



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Tesi di Laurea

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

*Giocare per divertirsi, divertirsi per imparare.
L'apprendimento dei nomi d'agente da parte di
immigrati adulti in classi di italiano L2*

Relatore
Prof. Elena Maria Duso

Correlatore
Prof. Matteo Santipolo

Laureanda
Lidia Bortot
n° matr.1106815 / LMLIN

Anno Accademico 2016 / 2017

INDICE

Introduzione	p. 4
1. L'italiano come L2 e la tipologia di apprendenti	p. 7
1.1 Differenze e punti di contatto tra italiano L2 e italiano LS	p. 7
1.2 Caratteristiche degli apprendenti adulti	p. 8
1.1.2 Gli immigrati adulti	p. 12
1.3 Una glottodidattica su misura: l'insegnamento agli adulti	p. 14
1.4 Il docente, una figura poliedrica	p. 17
2. I presupposti teorici: la glottodidattica umanistico-affettiva e la metodologia ludica	p. 21
2.1 La glottodidattica umanistico-affettiva	p. 21
2.2 La metodologia ludica	p. 29
2.3 La Ludolinguistica	p. 38
3. Il lessico nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2	p. 43
3.1 La lingua è fatta di parole	p. 43
3.2 Il lessico	p. 45
3.3 Conoscere le parole: l'apprendimento del lessico	p. 46
3.4 Insegnare il lessico in L2	p. 51
3.5 Le Regole di Formazione di Parola	p. 55
3.5.1 La derivazione	p. 58
3.5.2 I nomi d'agente	p. 60
4. Proposta di attività ludiche in aula	p. 65
4.1 La presentazione degli elementi lessicali	p. 65
4.2 Il contesto della ricerca e la preparazione delle attività	p. 67
4.3 Un "Occhio" agli annunci di lavoro	p. 72
4.4 Riconoscimento del lessico: il crucipuzzle	p. 74
4.5 L'abbinamento con le flashcards	p. 78
4.6 Il doppio cruciverba	p. 83

Conclusioni	p. 89
Appendice: le attività proposte in aula	p. 95
Bibliografia	p. 103

INTRODUZIONE

L'oggetto del presente lavoro è la sperimentazione della glottodidattica ludica nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. La tipologia di apprendenti a cui è stato scelto di rivolgersi è costituita da immigrati adulti, provenienti da paesi molto distanti sia geograficamente che culturalmente, quindi differenti in base a lingua materna, tradizioni ed abitudini, ma accomunati dalla scelta consapevole di aderire ad un percorso di formazione linguistica. Questa categoria di studenti manifesta bisogni formativi specifici, in quanto, oltre ad apprendere la lingua del paese ospitante, è importante per loro anche imparare a conoscere la sua organizzazione sociale e politica, insieme a tutti quegli elementi culturali necessari ad integrarsi con successo nella nuova comunità.

La lingua costituisce un fondamentale mezzo di comunicazione tra gli esseri umani, grazie al quale possiamo relazionarci con altre persone, esprimere idee, opinioni, emozioni, sentimenti, ma possiamo anche comunicare i nostri bisogni e le nostre necessità. Essere in grado di padroneggiare uno strumento con queste potenzialità è di vitale importanza per tutti gli individui appartenenti alla medesima comunità, o che intendano inserirsi in una società diversa rispetto a quella di nascita. La lingua rappresenta un mezzo attraverso il quale è possibile indagare modalità e tipologia di relazioni che si stabiliscono tra i parlanti, funzionando in tal senso come un elemento discriminante: infatti, per quanto riguarda gli stranieri, la conoscenza o meno della lingua del paese ospitante può determinare l'inclusione o, al contrario, l'esclusione dalla società, delineando scenari di integrazione o di marginalizzazione delle persone.

L'educazione degli adulti pone all'insegnante una serie di sfide e problemi molto particolari, le cui soluzioni devono essere necessariamente diverse rispetto a quelle adottate nei percorsi di insegnamento rivolti a bambini o adolescenti. A differenza di questi ultimi, biologicamente e psicologicamente predisposti ad apprendere, l'adulto che sceglie di continuare ad apprendere lo fa con uno scopo ben preciso, sulla base di una decisione libera e consapevole sostenuta dalla consapevolezza dei propri bisogni e dalle motivazioni che spingono a soddisfarli. Di fronte alla molteplicità di variabili che possono caratterizzare questa categoria di utenti l'insegnante dovrebbe porsi con un atteggiamento di apertura interculturale, disponibilità che è importante adottare anche nei confronti delle tipologie di insegnamento utilizzabili in aula. Infatti, non sembra possibile identificare una modalità glottodidattica più adatta delle altre, per il semplice

fatto che essa non esiste a priori, ma viene determinata di volta in volta da elementi contestuali, a partire dagli studenti a cui ci si rivolge.

Questo lavoro di tesi si rivolge ad un particolare tipo di pubblico, rappresentato dagli apprendenti stranieri adulti che studiano l'italiano non per motivi culturali o per piacere personale, ma per soddisfare vere e proprie esigenze legate alla loro sopravvivenza nel nostro Paese. Gli immigrati rappresentano una categoria di persone che negli ultimi anni in Italia sta aumentando sempre di più, portando con sé opportunità di incontro e di arricchimento culturale, ma anche difficoltà legate al loro inserimento nelle nostre comunità. In questi casi l'apprendimento dell'italiano costituisce una vera e propria risorsa, la cui conoscenza è indispensabile per poter vivere ed integrarsi nel tessuto sociale del paese ospitante, ed è proprio con queste finalità che si svolgono i corsi di lingua tenuti dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti sparsi sul territorio nazionale.

Nonostante l'infanzia e la prima adolescenza risultino essere i momenti ideali per l'acquisizione linguistica, le ultime ricerche nel campo della psicolinguistica mostrano come in realtà la capacità di imparare non venga mai meno, anche se l'aumentare dell'età produce inevitabilmente dei cambiamenti nelle caratteristiche dell'apprendimento. La parola adulto deriva dal latino *adultus*, participio passato del verbo *adolescere*, "crescere"; l'etimologia sottolinea l'aspetto biologico ed anagrafico del termine, poiché viene considerato adulto un individuo che ha raggiunto una certa età, che ha già completato il suo processo di sviluppo. Tuttavia, al giorno d'oggi appare ampiamente superata la convinzione secondo cui raggiungere l'età adulta corrisponderebbe alla piena realizzazione dell'individuo, in ogni suo aspetto, sia fisico che psicologico, anche perché l'idea di adulto non è fissa, ma può cambiare in rapporto alla società, alla cultura ed all'epoca presa in considerazione. Diventare adulti non significa aver concluso un percorso di crescita, poiché anche l'adulthood costituisce una fase di passaggio, così come in precedenza lo sono state l'infanzia e l'adolescenza. Gli elementi che rendono necessario per l'individuo adulto proseguire nel suo percorso di formazione sembrano essere soprattutto i nuovi compiti sociali e psicologici che egli si trova ad assumere in questa fase della sua vita, caratterizzandosi come elementi determinanti nel sostenere la volontà di continuare ad imparare.

A differenza di bambini e adolescenti, questa tipologia di apprendenti possiede già sia una propria concezione di sé in quanto persona autonoma, quindi un'identità definita, sia un'immagine pubblica che difficilmente è disposto a mettere in gioco e

vedere svalutata da possibili insuccessi scolastici; anche le differenze individuali risultano accentuate, dal momento che ogni individuo ha già compiuto un proprio percorso di vita ed accumulato un proprio bagaglio di esperienze. La complessità che caratterizza questo tipo di utenza – gli adulti – rende di fatto impossibile fissare una volta per tutte una formula generale per lo stile d’insegnamento, ma il docente può sostenere e valorizzare le particolarità dei suoi allievi in molti modi, ad esempio attraverso l’utilizzo di attività creative e appassionanti.

L’idea di proporre delle attività di glottodidattica ludica quale metodo di insegnamento è legato a ragioni di interesse e curiosità personale: quali sono i presupposti teorici alla base di questa tecnica? Qual è la valenza didattica del gioco? Si tratta di una prerogativa dell’età infantile, come spesso si pensa, oppure è possibile applicare questa metodologia anche in una classe di apprendenti adulti? Sono queste le domande che mi sono posta ed a cui ho cercato di dare una risposta con questo lavoro di tesi, incentrato sull’insegnamento di uno specifico ambito della lingua italiana, il lessico, ed in particolare il settore rappresentato dai nomi d’agente.

Senza dubbio, il gioco, inteso come insieme di attività gioiose, libere e disinteressate, rappresenta la modalità privilegiata attraverso la quale il bambino entra in contatto con il mondo e scopre la realtà che lo circonda. Per questa sua importante funzione, la dimensione ludica rappresenta una risorsa offerta dalla natura, una caratteristica intrinseca a ciascun individuo e presente fin dalla nascita: per giocare, il bambino non deve sforzarsi, non deve chiedersi “come si fa?”. Egli gioca, molto semplicemente. Ma cosa succede quando si cresce? Freddi (1990, p. 30) sostiene che «anche l’adulto ha la sua dimensione ludica perché, anche per lui, tutte le facoltà non sono mai completate e definitivamente sviluppate; perché anche lui gioca quando i suoi centri psichici sono affaticati e perché spesso anche lui si scopre incapace di raggiungere uno scopo, se non passando attraverso il meccanismo sostitutivo della fantasia e del gioco», meccanismo che, tuttavia, sotto molti aspetti si differenzia inevitabilmente rispetto alle attività giocose messe in atto dai bambini.

Ho scelto la metodologia ludica come argomento del mio elaborato finale perché si tratta di un ambito ancora non molto conosciuto e diffuso nell’insegnamento delle lingue, almeno per quanto riguarda gli apprendenti adulti. Alla luce delle premesse sopra presentate, l’obiettivo di questo lavoro è stato quello di testare le possibilità di utilizzo di questo tipo di glottodidattica proprio con questa particolare categoria di studenti. Per quanto riguarda i giovani apprendenti, bambini e ragazzi ancora inseriti

nell'ambito della scuola dell'obbligo, non sembrano esserci dubbi né sulla possibilità di applicazione della glottodidattica ludica né sulla valenza formativa delle attività giocose, ma è possibile utilizzare con lo stesso successo questa stessa metodologia con un gruppo di studenti adulti? È con questa domanda in mente che ho intrapreso il percorso che mi ha portata alla stesura del presente elaborato.

