell'attività era stato dominato da uno spiccato spirito ludico da parte di tutti, mi sono chiesta se, in questo caso, la competizione non fosse stata un elemento di disturbo piuttosto che di motivazione, emerso nella fase finale in cui ciascuno si è dovuto esporre maggiormente davanti alla classe.

LEZIONE 7

L'ascolto tratto dal libro *Volare 1* dal titolo *Telefonata per affittare una villetta* mi ha fatto venire in mente di proporre una ludicizzazione della comprensione, come ho fatto per il testo presentato nella quinta lezione.

In questo caso, dopo aver motivato gli studenti, li ho divisi in tre squadre con l'obiettivo di capire più informazioni possibili attraverso ascolti ripetuti della traccia.

In passato avevo riscontrato una certa difficoltà degli studenti con questo ascolto autentico e un innalzamento del filtro affettivo dovuto proprio alla paura di fare brutta figura. Per questo ho pensato che l'elemento ludico potesse aiutare a superare la problematica accennata.

Gli studenti hanno ascoltato la conversazione telefonica cinque volte, con confronti sistematici dopo ogni ascolto. Chiaramente le squadre erano in competizione per il raggiungimento di un obiettivo che rappresentava una vera sfida, cioè capire il più possibile, senza domande precise a cui rispondere.

L'attività è stata molto positiva, perché l'abbassamento del filtro affettivo ha permesso a tutti di svolgere l'attività senza imbarazzo e di focalizzarsi sulla comprensione aiutandosi a vicenda per vincere.

Alla fine, la soddisfazione della squadra che ha vinto è stata grande, perché l'obiettivo raggiunto era percepito come difficile.

Dopo la comprensione, ho proposto un *role play* finale che ha seguito l'ascolto. L'obiettivo del *role play* era chiedere e dare informazioni relative all'argomento, riproducendo la telefonata appena ascoltata.

L'attività si è svolta nel seguente modo:

- per prima cosa, ho motivato gli studenti elicitando le loro conoscenze pregresse attraverso un *brainstorming* alla lavagna. Questa fase è stata piuttosto veloce e ritmata e si è focalizzata sulle possibili domande da fare durante un'ipotetica telefonata per prendere in affitto una casa per le vacanze, ma anche sulle informazioni generali da dare;
- ho diviso gli studenti in due gruppi: proprietari di casa e potenziali clienti;
- ciascun gruppo per 10 minuti ha collaborato alla preparazione della telefonata, i proprietari concentrandosi sulle informazioni da dare e i clienti sulle domande da porre per verificare la disponibilità della casa, il prezzo e tutti i dati fondamentali;
- a questo punto, un proprietario e un cliente si sono seduti dandosi le spalle simulando la telefonata;

- il *role play* è andato avanti con due cambi di coppia, per permettere agli studenti di parlare con più persone.

Osservando lo svolgimento di questa attività, ho potuto notare inizialmente una differenza tra gli studenti che provenivano da un mio precedente corso e quelli che, invece, si erano appena uniti al gruppo. I primi, infatti, erano già abituati a questo tipo di attività ludica, mentre per gli altri si è trattato di una novità. Nonostante ciò, anche loro hanno svolto il *role play* con entusiasmo, prestandosi al gioco con apprezzabile spirito ludico.

LEZIONE 8

Per concludere questa lezione sul Passato Prossimo con i Pronomi Diretti, ho proposto un gioco, il *Questionario – Intervista* (Caon, Rutka 2004:90).

Questo gioco presenta caratteristiche del gioco di finzione, dato che ogni studente, nel momento in cui si cala nei panni dell'intervistatore, finge di essere qualcun altro, ma presenta anche le caratteristiche di un gioco volto alla fissazione di alcuni elementi lessicali e grammaticali (formulando alcune domande fisse e usando ripetutamente gli stessi verbi al Passato Prossimo). Chiaramente, non essendo stato proposto come una gara, non è contemplato l'aspetto della collaborazione/competizione tra singoli o squadre..