A partire dalla primavera dello scorso anno ho avuto la possibilità di affiancare alcuni insegnanti del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (C.P.I.A.) di Belluno, i quali si sono dimostrati disponibili a sostenermi nel mio progetto di ricerca, oltre che a mettere a disposizione il loro ricco patrimonio di competenze. I corsi della struttura hanno durata annuale, da settembre a maggio/giugno, ed in seguito alla pausa estiva, a partire dal mese di ottobre 2016, ho potuto affiancare l'insegnante Lucia Tormen, la quale mi ha in seguito concesso qualche ora delle sue lezioni per proporre alla classe gli esercizi di glottodidattica ludica che costituiscono il nodo cruciale del mio lavoro. Il libro di testo adottato per questo corso è il manuale *Facile facile* di livello A1¹, anche se la docente si è molto spesso avvalsa di materiale fotocopiato da altri manuali. La classe si attesta sul livello di competenza A1, anche se è in realtà composta da individui la cui competenza nella nostra lingua è leggermente superiore: il corso, infatti, prende il nome di A1.2, per differenziarlo dagli altri in modo inequivocabile, ed è a partire da questa fondamentale considerazione preliminare che ho preparato le attività didattiche proposte in aula.

La scelta dei nomi d'agente, in particolare quelli indicanti mestieri e professioni, come argomento centrale del mio elaborato è innanzitutto motivata dalla grande importanza che le attività lavorative ricoprono nella vita di ogni individuo. Nel corso di questi mesi trascorsi a stretto contatto con gli utenti del C.P.I.A. di Belluno – così come durante esperienze di volontariato svolte nel corso di anni precedenti – ho potuto osservare l'interesse mostrato dagli utenti verso tutto ciò che riguarda il loro inserimento nel mondo del lavoro in Italia, dalla traduzione del *curriculum* nella nostra lingua fino alla concreta ricerca di un impiego. La proposta di un percorso di insegnamento incentrato su questo ambito lessicale è stata dettata principalmente da ragioni pratiche, legate agli interessi ed ai bisogni reali degli utenti.

Il primo capitolo è dedicato alla presentazione della tipologia di pubblico a cui mi sono rivolta. Gli apprendenti adulti rappresentano una categoria molto particolare sotto molteplici punti di vista, e proprio per questo merita un'attenzione speciale.

¹ Cassiani P., Mattioli L., Parini A., 2008, *Facile facile. Libro di italiano per studenti stranieri*, Livello principianti A1, Pesaro, Nina.

Innanzitutto, a causa della loro età questi studenti non rientrano più nell'ambito della scuola dell'obbligo, pertanto l'iscrizione ad un corso di lingua non costituisce un'imposizione esterna ma una scelta consapevole. È importante che l'insegnante di L2 possa valutare attentamente le motivazioni che sostengono la fatica di studiare ed imparare un'altra lingua, oltre che i bisogni concreti che spingono nella stessa direzione: solo così potrà preparare e mettere in atto un percorso di insegnamento adatto a questo tipo di pubblico.

Nel secondo capitolo vengono illustrate le premesse teoriche che hanno costituito la base del lavoro di sperimentazione. Dopo il primo paragrafo riservato ad introdurre l'approccio glottodidattico di fondo, che prende il nome di umanistico-affettivo, le pagine seguenti sono dedicate ad approfondire, nello specifico, i principi fondamentali della glottodidattica ludica. Questa metodologia di insegnamento si fonda sulla convinzione che il valore profondamente coinvolgente e motivante dell'esperienza ludica non sia una prerogativa dell'età infantile, ma che permanga anche per gli apprendenti adulti. Il docente che sceglie di inserire questo tipo di glottodidattica nel suo percorso di insegnamento, dopo aver considerato attentamente le caratteristiche degli allievi, deve mettere in chiaro sia quali sono gli obiettivi didattico-educativi sia le attività e gli esercizi con cui intende perseguirli: queste operazioni sono necessarie per rendere gli apprendenti consapevoli del percorso didattico, e favorire l'accettazione ed il successo della metodologia adottata, facendoli sentire protagonisti ed artefici del loro processo d'apprendimento.

Il terzo capitolo, invece, riguarda un ambito specifico della lingua italiana, cioè il lessico, il suo insegnamento ed apprendimento. Il lessico è un sistema formato da parole, le quali non vanno considerate solamente come elementi isolati, poiché, al contrario, rappresentano delle unità tra le quali intervengono relazioni di significato. Come già anticipato, con questo lavoro si è scelto di approfondire un delimitato settore lessicale, costituito dai nomi d'agente, al cui insegnamento è dedicato il quarto capitolo di questo elaborato.

L'ultimo capitolo, infine, costituisce la sintesi e soprattutto l'applicazione concreta dei principi teorici discussi in precedenza, dal momento che riguarda la sperimentazione di un breve percorso di glottodidattica ludica in una classe di stranieri adulti, svolta nel corso di due lezioni durante il mese di dicembre 2016. Le attività proposte, in totale, sono quattro, e si suddividono tra esercizi individuali ed esercizi di gruppo, così da poter osservare le due diverse modalità di svolgimento.

L'attività iniziale è costituita da una lettura preparata da me sulla base di una particolare tipologia di materiale autentico. A partire da una rivista molto nota nel contesto bellunese ho infatti elaborato una breve serie di annunci, riguardanti offerte e domande di lavoro, i quali sono stati letti insieme in aula ed hanno costituito il contesto ideale per la presentazione del nuovo lessico. Nell'ambito della stessa lezione è stato svolto anche il secondo esercizio: questa volta, agli studenti è stato richiesto di individuare una serie di parole all'interno di un crucipuzzle appositamente preparato. Attraverso questa attività ludico-enigmistica i giocatori hanno messo alla prova la loro abilità di riconoscimento del lessico, cimentandosi in una sfida contro se stessi. Al contrario, entrambe le attività svolte durante la lezione successiva si caratterizzano per essere esercizi collaborativi, che richiedono l'indispensabile cooperazione di un gruppo (il gioco con le flashcard) o dei componenti di una coppia (il doppio cruciverba) per il raggiungimento dello scopo del gioco.

CAPITOLO 1

L'Italiano come L2 e la tipologia di apprendenti

1.1 Differenze e punti di contatto tra italiano L2 e italiano LS

Nonostante molto spesso all'apprendimento di una lingua seconda vengano attribuite le medesime proprietà che caratterizzano quello di una lingua straniera, esistono delle specificità, anche consistenti, che ne determinano fondamentali differenze; di conseguenza, anche il loro insegnamento non può essere assimilato ad un unico standard didattico².

Innanzitutto, quando si parla di lingua seconda si fa riferimento ad una lingua imparata nel territorio del paese in cui tale lingua rappresenta il principale strumento di comunicazione ed interazione sociale, da parte di una persona proveniente da un'altra realtà linguistico-culturale. Per "italiano L2" si intende, quindi, la lingua insegnata e appresa da stranieri che, per vari motivi, si trovano all'interno del nostro Paese, e che può essere appresa sia in ambiente scolastico, formale e controllato, che extrascolastico, in modo libero e spontaneo.

In un simile contesto, l'input linguistico risulta difficilmente prevedibile, dal momento che, anziché essere selezionato dal docente come accade quando si insegna una lingua straniera, tipologia e quantità dipendono in larga misura dalla vita quotidiana degli apprendenti, dall'ambiente in cui vivono e dalle loro relazioni interpersonali; l'insieme di questi fattori rende estremamente variabili i tempi di apprendimento. Lo studente non si limita ad imparare solo quando si trova in aula o durante i momenti di studio personale, ma vive continue occasioni di apprendimento, visto che è costantemente immerso in un ambiente italofono. Il contesto, quindi, fornendo una grande quantità di stimoli linguistici spontanei, gioca una parte importante nell'apprendimento di qualsiasi lingua seconda.

Un'altra fondamentale differenza concerne le motivazioni allo studio: mentre l'apprendimento di una L2 è strettamente collegato alla reale necessità di comunicare, di capire e farsi capire per inserirsi il prima possibile nel nuovo ambiente, spesso molto diverso da quello di provenienza, lo studio di una lingua straniera è motivato soprattutto dal dovere di raggiungere il successo scolastico.

² Luise (2006, pp. 67-71) offre una sintesi degli aspetti che determinano le principali differenze tra l'insegnamento di una L2 e quello di una LS.

1.2 Caratteristiche degli apprendenti adulti

Gli studi di neurolinguistica hanno messo in luce come il bambino sia naturalmente predisposto, già a partire dai primi anni di vita, all'acquisizione linguistica, e che questa capacità innata, dopo aver raggiunto il culmine intorno all'inizio della pubertà, decada sempre più con la crescita dell'individuo. In base a queste constatazioni, è stata ipotizzata l'esistenza di un periodo critico per ciascun essere umano, che va dalla nascita fino alla prima adolescenza, e in cui il cervello sarebbe maggiormente predisposto ad acquisire non solo la lingua materna, ma anche qualsiasi altra lingua. In realtà, le ricerche più recenti in questo campo hanno permesso di osservare come questa fase sia organizzata non in uno, ma in più *periodi critici* (il primo tra gli zero e i tre anni, il secondo tra i quattro e gli otto), cui fa seguito un ulteriore periodo che viene definito *sensibile*, e che comprende la fascia d'età che va dagli otto ai vent'anni circa (Balboni 2012, pp. 91-92; Lenneberg 1967).

Sembra, dunque, essere scientificamente provato che il periodo migliore per iniziare ad apprendere una seconda lingua sia quello compreso tra i quattro e gli otto anni, e che il momento culminante di tale percorso corrisponda ad una fase di poco successiva, cioè quella tra gli otto e i dieci anni (Freddi 1990, pp. 93-94). In seguito, parallelamente all'avanzare della crescita, la capacità di acquisire in modo perfetto una lingua diversa da quella materna viene gradualmente meno, anche se, come osserva Begotti (2010, p. 52), «ciò non significa tuttavia che un adulto non possa assolutamente imparare le lingue, bensì che il suo sforzo dovrà essere superiore rispetto allo stesso studio affrontato in età adolescenziale». In modo particolare, gli adulti manifestano difficoltà ad acquisire una perfetta padronanza fonetica in lingua seconda, in quanto l'accento proprio della lingua materna si è ormai consolidato; inoltre, a venire compromessa è anche la velocità con cui si apprende, anche perché spesso, con il passare degli anni, possono manifestarsi difficoltà di memorizzazione.

L'educazione degli adulti considera l'apprendimento come un processo che non si esaurisce nell'ambito della scolarizzazione infantile e adolescenziale, ma che, al contrario, può continuare per tutta la vita di una persona, seppure con caratteristiche diverse. Negli ultimi anni l'interesse per questa formazione permanente è andato sempre più diffondendosi, tanto che per designarlo è stata formulata l'espressione *Lifelong learning*, con la quale ci si riferisce a «[...] qualsiasi attività intrapresa nelle diverse fasi della vita al fine di migliorare le proprie conoscenze, capacità e competenze secondo

una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale» (ivi, p. 6). In questa prospettiva, l'apprendimento come scelta volontaria e consapevole è dettato da motivazioni che spesso vanno al di là del semplice piacere di imparare cose nuove, ma sono imposte soprattutto da condizioni di bisogno in cui la persona può venire a trovarsi.

L'età adulta abbraccia la maggior parte degli anni di vita di ciascun individuo, intrecciandosi con l'adolescenza prima, e sfumando nella vecchiaia in seguito: per questo, stabilire una netta linea di demarcazione tra queste fasi della vita può risultare un'operazione complessa. Secondo Knowles *et al.* (2008, pp. 76-77), il concetto di adulto viene determinato sulla base di quattro condizioni che riguardano altrettanti aspetti della vita dell'individuo, cioè si diventa adulti dal punto di vista

- biologico, quando, superata la pubertà, si raggiunge il momento della maturazione sessuale, quindi durante la prima adolescenza;
- legale, cioè al compimento del diciottesimo anno d'età, a partire dal quale, secondo la legge, si acquistano particolari diritti e doveri;
- sociale, quando la persona comincia ad assumere quei ruoli e comportamenti che vengono collettivamente ritenuti conformi a questa fascia d'età (come lavorare a tempo pieno, sposarsi ecc.);
- psicologico, quando si conquista un concetto di sé in quanto individui autosufficienti e responsabili della propria vita.

A differenza del bambino o dell'adolescente, l'adulto ha ormai raggiunto un livello di maturazione tale da essere in grado di gestirsi da solo ed essere indipendente nelle scelte fondamentali che riguardano la sua vita. È importante che un percorso di insegnamento rivolto ad un pubblico di apprendenti adulti tenga conto di questa caratteristica, la quale si concretizza in un bisogno psicologico di autonomia, dal momento che essi, per natura, «si risentono e respingono le situazioni nelle quali hanno la sensazione che gli altri stiano imponendo loro la propria volontà» (ivi, p. 78). Di conseguenza, è opportuno impostare un tipo di formazione che rispetti e valorizzi l'individuo e le sue particolarità, evitando situazioni di imposizione della pratica didattica, visto che lo studente adulto chiede di essere coinvolto nelle decisioni che riguardano la sua formazione, e di potervi partecipare attivamente, ponendo se stesso sullo stesso piano dell'insegnante anziché ad un livello inferiore o di dipendenza.

In questa direzione, un momento a cui dedicare particolare attenzione all'inizio dei corsi di formazione rivolti ad adulti riguarda la progettazione comune del percorso

didattico, svolta sulla base della cooperazione tra docente e allievi³. Così, lo studente adulto viene coinvolto in prima persona non solo nelle decisioni riguardanti il suo percorso di apprendimento, ma ha anche modo di mettere in luce e comprendere quali sono i suoi reali bisogni formativi⁴.

Delineare con chiarezza e, soprattutto, in collaborazione con gli studenti, gli obiettivi che si intendono raggiungere attraverso le varie attività didattiche costituisce una pratica fondamentale, la quale prende il nome di “patto formativo”. Con questa espressione ci si riferisce ad un accordo bilaterale – poiché stipulato, di comune accordo, tra gli studenti e il docente, o l’istituzione alle sue spalle – in base al quale si pone l’accento sulla figura dell’apprendente stesso, sui suoi bisogni formativi e di autonomia, e si pianifica il percorso didattico a partire da questi elementi.

Per quanto riguarda il termine ‘adulto’ non sembra possibile identificare una definizione che possa considerarsi universalmente valida, in quanto essa viene inevitabilmente condizionata dalla realtà storica, sociale e culturale di volta in volta presa in considerazione, e di cui l’individuo fa parte. Pertanto, potendo assumere accezioni differenti, come sostiene Demetrio (1990, p. 22) «[...] si dovrebbe parlare non di una età adulta, ma di molte, moltissime, età adulte; tante quante sono state le formulazioni che verbalmente o meno (attraverso riti, cerimoniali, arti figurative, religioni ecc.) le diverse culture hanno elaborato per rispondere al loro bisogno di darsi un’età adulta».

Comunità e culture diverse presentano, quindi, notevoli divergenze rispetto alla definizione di ‘età adulta’, rendendo ancora una volta evidente come tale concetto risulti variabile sia nel tempo che nello spazio. Di conseguenza, appare piuttosto riduttivo limitarsi a definire questo periodo della vita come l’arco di tempo che va dal compimento della maggiore età – che nelle moderne società occidentali rappresenta il momento di passaggio dall’adolescenza al mondo degli adulti, appunto – fino all’inizio della cosiddetta terza età. Al giorno d’oggi, le tradizionali scansioni temporali basate su “riti di passaggio” caratteristici della giovane età, come trovare un lavoro stabile o sposarsi e formare una famiglia, sembrano aver perso la loro validità, visto che possono riguardare età anche molto più avanzate (Begotti 2006, p. 6).

³ Secondo Minuz (2005b, pp. 140-141), nella formazione degli adulti riveste grande importanza la *trasparenza del processo didattico*.

⁴ Knowels (2008, p. 77) colloca il *bisogno di sapere* tra gli assunti su cui si fonda il modello andragogico, sostenendo che «prima di impegnarsi ad apprendere qualcosa, gli adulti hanno l’esigenza di sapere perché lo debbano imparare».

Per il semplice fatto di aver vissuto più a lungo, di avere alle spalle un maggior numero di anni, è un dato di fatto che gli adulti possiedano un bagaglio di esperienze sicuramente maggiore rispetto a quello di studenti più giovani. Non si tratta, tuttavia, di esperienze omogenee: ogni gruppo di adulti, nonostante il fatto di essere composto da persone che all'incirca hanno la stessa età anagrafica, risulta al suo interno composito per quanto riguarda il vissuto precedente di ciascun individuo, oltre che per interessi, bisogni e motivazioni che sostengono lo sforzo di intraprendere un nuovo percorso di formazione. Con gli studenti adulti, quindi, molto di più rispetto a quando si ha a che fare con un gruppo di bambini, bisogna fare i conti con una vasta gamma di differenze individuali determinate da diversi fattori, le quali rendono difficile fissare una volta per tutte un metodo di insegnamento universale e valido e a priori.

Nonostante le incertezze osservate rispetto alla definizione della nozione di adultità, è indubbio che il percorso di apprendimento di un'altra lingua, seconda o straniera, da parte di uno studente adulto si differenzi da quello dei bambini e degli adolescenti per una serie di elementi distintivi⁵. Innanzitutto, la scelta di frequentare un corso di lingua è compiuta liberamente dallo stesso apprendente, ed è motivata da ragioni ben precise: l'adulto, infatti, non è più inserito nel percorso scolastico dell'obbligo, quindi la sua formazione non deriva da un'imposizione esterna, ma da una decisione autonoma e consapevole. La volontà di continuare ad istruirsi è sostenuta da una responsabile decisione individuale, ed è importante che l'insegnante si preoccupi di indagare le motivazioni che spingono questa categoria di persone a continuare ad istruirsi e ad apprendere una lingua diversa da quella materna. Lo studente maturo, infatti, è diretto verso un apprendimento la cui rilevanza va ben oltre gli scopi disciplinari immediati – come l'ottenere buoni voti o l'essere promosso – in quanto è centrato sulla concretezza della vita reale e sulla risoluzione dei problemi che quotidianamente gli si possono presentare. È importante che questi bisogni vengano presi in considerazione da parte di chi progetta un percorso didattico, in modo da collegare l'insegnamento della lingua alla realtà esterna all'aula, anziché pianificarlo in astratto; infatti, gli studenti adulti si dimostrano tanto più interessati ad apprendere quanto più i contenuti dell'insegnamento risultano spendibili, e quindi utili dal punto di vista personale e sociale⁶.

A differenza del bambino, l'adulto ha sviluppato una certa capacità di organizzare le conoscenze in modo razionale, di classificarle e sistemarle in modo intenzionale, sulla

⁵ Balboni 2012, pp. 100-101.

⁶ Minuz 2005b, pp. 132-133.

base di criteri adottati anche nel corso di precedenti esperienze formative. Rispetto a studenti più giovani, pare inoltre che per gli adulti compiere un'operazione di riflessione metalinguistica sulla lingua oggetto di studio costituisca una vera e propria necessità, dal momento che «essa deriva dalla superiore capacità astrattiva e sistematizzante della mente adulta, nonché dal desiderio di “regole” stabili a cui fare riferimento» (Balboni 2012, p. 101). Inoltre, Demetrio (1990, p. 14) sottolinea come, a differenza del bambino, «in età adulta lo sviluppo si attua a partire dalla rimessa in discussione di stili cognitivi, affettivi, relazionali, comportamenti e convinzioni in precedenza assunti e che costituiscono la base strutturale della sua personalità». Tuttavia, questa sorta di rottura con il passato non avviene senza difficoltà, in quanto si tratta di un vero e proprio rinnovamento e di una modificazione delle conoscenze della persona, di una messa in dubbio di se stessi e delle proprie esperienze di vita pregresse. Infatti, l'apprendere cose nuove segue un'evoluzione dinamica che implica di «ristrutturare il vecchio» (ivi, p. 21), e che costituisce il nucleo fondamentale di qualsiasi esperienza formativa; per questo, essa sembra richiedere all'apprendente adulto uno sforzo di adattamento maggiore rispetto ad individui più giovani.