Ho adattato questo gioco di esercizio all'argomento presente nell'unità 1 di *Domani 2* su cui ho strutturato la lezione: l'obiettivo comunicativo per gli studenti era quello di parlare di un matrimonio a cui avevano partecipato in passato. Ciascuno studente, fornito di griglia con domande stabilite, ha intervistato almeno tre suoi compagni.

Le domande erano incentrate sull'argomento del matrimonio, sulle usanze e le tradizioni, oltre che sull'esperienza specifica di cui ciascuno ha parlato.

Per far sì che tutti ricoprissero i due ruoli di intervistatore e di intervistato, ho stabilito un tempo al termine del quale gli studenti, divisi in due gruppi, hanno cambiato ruolo. Al termine del gioco, *in plenum*, abbiamo parlato delle informazioni emerse dalle interviste.

Tutti gli studenti si sono mostrati interessati all'attività, ma la mia prima impressione è che non sia stato chiaro l'aspetto ludico: è mancata, cioè, la finzione, configurandosi, alla fine, come un questionario tra studenti che impersonavano solo se stessi. Mi sono chiesta se il problema sia stato proprio legato alla difficoltà di calarsi nei panni di qualcun altro.

Del resto, l'unica finzione che gli studenti hanno precedentemente sperimentato è quella del *role play*, ma si caratterizzava in modo diverso: infatti, in quel caso, è stata legata solo alla situazione (nella prima lezione), mentre qui si è trattato di impersonare qualcuno, cosa che probabilmente è molto più adatta a un profilo di apprendenti differente .

LEZIONE 9

In apertura di questa lezione, incentrata sulla revisione del Passato Prossimo con i Pronomi Diretti, ho scelto di inserire un gioco tratto da Caffè Italia e intitolato *Chi l'ha fatto?* (Cozzi, Federico 2005:106).

Ho deciso di svolgerlo impostando una gara tra due squadre, nel seguente modo:

- ho proiettato alla lavagna l'immagine per accertarmi che gli studenti conoscessero il vocabolario e per ampliarlo se necessario;
- ho diviso gli studenti in squadre, dando una fotocopia dell'immagine per ciascuna squadra. Mi sono accertata che tutti mettessero da parte fogli e appunti;
- ho descritto le regole: avrei fatto una domanda relativa all'azione di una persona dell'immagine, le squadre si sarebbero consultate e prenotate per la risposta. A risposta corretta, avrei dato un punto, sbagliata meno uno. In caso di risposta sbagliata, l'altra squadra avrebbe avuto la possibilità di rispondere.

L'attività è stata impegnativa dato l'argomento grammaticale, ma il forte spirito ludico e la cooperazione tra membri delle squadre l'ha resa più stimolante. La competizione tra squadre è stata forte e al termine tutti hanno applaudito i vincitori.

In questo caso posso dire di aver assistito a un vero gioco, vissuto come tale da tutti i partecipanti.

Un altro gioco proposto è stato tratto da "Ricette per parlare": il titolo è *Il latte l'hai comprato?* (Bailini, Consonno 2002:36-37).

La fissazione dell'elemento grammaticale, in questo gioco, si unisce alla memorizzazione del vocabolario.

A coppie, gli studenti hanno memorizzato la spesa fatta in 2 minuti e poi, dopo aver coperto l'immagine, hanno cominciato a farsi domande sui prodotti comprati, segnando le risposte nella tabella.

Per svolgere l'attività, ho chiesto loro di disporsi uno di fronte all'altro e ho stabilito che il vincitore sarebbe stato chi avesse ricordato il numero più alto di prodotti. Alla fine, una correzione *in plenum* è stata utile per chiarire eventuali dubbi e far praticare il Passato Prossimo con i Pronomi Diretti.