In relazione alle molteplici peculiarità che caratterizzano lo studente adulto, è inevitabile che anche il rapporto tra questi e l'insegnante si modifichi: come si vedrà in seguito, infatti, la figura professionale del formatore si fa più articolata, in quanto gli viene richiesto di ricoprire una complessa gamma di funzioni diverse.

1.2.1 Gli immigrati adulti

La tipologia di apprendenti a cui si rivolge questo lavoro di ricerca è costituita «[...] da uomini e donne adulti (né bambini, quindi, né adolescenti) che imparano l'italiano in Italia (e non all'estero), per motivi di inserimento a medio e lungo termine nella società italiana (a differenza di chi lo studia come lingua di cultura e per accrescimento personale o altri motivi ancora)» (Minuz 2005, p. 37): si tratta, cioè, di quella categoria di persone che prende il nome di 'immigrati adulti'.

Con questa denominazione si fa riferimento ad un gruppo eterogeneo sotto molteplici punti di vista, cosa che rende complessa l'identificazione di un profilo generale di questo tipo di studenti. Le prime differenze che è possibile riscontrare riguardano innanzitutto la provenienza geografica e la cultura d'appartenenza di queste persone: nella maggior parte dei casi, infatti, nelle classi di italiano L2 si registra la

compresenza di lingue, etnie e culture diverse, il cui contatto può dare luogo a tensioni e divisioni, rendendo più complesso non solo il percorso didattico ma le stesse dinamiche comunicative all'interno del gruppo. Gli studenti immigrati che frequentano corsi di lingua possono differenziarsi, inoltre, in base al sesso, all'età, al livello di scolarizzazione raggiunto nel paese d'origine, all'aver già trovato un impiego oppure essere ancora alla ricerca di lavoro, al fatto di essere venuti in Italia da soli oppure insieme alla propria famiglia: come si può osservare, i fattori di differenziazione sono davvero molti (Santorù 2006, p. 62).

Tra gli apprendenti adulti, quella dell'immigrato si presenta all'insegnante come una condizione particolarmente critica e delicata da affrontare, sotto molteplici punti di vista: il distacco dal paese d'origine – e, molto spesso, dalla propria famiglia – è spesso doloroso, vissuto come un momento di frattura che segna nel profondo la persona, determinandone una sua completa messa in dubbio. Oltre alle oggettive difficoltà linguistiche e culturali che l'immigrato incontra nel nuovo paese, e che possono rendere particolarmente problematico il suo inserimento all'interno della società, si tratta di una situazione particolarmente complessa anche dal punto di vista psicologico, in quanto, essa «[...] comporta necessariamente una quasi sempre dolorosa messa in discussione della propria persona [...]» (Caon 2005, p. 37). Infatti, l'immigrato si trova quasi costretto a rielaborare il concetto che ha della propria persona, e a rinegoziarlo alla luce del nuovo contesto e dei rapporti sociali che intrattiene con gli individui con cui entra in contatto.

Come osservato in precedenza, la scelta di imparare la nostra lingua non è dettata da ragioni di interesse personale o culturale, ma dalla speranza di trovare condizioni di vita migliori nel nostro Paese rispetto a quello di origine. Infatti, il fattore principale che sembra accomunare i membri di questa categoria di persone riguarda le motivazioni che spingono ad apprendere una lingua diversa dalla propria: Serragiotto (2008, p. 181) osserva che i bisogni più immediati di una persona immigrata appena arrivata in un paese diverso dal proprio sono relativi, da un lato, all'urgenza di assicurarsi un luogo in cui vivere e un lavoro che possa garantirgli i mezzi per mantenersi, e dall'altro all'esigenza e al desiderio di integrarsi nella nuova comunità⁷. Le ragioni che spingono

⁷ Sulla base dei *domini* identificati dal *Common European Framework of Reference for Languages*, Vedovelli (2010, pp. 151-171) individua un insieme di “macroaree di attività, reti sociali, scambi comunicativi” che, un po' generalizzando, interessano la vita quotidiana dei migranti e rappresentano un punto di partenza dal punto di vista della formazione; questi domini vengono disposti secondo la seguente scala gerarchica: accoglienza e regolarizzazione; lavoro; abitazione; salute e assistenza; formazione; socializzazione e tempo libero.

l'immigrato adulto ad istruirsi, quindi, hanno poco o nulla a che vedere con interessi culturali o di crescita personale, dal momento che raggiungere una certa competenza in italiano per questo gruppo di persone rappresenta un'esigenza reale e concreta: lo studio della nostra lingua è, infatti, determinato soprattutto dalla volontà di stabilire dei contatti interpersonali attraverso questo mezzo.

Inoltre, gli adulti sono tanto più stimolati ad apprendere quanto più si rendono conto che ciò che imparano ha per loro una certa utilità e può essere spendibile immediatamente, nella vita di tutti i giorni. Essere coscienti dei propri progressi e miglioramenti linguistici, insieme alla consapevolezza di poter cominciare a mettere in pratica da subito, nelle interazioni quotidiane, quanto hanno imparato, contribuisce a mantenere elevato il livello di motivazione di questi studenti, dal momento che «gli adulti sono motivati ad apprendere nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere compiti o ad affrontare problemi con i quali devono confrontarsi nelle situazioni della loro vita reale» (Knowles *et al.* 2008, p. 80).

Anche per questi motivi, il percorso didattico dovrebbe essere progettato in modo da facilitare il loro inserimento nel tessuto sociale italiano, proponendo – in modo particolare nei corsi di livello base – campioni di lingua per loro validi e significativi. In questo senso è opportuno presentare in aula quelle situazioni che lo studente può trovarsi a dover affrontare quotidianamente, per il semplice fatto di vivere all'interno di una comunità, e i comportamenti linguistici più comuni in tali contesti (Serragiotto 2003, p. 169).

Per l'immigrato, quindi, la lingua parlata nello Stato che lo ospita rappresenta naturalmente un mezzo fondamentale per garantirsi la sopravvivenza all'interno della nuova società, costituendo al tempo stesso uno strumento per la formazione della propria identità personale, che per questa categoria di persone è in continua oscillazione fra l'identità culturale e linguistica 'passata', propria del paese d'origine e che per questo rappresenta una ricchezza che è importante mantenere e custodire, e quella legata agli usi e costumi del paese che lo ospita (Maggini 2005, p. 9).

Oltre, ovviamente, all'insegnamento del codice linguistico del nuovo paese in cui gli stranieri si stabiliscono, un altro fondamentale obiettivo dell'educazione linguistica è rappresentato dalla necessità di far acquisire anche altri fondamentali aspetti di quella nuova cultura: infatti, per potersi inserire al meglio nella vita in Italia e poter instaurare relazioni comunicative efficaci e proficue, la sola conoscenza delle regole morfosintattiche della lingua italiana non sembra essere sufficiente. Di fondamentale

importanza risultano allora anche aspetti di tipo extralinguistico, dal momento che «gli immigrati stranieri manifestano bisogni specifici di formazione perché necessitano non soltanto di apprendere la lingua del paese che li ospita, ma anche di conoscere gli elementi di organizzazione sociale, politica, culturale per poter sopravvivere e integrarsi con successo nella comunità che li ha accolti» (Begotti 2010, p. 3). Il semplice ingresso dell'immigrato nel Paese d'arrivo – molto spesso addirittura attraverso vie illegali – non è sinonimo di accettazione da parte degli autoctoni, né tanto meno di integrazione. Il superamento della barriera culturale, linguistica e politica che separa la comunità ospitante dagli stranieri neo-arrivati non è mai un percorso facile, e spesso questa viene varcata, anche se solo parzialmente, solamente nascondendo gli aspetti importanti della propria cultura d'origine, quelli più marcatamente in contrasto rispetto al nuovo contesto, quando non attraverso una loro rinuncia e l'abbandono definitivo (Membretti 2004, p. 92).

1.3 Una glottodidattica su misura: l'insegnamento agli adulti

Per distinguere la teoria dell'apprendimento rivolta a bambini e ragazzi, la pedagogia – letteralmente “l'arte e la scienza di insegnare ai bambini”⁸ – con quella degli adulti, si è fatta strada negli ultimi anni la denominazione di “andragogia”, con cui si indica un particolare modello di apprendimento, il cui punto focale risiede nella convinzione che la formazione dell'adulto richieda strategie e soluzioni molto diverse rispetto a quelle impiegate per la formazione dei giovani. La teoria andragogica è costituita da un insieme di principi che riguardano le caratteristiche dell'attività didattica, e può quindi essere adottata in tutti i contesti nei quali gli adulti apprendono (Knowles *et al.* 2008).

Al giorno d'oggi, l'età adulta non viene più semplicemente considerata come il punto d'arrivo dello sviluppo fisico ed intellettuale dell'essere umano, ma, al contrario, anche agli individui che si trovano in questa fase della vita viene riconosciuta la possibilità di rimettersi in gioco, di modificare ed ampliare le proprie conoscenze ed abilità attraverso una sempre più vasta gamma di offerte formative mirate.

In particolare, il modello glottodidattico che vede come protagonisti apprendenti di una lingua seconda sembra comprendere al suo interno due aspetti opposti, ma tra loro in stretto rapporto (Maggini 2005, p. 11). Da un lato si trova l'apprendimento

⁸ Knowles *et al.* (2008, p. 52) ricordano che questo termine deriva dall'unione delle parole greche *paìs*, *paidòs*, “bambino”, e *agagòs*, “guida”.

guidato, svolto in adeguate strutture scolastiche da docenti appositamente formati e con tempistiche prestabilite, mentre dall'altro si trova l'acquisizione linguistica spontanea, la quale avviene in modo naturale in tutti quei contesti ove si svolgano interazioni sociali, rappresentando così il grosso dell'input linguistico a cui sono sottoposti gli stranieri fin dal loro primo ingresso nel paese straniero, e rispetto al quale il docente ha il compito di porsi come "filtro". Infatti, se è vero che «la prima attività linguistica dell'immigrato adulto è di tipo spontaneo, non mediato, ma dettato da un bisogno immediato di stabilire una comunicazione» (Santoru 2006, p. 64), trovandosi nell'impossibilità di operare una selezione o almeno un controllo del materiale linguistico a cui gli studenti sono quotidianamente esposti, una delle funzioni dell'insegnante è quella di rendere comprensibili proprio questi campioni di lingua.

In una prima fase è quindi importante che l'insegnante si preoccupi di valutare quali sono le conoscenze e le capacità – linguistiche e non – possedute dagli studenti che si trova di fronte, di analizzare i loro interessi e bisogni, sia immediati che a lungo termine, nonché quali siano le motivazioni su cui essi fondano la volontà di continuare a istruirsi, e che, soprattutto in età adulta, rappresentano la molla che spinge ad intraprendere un nuovo percorso formativo, sostenendone la fatica e l'impegno. Fondandosi su questa preliminare operazione di ricognizione, l'intervento didattico dovrebbe essere predisposto tenendo conto dei molteplici elementi che influenzano la situazione dell'apprendente, considerato che «[...] ogni studente ha una sua identità che è il frutto di educazione familiare e scolastica, cultura d'appartenenza, esperienze esistenziali particolari, caratteristiche personali innate. L'insieme di questi fattori, che compone la personalità dello studente, influenza l'apprendimento nelle motivazioni, nei ritmi, nello stile cognitivo» (Caon 2005, p. 30), rendendo impossibile una programmazione rigida e completamente prefissata. L'identità degli allievi, infatti, è determinata da un insieme di fattori biologici, quindi innati e non modificabili, e di fattori socio-culturali, il cui risultato è un complesso di caratteristiche soggettive e personali che possono incidere, anche in maniera significativa, sulle modalità di apprendimento.

Nella pianificazione dell'azione didattica è necessario prendere in considerazione fattori differenti, dal momento che la tipologia di studenti adulti che scelgono di apprendere una nuova lingua diventa sempre più ampia ed eterogenea⁹. Sono proprio questi elementi differenziazione a rendere necessaria, per il docente, la conoscenza di

⁹ Caon F., 2006, "Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: teorie di riferimento e proposte operative", pp. 9-61, in Caon F. (a cura di).

strumenti concettuali e metodologici differenti, adeguati alla complessità delle concrete situazioni di insegnamento/apprendimento, dal momento che le classi rappresentano dei contesti variegati, e ciascuno studente deve essere considerato con il suo “pacchetto” di caratteristiche: per fare fronte a questo complesso insieme di situazioni l’insegnante deve prendere atto sono proprio questi elementi a determinare di volta in volta le tecniche più adeguate al tipo di pubblico.

Inoltre, il docente di una qualsiasi L2 non dovrebbe mai dimenticare che il ritmo con cui lo studente apprende tale lingua può variare in base a numerosi fattori, anche non direttamente collegati all’ambito scolastico, e che vengono identificati, ad esempio, nella tipologia di lingua materna, in base al tipo ed alla frequenza di esposizione all’italiano ed alla qualità dell’*input*.

1.4 Il docente, una figura poliedrica

La figura del docente di italiano lingua non materna si trova a dover fare i conti con classi disomogenee sotto molteplici punti di vista: egli, infatti, con il suo lavoro si rivolge ad un pubblico composito per età, sesso, lingua madre, cultura d'appartenenza e livello di scolarizzazione pregressa. Per tali motivi, secondo Ciliberti (2007)¹⁰, la preparazione di questa figura professionale dovrebbe comprendere una prima fase, definita “basica”, cioè generale ed uguale per tutti, a cui è opportuno far seguire una formazione più specifica, differenziata in base alle principali caratteristiche che contraddistinguono le varie tipologie di pubblico.

Essere in grado di identificare quegli elementi che possono condizionare, in positivo o in negativo, il processo di apprendimento di un’altra lingua da parte di uno straniero adulto rappresenta un requisito fondamentale per l’insegnante, il quale avrà il compito e la responsabilità di proporre una metodologia integrata, basata sugli strumenti e le tecniche non soltanto più efficaci per il raggiungimento degli obiettivi prefissati, ma anche maggiormente adatti al tipo di utenza a cui si rivolge il corso. Solo mettendo in atto una didattica flessibile, che tenga conto dei numerosi fattori di differenziazione e che li utilizzi come metro per variare obiettivi e modalità di insegnamento, il docente sarà nelle condizioni di pianificare una didattica incentrata sugli allievi e sui loro bisogni, capace di fornire anche quelle risorse utili a guidarli nell’acquisizione di nuovi saperi e abilità, piuttosto che limitarsi al solo passaggio di contenuti linguistici.

¹⁰ Ciliberti A., 2007, “Formazione di base e formazione specialistica per l’insegnamento dell’italiano lingua non materna”, pp. 19-24, in Jafrancesco E. (a cura di).

Obiettivo principale di questa categoria di insegnanti è quello di dirigere la comunicazione in classe, di facilitare l'apprendimento dell'italiano, proponendosi, allo stesso tempo, come "ponte" in grado di favorire il contatto tra lingue e culture diverse.

A differenza della didattica di tipo trasmissivo, tradizionalmente utilizzata con i bambini, gli adulti difficilmente si adeguano a questa impostazione, dal momento che identificano il docente come un loro pari¹¹. La semplice trasmissione verticale di saperi pre-costituiti e non negoziabili segue una concezione in base alla quale il docente si pone al centro della scena come figura autoritaria, come 'persona che sa' davanti a 'persone che non sanno'. Invece di cercare di coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di apprendimento, questa pratica didattica è basata sul solo passaggio unidirezionale dei contenuti: questo tipo di approccio, quindi, che può essere definito contenutistico, si preoccupa semplicemente di trasmettere contenuti già prefissati in modo lineare e sequenziale. Al contrario, l'approccio processuale si propone di coinvolgere attivamente gli studenti nell'organizzazione del progetto didattico, di instaurare con loro un rapporto che sia positivo e costruttivo, trasformando la figura professionale del formatore in una guida del percorso di apprendimento¹².

Sono molteplici i fattori, individuali e contestuali, che entrano in gioco e possono condizionare in modi diversi l'apprendimento linguistico; carattere già formato, abitudini, presupposizioni e pregiudizi sviluppati nel corso dei precedenti anni di vita possono ostacolare l'apertura verso nuovi orizzonti e realtà differenti rispetto a quelle già incontrate. Lo studente, quindi, può non trovarsi a suo agio con un'organizzazione troppo rigida del progetto glottodidattico, percepita come un'imposizione dall'esterno anziché come un processo a cui poter collaborare attivamente, ed essere in disaccordo con le scelte metodologiche compiute dal docente. Per questo motivo è importante che metodologie adottate ed attività formative svolte siano pattuite ed approvate dai partecipanti fin dall'inizio del percorso, con lo scopo ultimo di realizzare un ambiente collaborativo e sereno.

Tra le molteplici funzioni che concorrono a determinare la figura del docente, Balboni (2012, p. 110) individua una serie di profili che, dagli anni Settanta ad oggi,

¹¹ Secondo questa concezione, il modello pedagogico si baserebbe sull'assunto secondo il quale spetta all'insegnante il compito di decidere contenuti e modalità dell'insegnamento rivolto ai bambini. In un momento successivo, «man mano che gli individui maturano, il loro bisogno e la loro capacità di essere autonomi, di usare la propria esperienza nell'apprendimento, di definire la propria disposizione ad apprendere e di ordinare il proprio apprendimento intorno ai problemi della vita crescono, costantemente dall'infanzia alla preadolescenza e rapidamente durante l'adolescenza» (Knowles *et al.* 2008, p. 75).

¹² La denominazione qui adottata è impiegata da Knowles *et al.* (2008, p. 121) per indicare, con il primo termine, il progetto pedagogico, mentre con il secondo quello andragogico.

sono stati adottati da autori e correnti glottodidattiche differenti: nello specifico, l'insegnante di lingua può essere considerato un facilitatore, un consigliere, un maieuta, un tutore, un regista. Al di là delle differenti denominazioni, caratteristica comune è rappresentata dal fatto che «[...] l'insegnante non è più il maestro onnisciente e onnipotente della tradizione ma una figura di servizio, un professionista che *iter paratutum*, che funge da punto di riferimento ma senza acquisire, se possibile, un ruolo autoreferenziale» (ivi, p. 111). Al docente, quindi, spetta il ruolo di organizzatore del processo di insegnamento/apprendimento, ma senza assumerne del tutto il comando: egli è, piuttosto, una sorta di “collaboratore”, una figura che guida i discenti adulti nel loro percorso di autonomizzazione nello studio e nell'apprendimento della lingua.

Per concludere, si è cercato di mettere in luce come l'insegnamento dell'italiano come L2 in contesto migratorio costituisca un caso particolarmente complesso nell'ambito dell'intera glottodidattica: di fronte all'ampia gamma di situazioni che si trova a dover fronteggiare in classe, ai bisogni linguistici e alle necessità lavorative e di integrazione degli adulti immigrati, l'insegnante è costretto a prendere atto che non è possibile pianificare il progetto didattico sulla base di semplici ipotesi e astrazioni, ma è necessario assicurare ai discenti un ruolo attivo in questo processo, principio cardine della teoria andragogica.

CAPITOLO 2

I presupposti teorici: la glottodidattica umanistico-affettiva e la metodologia ludica

2.1 La glottodidattica umanistico-affettiva

Prima di addentrarci nell'argomento di questo capitolo, si cercherà di chiarire il significato di alcuni termini che verranno ampiamente utilizzati nelle pagine seguenti, cioè *approccio* e *metodo*. Un approccio costituisce la «filosofia di fondo» di un'impostazione glottodidattica, vale a dire «l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento» (Balboni 2012, p. 6); si tratta, dunque, di un insieme di teorie di riferimento a partire dal quale possono avere origine, a loro volta, uno o più metodi. Questo termine viene impiegato per indicare la realizzazione di un approccio nelle varie situazioni di insegnamento, la sua messa in atto in termini di procedure ed organizzazione della didattica; attraverso i metodi è quindi possibile tradurre in azione le indicazioni teoriche degli approcci. Infine, un ultimo chiarimento da compiere riguarda la definizione di *metodologia*, con cui si intende «[...] il modo di realizzare l'insegnamento operativamente per mezzo di tecniche didattiche, secondo una procedura coerente al suo interno per finalità. È possibile applicare una metodologia in modo trasversale a vari metodi, anche d'impianto filosofico diverso, attraverso tecniche e attività didattiche coerenti» (Begotti 2010, p. 60).