L'elemento della memorizzazione in questo gioco attiva lo spirito ludico degli studenti, che altrimenti resterebbero troppo concentrati solo sulla pratica grammaticale. Al tempo stesso, mi è sembrato che la competizione sia stata inibita dal fatto che ogni studente fosse in gioco da solo.

LEZIONE 10

La lezione è stata interamente dedicata alla revisione degli argomenti grammaticali più significativi studiati durante il corso, essendo stato questo molto denso e impegnativo.

Per praticare il Passato Prossimo, ho inserito nella scaletta della lezione l'attività *Indagine: quante persone ieri...?* tratto dal libro *Tante idee* (Anelli 2007:63).

Ho distribuito i cartoncini con le domande e un foglio dove appuntare i nomi dei compagni.

Gli studenti, in piedi, hanno girato per la classe facendo domande per scoprire chi avesse fatto le attività elencate. Ha vinto lo studente che, allo scadere del tempo, era riuscito a trovare il più alto numero di compagni che avevano fatto le attività presenti sui cartoncini. Alla fine abbiamo dedicato alcuni minuti *in plenum* a domande e dubbi, oltre che a fare alcuni esempi tratti dal gioco.

Dal libro *Ricette per parlare* ho tratto, poi, l'attività *Il sonnambulo* (Bailini, Consonno 2002:66-67) e l'ho impostata come ludica facendo giocare gli studenti a coppie come squadre: ho dato a entrambi gli studenti metà storia in ordine e metà ritagliata (un'immagine per tessera). Uno studente ha raccontato cosa è successo al protagonista della storia e l'altro ha messo in ordine le tessere e viceversa, fino ad ottenere l'intera storia nella giusta sequenza.

Ha vinto la squadra che per prima ha terminato mettendo correttamente in ordine la storia.

La cooperazione in questa attività è stata fondamentale, per quanto poi ciascuna coppia abbia conteso la vittoria con le altre abbastanza tenacemente.

Una terza attività è stata ispirata a quella allegata presente nella Guida per l'insegnante di *Caffè Italia* dal titolo *Chi lo fa?* (Cozzi, Federico, Tancorre 2005:68-69): l'attività è stata da me modificata per permettere agli studenti di praticare i Pronomi Diretti non con il Presente Indicativo ma con il Passato Prossimo. Di conseguenza, ho modificato le frasi sottostanti le immagini e le ho consegnate agli studenti al Passato Prossimo.

A squadre, gli studenti si sono sfidati ponendosi domande che seguissero l'esempio: "Chi ha comprato una maglia? L'ha comprata Nicola".

Il mio ruolo è stato quello di far rispettare i tempi, mantenendo alto il ritmo del gioco e di prendere nota alla lavagna dei punti (uno per ogni risposta corretta). Ancora una volta, il gioco a squadre ha avuto successo: tutti si sono completamente rilassati e dedicati all'attività senza paura di sbagliare, perseguendo l'obiettivo comune.

Come ultima attività della lezione, ho creato un quiz in movimento: 20 domande attraverso per quali ripassare vari argomenti grammaticali trattati nel corso.

Il quiz si è svolto nel seguente modo: ho diviso gli studenti in due squadre che hanno preso posizione ad un'estremità dell'aula e ho appeso due griglie vuote al muro all'estremità opposta.

Ho letto le domande e, per ciascuna, gli studenti hanno avuto 30 secondi per consultarsi e, a turno, andare a scrivere la risposta nella griglia e tornare a posto.

Alla fine, ho consegnato a ciascuna squadra la griglia dell'altra e abbiamo proceduto alla correzione insieme, segnando i punti e decretando la squadra vincitrice.

Nonostante il quiz possa generare ansia negli studenti, grazie al lavoro in squadra ciò non è accaduto: il confronto costante e l'appoggio dei compagni non ha permesso l'innalzamento del filtro affettivo.

Alla fine, la correzione *in plenum* ha stimolato osservazioni e domande da parte della classe. L'utilità del gioco è stata riconosciuta e apprezzata, sia perché gli studenti hanno avuto modo di ripercorrere quanto avevano imparato durante il corso, sia per concludere in modo allegro e giocoso il corso, che è stato impegnativo ma proficuo.