L'approccio umanistico-affettivo comprende una serie di metodi sviluppatasi negli Stati Uniti a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, in rottura con le filosofie pedagogiche precedenti, in modo particolare rispetto all'eccessivo meccanicismo sostenuto dall'approccio strutturalistico¹³. Il maggior contributo apportato dalla psicologia umanistica, sotto la cui influenza è appunto nato l'approccio qui considerato, risiede nell'aver posto l'accento sulla duplice natura dell'essere umano, il quale risulta costituito da una dimensione razionale e da una emozionale. Dal punto di vista didattico, questa considerazione è importante in quanto viene messo in evidenza il fatto

¹³ Freddi (1994, p. 188) afferma che con l'aggettivo "umanistico" si fa riferimento ad una concezione della personalità «[...] che sottolinea e valorizza la tensione permanente dell'individuo verso il "progetto" che egli fa di se stesso [...]», mentre il secondo aggettivo «[...] sta a indicare la tonalità del rapporto insegnante-apprendente e si traduce nella disponibilità del primo a interpretare il ruolo di guida discreta, di confidente e di consigliere».

che le modalità con cui lo studente percepisce le informazioni e apprende nuovi contenuti non avviene solo attraverso vie logiche e analitiche, poiché anche l'aspetto emotivo costituisce parte integrante di tale processo ed è in grado di influenzarlo significativamente.

Principale oggetto di interesse nonché vero e proprio fulcro di tale impostazione didattica è rappresentato dalla persona-allievo e dalle molteplici dimensioni che concorrono a definirla: la combinazione di insegnamento/apprendimento che caratterizza questo approccio non considera l'individuo, per usare le parole di Rogers (1973, p. 8), solo «dal collo in su», ma mira a coinvolgere la sua intera personalità.

Influenzato dalle premesse della psicologia umanistica, la convinzione di fondo dell'approccio umanistico-affettivo è rappresentata dal fatto che ciascun essere umano sia caratterizzato da particolari aspetti cognitivi – come la diversa combinazione di tipi di intelligenze, o la predominanza di determinati stili e strategie di apprendimento – sia da tratti più personali, come le esperienze pregresse e le motivazioni. La centralità tradizionalmente riservata agli aspetti linguistico-cognitivi viene quindi affiancata da una costante attenzione verso la dimensione affettiva e sociale degli apprendenti, in base alla quale « [...] l'individuo non è quindi solo un essere razionale, ma prima di tutto una persona dotata di sentimenti e attitudini che condizionano il suo rapporto con il mondo, il suo rapporto con gli altri e le possibilità di sfruttare le sue potenzialità» (Luise 2006, p. 79).

L'obiettivo principale dell'approccio umanistico-affettivo riguarda il perseguimento della competenza comunicativa, definita come «una realtà mentale che si realizza come *esecuzione* nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove chi usa la lingua compie un'azione [...]» (Balboni 2012, p. 26); tale competenza non richiede solo la corretta padronanza della lingua, ma presuppone anche lo sviluppo di competenze extralinguistiche, socioculturali e pragmatiche: oltre al sapere la lingua, comprende anche il saper fare lingua ed il saper fare con la lingua. Tale finalità viene condivisa anche dall'approccio comunicativo, il quale è fondato sulla convinzione che la lingua rappresenti un indispensabile mezzo di azione sociale, e che serva innanzitutto per comunicare ed interagire con gli altri esseri umani. L'attenzione ai bisogni comunicativi degli studenti rappresenta un rilevante aspetto che accomuna i due approcci, assumendo un'importanza cruciale nell'ambito del contesto glottodidattico che si è cercato di delineare nel precedente capitolo di questo elaborato; infatti, uno degli aspetti fondamentali in questo particolare ambito di insegnamento dell'italiano L2

è rappresentato proprio dai bisogni linguistici degli allievi, determinati non da un generico interesse verso la nostra lingua ma da una vera e propria necessità di comunicare.

Un apprendimento di questo tipo, integrato con gli interessi più profondi e con le esperienze personali degli studenti, oltre che basato sulla loro partecipazione attiva, viene definito da Rogers (1973) «apprendimento significativo», per differenziarlo dal metodo didattico tradizionale che invece considera l'allievo come un semplice spettatore passivo. Nel suo lavoro, lo studioso ne ha identificato i requisiti fondamentali (ivi, pp. 9-10), a partire dal presupposto secondo il quale devono essere globalmente coinvolte tutte le dimensioni che costituiscono la personalità dell'individuo. L'apprendimento si definisce significativo quando è in grado di toccare nel profondo l'intera personalità dello studente, incidendo in modo rilevante non solo sulle sue conoscenze, ma arrivando a modificarne atteggiamenti, comportamenti o addirittura la personalità. Inoltre, è lo stesso allievo a determinare se ciò che sta imparando gli è utile o meno, se è funzionale a rispondere alle sue esigenze e a colmare le sue carenze linguistiche. L'apprendimento significativo si caratterizza, infine, per essere «automotivato», vale a dire che «[...] il senso di scoprire, di raggiungere, di afferrare e comprendere una cosa si sprigiona interiormente» (ivi, p. 10), anche se gli stimoli che spingono ad imparare cose nuove sono dettati da bisogni esterni e concreti.

Sotto l'etichetta unificante di approccio umanistico-affettivo si sono sviluppati differenti metodi di insegnamento delle lingue, a volte anche molto diversi tra loro, ma comunque riconducibili ai medesimi principi fondamentali, individuati da Serra Borneto (1998, pp. 41-44) nel seguente elenco:

- *Primato della pedagogia*: l'approccio umanistico-affettivo si è sviluppato nell'ambito della psicologia umanistica, i cui principi sono stati trasferiti solo in un secondo momento al campo della glottodidattica; per questo motivo, grande rilevanza viene data alla figura dello studente, rispetto alla quale i contenuti linguistici passano in secondo piano.

- *Centralità dell'apprendente*: caratteristica di questo approccio è quella di porre l'allievo al centro del processo didattico, in netto contrasto rispetto alla glottodidattica tradizionale, in base alla quale era l'insegnante ad essere considerato protagonista assoluto ed indiscusso. Il discente viene considerato nella sua interezza, con la sua personalità, il suo vissuto e le sue caratteristiche innate, tratti che in modi diversi possono influenzare il processo d'apprendimento e che per questo il docente ha il

dovere di considerare.

- *Multimodalità*: con questo termine si intende la possibilità dello studente di acquisire informazioni attraverso canali differenti, come ad esempio quello uditivo, quello visivo, quello tattile ecc. Di conseguenza, anche gli stimoli ed i materiali possono essere presentati con varie modalità, utilizzando musiche, suoni, colori ed altre tecniche particolari con lo scopo di attivare le differenti “porte d’accesso” che permettono il coinvolgimento totale dello studente nel percorso formativo.

- *Infantilizzazione*: in base a questa caratteristica, al fine di adeguarsi più facilmente agli adattamenti psicologici richiesti dal processo di apprendimento, l’adulto dovrebbe porsi rispetto a questi cambiamenti con lo stesso atteggiamento naturale, aperto e libero da condizionamenti che caratterizza il bambino quando apprende la sua lingua madre.

- *Atmosfera*: si cerca di creare, in classe, un ambiente sereno e positivo, privo di quei fattori ansiogeni e stressanti che possono rendere difficoltoso l’apprendimento. Un clima di lavoro rilassato, capace di mettere a proprio agio gli studenti, sembra più adatto e favorevole all’acquisizione di nuove conoscenze.

- *Ruolo del docente*: nonostante la centralità accordata alla figura dell’apprendente, il docente svolge una parte fondamentale nell’ambito di questa impostazione glottodidattica. Il suo compito, infatti, è quello di far emergere e alimentare le motivazioni degli studenti – elemento fondamentale ai fini dell’apprendimento – ponendosi come guida e facilitatore dell’attività didattica.

Le proprietà appena elencate funzionano come una sorta di filo conduttore: esse rappresentano gli elementi essenziali condivisi, anche se non in uguale misura, dai vari metodi umanistico-affettivi. Ne fanno parte il *Total Physical Response*, il *Community Language Learning*, il *Silent Way* e la Suggestopedia, ma quello che ci interessa approfondire in questa sede è la cosiddetta metodologia ludica, la quale «[...] rappresenta una risposta agli obiettivi e ai principi teorici della glottodidattica umanistico-affettiva, poiché un ambiente ludico è per definizione un ambiente sereno, di divertimento, di scoperta e giocosità» (Begotti 2010, p. 85). In generale, l’approccio umanistico-affettivo si contraddistingue per la centralità riservata ai fattori soggettivi, emotivi e relazionali, che contribuiscono a definire le caratteristiche personali di ciascun individuo, e che possono influire anche in modo significativo sui processi di apprendimento: dal momento che gli studenti vengono considerati come persone dotate di peculiarità cognitive, affettive, psicologiche ed esperienziali, questo tipo di

glottodidattica sembra potersi applicare perfettamente all'ambito di insegnamento linguistico che costituisce l'oggetto del presente lavoro.

Oltre al ruolo centrale riservato alla persona-allievo, l'approccio umanistico-affettivo si contraddistingue anche per un'altra idea di fondo: quella in base alla quale è importante che l'esperienza formativa si svolga in un clima sereno, privo di fattori ansiogeni, ed al tempo stesso stimolante per gli studenti, in cui l'insegnante si pone come figura-guida capace di creare all'interno del gruppo un contesto coinvolgente e motivante. Come sostiene Caon (2005, p. 59),

«il docente può favorire la creazione di questo clima di lavoro concentrandosi sull'empatia e ponendo le condizioni perché ci sia ascolto attivo da parte di tutti i soggetti impegnati nel processo d'insegnamento/apprendimento, enfatizzando il raggiungimento degli obiettivi prefissati e dei miglioramenti avvenuti, creando un clima di lavoro cooperativo e piacevole in cui lo studente si senta riconosciuto come persona, valorizzato per le conoscenze e le competenze che già possiede o che sta sviluppando e che non sono sempre quelle richieste tradizionalmente dalla scuola».