4.3. IL QUESTIONARIO

Durante il corso, ho somministrato un questionario agli studenti per ottenere alcuni dati che mi permettessero di integrare la mia ricerca fornendomi il punto di vista degli studenti sulle loro preferenze.

Le informazioni richieste sono le seguenti:

- *Age*
- *Nationality*
- *Education*
- *Languages spoken*
- *Do you prefer working individually or in group? Why?*
- *Do you learn more when you work individually or in group? Why?*
- *What activity do you find more useful? Why? Please leave a comment for each activity: Reading comprehension in teams - Role play- Snakes and ladders*
- *What type of game would be useful to improve your language skills?*

Il questionario è stato compilato da sei studenti.

Quattro tra questi hanno espresso la loro preferenza per il lavoro in gruppo e, in particolare, tre hanno motivato la loro scelta dicendo che lavorare in gruppo aiuta a parlare con gli altri (1) e che è utile per imparare dagli altri aiutandosi a vicenda (2).

Due studenti hanno, invece, dichiarato di preferire una combinazione delle due modalità. Nello specifico, uno ha motivato la sua scelta dicendo che gli piace interagire e imparare in gruppo ma che il lavoro individuale è necessario per promuovere l'autonomia. L'altro ha aggiunto che a volte ha bisogno di lavorare da solo ai fini della comprensione di ciò che si sta facendo, ma al tempo stesso il lavoro in gruppo lo aiuta nella comprensione di cose che non ha afferrato bene.

Alla domanda sulla modalità che permette loro di imparare di più, tre hanno optato con decisione per il lavoro di gruppo, con varie motivazioni (imparano aiutandosi l'un l'altro, ricordano meglio ciò che hanno imparato in gruppo, si supportano e consolidano le conoscenze attraverso la correzione). Uno studente ha fatto una distinzione importante: preferisce il lavoro di gruppo se ha compreso l'argomento, altrimenti perde il *focus*. Per i giochi, invece, preferisce il lavoro di gruppo perchè stimola la competizione e lo spinge a impegnarsi.

Uno studente ha scelto il lavoro individuale per poter elaborare meglio le regole grammaticali e il vocabolario rispettando i propri tempi, mentre in gruppo si distrae.

Un altro, infine, ha affermato che entrambe le modalità possono essere giuste a seconda dell'attività.

Passando alle attività ludiche che hanno trovato più utili, per quanto riguarda la comprensione del testo a squadre, tre studenti l'hanno valutata utile per poter imparare una lingua autentica attraverso espressioni da memorizzare, per discutere insieme su parole e frasi che non capiscono e per ricordare la grammatica.

Uno studente non ha commentato l'attività. Uno, invece, ha dichiarato che l'attività

non aiuta a ricordare se non si è compreso bene il significato. Uno, infine, l'ha giudicato non molto utile.

Il *role play* è risultato l'attività più di successo tra gli studenti, con la sola eccezione di un apprendente che non lo ritiene utile. Questo caso isolato può essere facilmente compreso considerando l'età dello studente, più avanzata rispetto al resto della classe. Il *role play* non rientra nelle attività più indicate per l'apprendente anziano, che normalmente ha altre preferenze.

Tutti gli altri si sono espressi positivamente, sia per la possibilità di parlare in italiano simulando situazioni reali che per usare il vocabolario necessario al contesto specifico e richiamare alla mente ciò di cui si ha bisogno per farsi capire.

Infine, il *gioco dell'oca* ha avuto un riscontro positivo, con due piccole obiezioni da parte di due discenti: uno ha affermato che le attività da svolgere possono essere svolte in modo sbagliato, l'altro, similmente, che è forse necessario fare delle domande (all'insegnante) quando non si conosce qualcosa.