La creazione di contesti significativi, legati ai bisogni ed alle esperienze degli apprendenti, è funzionale sia al loro coinvolgimento attivo, sia all'eliminazione di tutti quei fattori che possono mettere in pericolo il processo educativo, come ansia o stress. I metodi glottodidattici di derivazione umanistico-affettiva si contraddistinguono per la grande importanza riservata all'ambiente in cui avviene la formazione, in base alla convinzione che imparare in un clima rilassato – in cui sono le componenti psico-affettive e motivazionali ad essere messe in primo piano, anziché i soli contenuti linguistici – costituisca un vantaggio per gli studenti.

Questa convinzione è strettamente collegata alla nozione di filtro affettivo, elaborata nell'ambito della *Second Language Acquisition Theory*¹⁴, con la quale si intende una forma di autodifesa di tipo psicologico su cui non è possibile esercitare alcun controllo, una sorta di “muro” che la mente erige in particolari condizioni emotive e che può rallentare o addirittura impedire il trasferimento delle informazioni nella memoria a lungo termine, quindi, in sostanza, di acquisire nuovi contenuti. Il filtro affettivo può essere innescato da emozioni negative, di disagio o di nervosismo, ed in generale da tutte quelle circostanze che invece di far sentire l'apprendente a proprio

¹⁴ Krashen 1982.

agio generano paura e tensione emotiva. Situazioni scolastiche che possono produrre effetti di questo tipo sono, ad esempio, quelle che espongono apertamente lo studente al giudizio della classe, mettendo a rischio non solo l'immagine di sé che egli vuole mostrare agli altri, ma anche la sua stessa autostima. Anche attività o esercizi troppo difficili per quel determinato livello linguistico possono indurre l'attivazione del filtro affettivo: compiti di questo tipo, infatti, provocano facilmente l'insorgere di stati ansiogeni dettati dalla frustrazione e dalla paura di fallire. Compito dell'insegnante è quello di limitare il più possibile condizioni di insicurezza o demotivazione degli allievi, e di creare, invece, contesti di lavoro in grado di farli sentire sicuri di sé, in cui il livello di ansia viene mantenuto basso e le relazioni interpersonali sono amichevoli. Per attenuare le emozioni negative e stabilire un clima disteso, favorevole al miglioramento della qualità dell'apprendimento, il docente può cercare di mettersi nei panni dei suoi studenti attraverso la comprensione empatica, visto che «quando l'insegnante è in grado di comprendere le reazioni intime dello studente, e la sua sensibilità gli permette di essere consapevole delle impressioni che il processo educativo suscita nello studente, allora aumentano considerevolmente le prospettive di un apprendimento significativo» (Rogers 1973, p. 138).

Imparare nuovi contenuti, integrarli con le conoscenze già possedute e sistamarli in memoria è un complesso processo costruttivo, per nulla banale e automatico: anzi, apprendere è uno sforzo che richiede tempo ed energie, e l'impegno necessario sembra aumentare con l'avanzamento dell'età degli apprendenti. Infatti, la scelta di “rimettersi in gioco”, di spendere una parte del proprio tempo e del proprio denaro per intraprendere un nuovo percorso formativo – spesso in concomitanza con impegni lavorativi e familiari – può rappresentare per l'adulto una decisione faticosa dal punto di vista sociale, economico ed intellettuale. La forza che sostiene questo impegno è rappresentata soprattutto dalle diverse motivazioni che spingono gli adulti a cimentarsi con un'altra lingua.

In ambito glottodidattico, una preliminare distinzione che si può osservare è quella che contrappone le motivazioni intrinseche a quelle estrinseche (Begotti 2010, pp. 35-37). Secondo la prima tipologia, lo studente viene stimolato ad apprendere da fattori interni, come la curiosità, gli interessi o la volontà di riuscita personale, mentre la motivazione estrinseca dipende da fattori esterni all'individuo, ed è principalmente di tipo strumentale poiché dettata dalla necessità di rispondere a determinati bisogni nel più breve tempo possibile. Una motivazione di questo tipo risulta debole e poco

proficua per lo studente, dal momento che essa tende ad esaurirsi una volta soddisfatte le necessità linguistiche che lo avevano inizialmente spinto ad apprendere un'altra lingua; al contrario, le motivazioni intrinseche sono profondamente legate alla sfera emotiva della persona, per questo sono molto più potenti e permangono più a lungo.

Nel 1994 Balboni ha proposto un modello di motivazione fondato sul presupposto che l'agire umano sia governato da tre cause principali. La prima di queste viene identificata nel *dovere*, che anziché fondarsi su una vera volontà di apprendere è dettata da un qualche tipo di necessità come può essere, ad esempio, il superamento di un esame o di un test. Una volta portato a termine lo scopo per il quale era stata attivata, la motivazione basata sul dovere non ha più ragione di esistere, e con essa tendono anche ad essere dimenticate in fretta le informazioni apprese. Begotti (2010, p. 37) osserva che questo tipo di motivazione è propria soprattutto degli studenti più giovani, cioè i bambini ed i ragazzi inseriti in contesti di formazione istituzionali – come la scuola dell'obbligo – e che «gli adulti difficilmente sono spinti ad imparare una lingua straniera per dovere, poiché essi scelgono senza impedimenti ed intenzionalmente di studiare e di protrarre il loro percorso formativo lungo l'arco di vita».

La seconda causa viene individuata nel *bisogno*. Secondo Balboni (1994, p. 77), nel caso dell'apprendimento dell'italiano come L2 questa motivazione può essere molto forte, visto che l'apprendente è costantemente immerso in un ambiente italofono, e per questo è chiaramente consapevole dei suoi bisogni linguistici. Questo tipo di motivazione, tuttavia, funziona solo se il bisogno viene percepito come tale dall'individuo, e la sua efficacia tende ad esaurirsi nel momento in cui egli sente di aver soddisfatto il bisogno per cui era stata attivata.

Infine, l'ultima causa identificata da questo modello è quella fondata sul *piacere*, il quale costituisce «[...] il fattore determinante perché si crei un apprendimento significativo, perché vi sia acquisizione linguistica, perché il soggetto possa attivare e rigenerare continuamente la propria motivazione» (Caon 2005, p. 19). Si tratta della motivazione più potente tra tutte quelle osservate, in quanto è l'unica che non resta in superficie, ma coinvolge nel profondo la sfera psicologica dello studente, producendo emozioni piacevoli capaci di indurlo ad impegnarsi con passione nell'apprendimento della lingua.

Per quanto riguarda l'ambito scolastico, Balboni (1994, pp. 77-79) individua nel suo modello diverse sorgenti che possono suscitare piacere, tra le quali, innanzitutto, il piacere di apprendere. Si tratta di una caratteristica costitutiva della specie umana, che

però può essere annullata dall'attivazione del filtro affettivo, provocata dai possibili insuccessi dello studente, dalla sua eccessiva paura di sbagliare e fallire così il proprio percorso. L'insegnante, per questi motivi, dovrebbe avere cura di proporre attività adeguate al livello della sua classe, considerando gli errori come un passaggio inevitabile e necessario dell'apprendimento linguistico, e non come qualcosa da condannare. Anche il piacere della sfida è una peculiarità tipicamente umana, e l'insegnante può fare leva su questo tratto per rendere più stimolanti diversi tipi di attività. Esercizi che pongono lo studente in competizione con se stesso e le proprie abilità, senza esporlo al diretto giudizio del docente o dei compagni di classe, rappresentano una sfida piacevole, in cui i possibili fattori di stress vengono ridotti al minimo poiché sarà egli stesso a valutare i suoi risultati. Un altro elemento che può suscitare piacere e quindi motivazione è quello che deriva dalla variazione delle modalità di lezione, delle attività svolte, dei materiali utilizzati ed in generale delle sollecitazioni linguistiche proposte. Apportare dei cambiamenti all'interno del corso, ad esempio alternando le ore di lezione frontale con attività a coppie o di gruppo oppure utilizzando supporti diversi, audio o video, consente di spezzare la routine delle lezioni, che alla lunga può risultare noiosa e demotivante, e può servire a stimolare l'interesse degli allievi. Anche aiutarli a scoprire, almeno in parte ed in modo graduale, i meccanismi grammaticali della lingua oggetto di studio, anziché presentarla in modo preconfezionato, può rappresentare una fonte di piacere. Infatti, anche se sotto la supervisione dell'insegnante, riuscire ad individuare da soli le regole che governano il funzionamento di una struttura linguistica è senza dubbio un momento gratificante, e quindi piacevole, per gli studenti. Balboni, infine, individua una fonte di piacere anche nel gioco, inteso – per anticipare una distinzione che verrà approfondita in seguito – nel senso di *play*. Secondo questa concezione, il gioco non viene inteso come momento di svago o di riempimento all'interno della lezione, ma costituisce, come si cercherà di mettere in risalto, un'attitudine di fondo dell'intera impostazione glottodidattica.

Per creare percorsi educativi efficaci, che favoriscano lo sviluppo di motivazioni intrinseche all'interno di un ambiente sereno e stimolante, è opportuno partire dagli utenti, dalle loro esigenze e specificità personali¹⁵. Inoltre, rendere partecipi gli studenti al percorso formativo nella veste di soggetti produttivi costituisce – soprattutto quando questi sono adulti – un presupposto fondamentale dell'approccio qui considerato:

¹⁵ Secondo Rogers (1973, pp. 158-161) non è solo auspicabile, ma addirittura necessario basare l'insegnamento su situazioni e problemi reali per l'apprendente, allo scopo di «creare le condizioni per un apprendimento davvero libero e autonomo».

l'obiettivo dev'essere quello di elaborare un progetto didattico flessibile e soprattutto decentrato rispetto alla figura-guida del docente, dal momento che al centro vengono posti non i contenuti da trasmettere ma le molteplici differenze individuali degli apprendenti.

Uno studente motivato, si è potuto osservare, è un soggetto che decide di intraprendere un certo percorso per perseguire un obiettivo, per rispondere ad una causa esterna o per soddisfare un desiderio o un bisogno. L'insegnante che sceglie di applicare i principi dell'approccio umanistico-affettivo in aula dovrebbe prestare la massima attenzione ai fattori psicologici che sottostanno ai processi di apprendimento, avendo cura di creare in aula un ambiente disteso e stimolante, proficuo per l'apprendimento perché il punto di partenza sono gli interessi e i bisogni degli allievi. La metodologia ludica, per le caratteristiche che si vedranno a breve, permette di realizzare un contesto di questo genere grazie all'impiego di tecniche piacevoli e non ansiogene, e inoltre «[...] ha grandi potenzialità per poter mantenere, negli allievi, tempi di attenzione prolungati, apertura mentale ed emotiva nei confronti degli stimoli proposti dal docente e profondo impegno cognitivo e partecipazione affettiva durante le attività didattiche» (Caon-Rutka 2004, p. 18).