Probabilmente, ciò è dovuto al fatto che, quando si struttura il gioco con frasi da completare oppure verbi da coniugare, gli studenti approcciano il gioco rispettando la natura controllata di tali quesiti, abbandonando quindi lo spirito ludico che lo domina.

In generale, però, questo gioco sembra piacere alla maggioranza, contrariamente all'impressione che avevo avuto durante l'osservazione in classe.

5. CONCLUSIONI

La ricerca svolta mi ha fornito importanti spunti di riflessione sulla modalità di proporre i giochi in classe e sulla tipologia di attività più adatte e più gradite agli adulti.

In parte, ciò che ho osservato e i *feedback* ricevuti hanno confermato le premesse teoriche da cui ero partita in particolar modo la necessità di far partecipare gli adulti al processo di formazione in modo attivo, condividendo con loro i suoi obiettivi e la progettazione. Un dialogo aperto con gli apprendenti ha permesso, nella classe in cui ho condotto la ricerca, di ottenere risultati molto più soddisfacenti per tutti e di aggiustare il tiro in corso d'opera per poter avvicinare le esigenze didattiche ai bisogni degli studenti.

Questa negoziazione, sicuramente complessa da attuare, è, per me, importantissima per rispettare le caratteristiche del profilo specifico, dando importanza alla consapevolezza degli studenti adulti e cercando di incoraggiarla.

Se è vero che l'obiettivo ultimo della formazione è produrre un cambiamento nell'apprendente, credo che porsi come guida e facilitatore dei propri studenti significhi davvero lavorare nella direzione di produrre questo cambiamento.

Un aspetto importante emerso dalla ricerca è l'importanza della cooperazione, da me rilevata durante l'osservazione ma sottolineata anche dagli studenti come elemento fondamentale dell'apprendimento.

Questo modo di approcciare il percorso di apprendimento ha avuto un impatto forte anche sulle attività ludiche, che sono state svolte sempre in gruppo e durante le quali la cooperazione è stata un elemento fondamentale per la loro buona riuscita. Infatti,

nonostante il gioco a squadre abbia stimolato anche la competizione tra gruppi, questa non è mai stata predominante e non ha mai spinto gli studenti a prevaricarsi, aspetto che avevo potuto notare in precedenti gruppi.

Per quanto riguarda le fasi in cui è stato più utile proporre i giochi, indubbiamente ho potuto osservare l'importanza del gioco all'inizio della lezione, specie considerando che il corso era in orario serale.

Le lezioni in cui è stata programmata un'attività ludica iniziale sono state senza dubbio quelle più proficue. In alcuni casi tale attività è stata scollegata dalla precedente lezione ed è servita soltanto a far entrare gli studenti nello stato d'animo migliore, in altri invece è stata studiata per far utilizzare elementi grammaticali o lessicali studiati precedentemente, secondo il curriculum a spirale, basato sul ritorno periodico di argomenti conosciuti per permetterne il reimpiego e la diversa contestualizzazione.

Oltre all'attività iniziale, in ogni lezione ho proposto un'attività ludica in fase di sintesi a fine lezione, per permettere agli studenti di praticare quanto avevano imparato mettendo in atto la *rule of forgetting* così importante per l'acquisizione. Chiaramente proporre un gioco in questa fase non costituisce un'innovazione, ma ho ritenuto particolarmente importante cercare di distrarli dal mero apprendimento, che con gli adulti, spesso, sembra dominare. Ad esempio, il *gioco dell'oca*, che pure è stato valutato come molto utile e piacevole, non ha assolto questa funzione: infatti, essendo un gioco su schema che mira alla verifica dell'acquisizione linguistica, mi è sembrato che abbia spinto troppo gli studenti a mettere da parte lo spirito ludico.

Altri giochi, che sono stati vissuti apertamente come tali, hanno sicuramente assolto la loro funzione in modo migliore: in primis il *role play*, valutato come il più utile dagli studenti. La simulazione di una situazione reale in cui interagire usando la lingua è, infatti, l'attività più importante per tutti.