2.2 La metodologia ludica

Con la nozione di glottodidattica ludica si intende «una metodologia che mira a proporre qualsiasi attività legata alla didattica in forma giocosa» (Begotti 2006, p. 28). Inizialmente legata all'insegnamento diretto a bambini ed adolescenti, al giorno d'oggi questo tipo di impostazione viene proposta a tutti i livelli linguistici e a tutte le età. Tuttavia, mentre durante l'infanzia l'esperienza del gioco è totalizzante, essa riceve via via sempre meno spazio ed attenzione a mano a mano che l'individuo cresce; la dimensione ludica, però, non viene mai meno, ma continua a manifestarsi per tutto l'arco della vita seppur con differenti modalità.

Garvey (2009, pp. 10-11) ha identificato alcune caratteristiche descrittive della nozione di gioco e delle funzioni che esso svolge, sintetizzandole in alcuni punti fondamentali. Innanzitutto, il gioco viene sempre valutato come un'attività positiva, capace di divertire e in generale di suscitare emozioni piacevoli, dando così vita a quel contesto sereno che si è visto essere il terreno privilegiato per l'apprendimento. Le attività ludiche, inoltre, si contraddistinguono per il loro carattere disinteressato, per non

aver bisogno né di particolari motivazioni né di perseguire determinati scopi estrinseci: in pratica, il gioco è fine a se stesso, si gioca per giocare e per il naturale piacere che se ne trae; Freddi (1990, p. 20), infatti, individua una delle caratteristiche fondamentali del gioco nel fatto di essere autotelico, fine a se stesso. Si gioca per il senso di benessere e soddisfazione che si trae da questo tipo di attività e non perché ci si è posti un obiettivo specifico da raggiungere, per una libera scelta che l'individuo prende in modo spontaneo ma con consapevolezza, non perché viene imposto dall'esterno. Si gioca per divertirsi, per mettersi alla prova, semplicemente perché ciò crea piacere, ed è proprio il piacere, come osservato nel precedente paragrafo, a costituire una motivazione fondamentale e pressoché inesauribile dell'agire umano: si può affermare che la glottodidattica ludica consenta la creazione di situazioni stimolanti, capaci di rendere gli apprendenti maggiormente predisposti dal punto di vista psicologico ed affettivo. Tuttavia, nonostante la naturalezza che lo contraddistingue, il gioco possiede una forte carica operativa, che richiede al giocatore di svolgere una parte attiva, e di rivolgere per qual lasso di tempo il suo impegno e la sua attenzione all'attività prescelta. Infine, il gioco, pur non avendo finalità esterne, non costituisce un fatto a sé stante, ma entra in relazione con diversi altri aspetti, infatti «è stato collegato con la creatività, la soluzione di problemi, l'apprendimento del linguaggio, l'evoluzione dei mali sociali e parecchi altri fenomeni cognitivi e sociali» (ivi, p. 11).

La tradizione didattica inglese dispone di due termini per indicare il gioco, cioè *play* e *game*. Con il primo di questi si designa il gioco libero e disinteressato, o meglio «l'atteggiamento ludico di fondo che contraddistingue il bambino nel suo processo di scoperta del mondo» (Caon-Rutka 2004, p. 30); si tratta di una modalità di gioco la cui unica e fondamentale componente è la fantasia, e attraverso la quale il bambino può dare libero sfogo alla sua creatività, al bisogno di muoversi e manipolare, di sperimentare attraverso tutti i suoi sensi e le capacità cognitive la realtà che lo circonda¹⁶. Il termine *game*, invece, indica qualsiasi tipo di attività giocosa retta da regole, fisse o occasionali, le quali devono essere condivise e rispettate da tutti i giocatori per la buona riuscita dell'attività stessa; in questo caso, di conseguenza, lo spazio concesso all'inventiva del giocatore viene drasticamente ridotto.

¹⁶ Il termine *play* viene definito da Danesi e Mollica (1994, p. 348) «[...] as a kind of innate and unreflective form of psycho-motor behaviour that allows children to interact in a meaningful way both with their environment and with others»; si tratta, quindi, di una forma di comportamento innata, attraverso la quale il bambino stabilisce relazioni ed è in grado di costruire progressivamente le sue conoscenze.

Rispetto alla definizione riportata all'inizio del paragrafo, è importante precisare che con "forma giocosa" non si intende il gioco in senso lato, poiché c'è una sostanziale differenza tra questo e le tecniche proprie di questo tipo di insegnamento. La glottodidattica ludica non coincide, limitatamente, con il gioco inteso come attività libera e divertente, dal momento che in questo quadro teorico «[...] possono rientrare a pieno titolo tutte quelle attività sostenute da motivazione intrinseca che, pur non avendo caratteristiche palesemente ludiche, assorbono completamente gli studenti, permettendo un apprendimento conscio e contemporaneamente inconscio della lingua poiché è sostenuto da curiosità, interesse, desiderio di conoscere e concentrazione mentale» (ivi, p. 31).

Nella definizione di metodologia ludica, quindi, risulta centrale il concetto di "ludicità", con il quale ci si riferisce ad una condizione in cui l'impegno all'apprendimento è sostenuto da motivazioni intrinseche, ed in cui vitale importanza rivestono gli aspetti emotivi, sociali e cognitivi degli studenti. Secondo Freddi (1990), la ludicità, intesa come l'atmosfera di gioia e rilassamento che trasforma l'insegnamento/apprendimento di un'altra lingua in un'esperienza piacevole, rappresenta uno degli aspetti basilari della glottodidattica ludica rivolta a bambini; egli, inoltre, individua altre dieci caratteristiche considerate cruciali nella programmazione degli interventi didattici, come brevemente presentato di seguito (ivi, pp. 130-139).

Il primo aspetto preso in considerazione è la *sensorialità*, in base al quale l'insegnamento della lingua dovrebbe avvenire coinvolgendo il più possibile tutti e cinque i canali sensoriali della persona, anche quelli solitamente trascurati dalla normale didattica scolastica, che generalmente tende a privilegiare la vista e l'udito. Anche la *motricità* prevede l'accostamento e l'integrazione dell'insegnamento/apprendimento linguistico con una forma di linguaggio non verbale, quello del movimento. L'esperienza del gioco permette di coinvolgere tutte le capacità dell'individuo, non solo quelle linguistiche e cognitive ma anche le caratteristiche affettive ed in generale tutte le abilità sensomotorie: lo studente ha così la possibilità di servirsi di tutte le risorse di cui dispone, e di sfruttare il canale e la modalità preferiti per la percezione e l'apprendimento di contenuti. Attraverso esperienze multisensoriali, quindi, capaci di unire il linguaggio verbale con varie forme di linguaggi non verbali, viene sollecitata una forma di apprendimento più completa, quindi più stabile e duratura.

Con il termine *semioticità* Freddi propone di inserire lo studio della lingua in un contesto comunicativo più ampio, in cui, oltre alla dimensione linguistica in senso stretto, sono presenti anche altre dimensioni, come ad esempio il linguaggio iconico, quello prossemico, oggettuale ecc. Questo principio permette di osservare la complessità che contraddistingue la comunicazione tra esseri umani, fatta non soltanto di parole, ma caratterizzata anche da gesti, vestiti, oggetti, ed in generale da tutte quelle modalità extralinguistiche a cui possono ricorrere le persone per esprimersi e comunicare.

La lingua, infatti, è innanzitutto un'azione sociale, perché attraverso il dire è possibile fare cose, compiere atti e gesti per interagire con gli altri e soddisfare i propri bisogni: quando la lingua viene esercitata in questo modo, allora risponde a quel principio di *pragmaticità* che costituisce la sostanza di qualsiasi scambio sociale. In un contesto ludico la lingua rappresenta il mezzo ed il fine dell'attività, poiché attraverso il suo utilizzo si gioca e si interagisce con gli altri componenti della classe.

Attraverso il principio della *relazionalità* si vuole ricordare il fatto che «[...] parlare vuol dire cercare lo scambio, cercare il dialogo apprendendone le regole sociali (saper alternare parola e ascolto, saper rispettare i turni, saper assumere i ruoli comunicativi e sociali)» (ivi, p. 134). Tale convinzione si traduce nella pratica didattica con una particolare attenzione alla dimensione sociale e relazionale della persona, la quale deve interagire con l'insegnante ed i compagni di classe. Pertanto, la comunicazione linguistica è utile anche allo sviluppo della dimensione sociale e relazionale degli studenti, sempre considerando che attraverso la lingua non si comunicano solo parole, ma di fatto si manifestano anche sentimenti, sensazioni, emozioni, intenzioni, fantasie e desideri dell'individuo: l'*espressività* linguistica coincide con queste fondamentali potenzialità comunicative, strettamente collegate anche agli aspetti affettivi. Attraverso il gioco, lo studente ha l'opportunità di manifestare se stesso e le sue emozioni, recuperando così quella dimensione che, come si è visto, svolge un ruolo fondamentale nel facilitare il processo di apprendimento.

Un altro aspetto fondamentale riguarda l'*autenticità* dell'utilizzo della lingua, inteso come principio organizzativo in base al quale l'insegnamento deve fondarsi sui bisogni espressivi degli apprendenti. Per questo, l'insegnante dovrebbe proporre materiali e situazioni linguistiche autentici, o almeno realistici, che tengano conto delle concrete necessità comunicative degli studenti.

Lo studio di una lingua diversa da quella materna non va inteso soltanto come un'operazione che permetta semplicemente di associare significanti e significati, ma dovrebbe perseguire l'obiettivo del *biculturalismo*, il quale viene raggiunto solo quando l'apprendente «[...] sa assumere comportamenti e atteggiamenti in sintonia con il quadro generale dei comportamenti e degli atteggiamenti del popolo straniero» (ivi, p. 137). In pratica, la lingua straniera o seconda diventa il tramite attraverso il quale apprendere anche la cultura di quella gente