Nelle attività ludiche proposte durante la ricerca, fondamentale ai fini della *rule of forgetting* è stato l'uso del movimento, che ha permesso agli studenti di concentrarsi sullo svolgimento dell'attività e sul raggiungimento degli obiettivi distraendoli dai contenuti esclusivamente linguistici. Penso, in particolare al riempimento in movimento (lezione 2) e al gioco "Frase in corsa" (lezione 4), che si presenta come un incastro.

L'accostamento di linguaggi verbali e non verbali, secondo la motricità identificata da Freddi come una delle chiavi del gioco, produce un percorso che porta ad un apprendimento profondo e duraturo.

L'aspetto più interessante legato alla mia sperimentazione riguarda la ludicizzazione di intere fasi dell'UD.

Nel rispetto della natura stessa della metodologia ludica, infatti, non mi sono accontentata dei giochi ma ho cercato di spingermi oltre per permeare l'intero corso con uno spirito ludico che permettesse agli studenti di giocare anche quando l'attività che svolgevano non era affatto un gioco.

In quest'ottica ho introdotto la comprensione del testo e dell'ascolto e l'analisi grammaticale a squadre, con regole precise, tempi stabiliti e punteggi.

La mia percezione in classe è stata di grande utilità per due motivi: prima di tutto per l'abbassamento del filtro affettivo di fronte a *input* complessi che, in altri casi, hanno generato ansia e frustrazione nei discenti.

Attraverso la ludicizzazione, nessuna fase è risultata troppo difficile e nessuno si è sentito inadeguato al compito svolto. Il fatto stesso di affrontare le attività come un gioco ha permesso un sostanziale abbassamento del filtro affettivo, per cui gli studenti le hanno svolte senza apprensione, concentrandosi solo sul raggiungimento dell'obiettivo attraverso la formulazione di ipotesi.

In secondo luogo, i discenti hanno costruito la loro conoscenza senza che nulla sia stato dato: nessun significato, nessuna regola grammaticale è stata da me esplicitata prima o dopo l'attività, perché insieme sono stati in grado di darsi ogni risposta, ponendo le basi per un'autonomia concreta degli apprendenti.

Il risultato dell'integrazione è stata anche una resa molto più appetibile di materiali didattici che, presentati diversamente, non possono essere sfruttati completamente.

Infatti, sia il testo che l'ascolto proposti presentano normalmente difficoltà che difficilmente possono essere affrontate individualmente dagli studenti, specie se presentati così come sono nel manuale da cui sono stati tratti. La conseguenza è stata, in passato, l'insoddisfazione dovuta al non aver capito abbastanza, con conseguenti numerose domande all'insegnante che, comunque, non permettono di ottenere la sensazione di padronanza del testo o dell'ascolto.

In conclusione, questo tipo di attività ludicizzate sono state, per me, un'ottimo stimolo da fornire alla classe e hanno consentito di percorrere una strada nuova.

Oltre al raggiungimento degli obiettivi glottodidattici, è stato particolarmente entusiasmante partecipare alla strutturazione dell'autonomia degli studenti, i quali hanno contribuito ciascuno al miglioramento e al cambiamento dell'altro e, insieme, hanno fatto passi importanti per "imparare ad imparare".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AUSUBEL D. P., 1978, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano

BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma

BALBONI P. E., 2015, *Le sfide di Babele*, UTET Università, Torino

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

BEGOTTI P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland (Canada)

BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra, Perugia

CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia

FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova

FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino

FREDDI G., 2002, *Glottodidattica*, UTET, Torino

GARDNER H., 2005, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento

KNOWLES M., 2008, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano

KRASHEN S., 1992, *Fundamentals of Language Education*, Laredo Publishing Company, Beverly Hills, CA

NOVAK J. D., GOWIN D. B., 1995, *Imparando ad imparare*, SEI Editrice, Torino

NOVAK J. D., 2001, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento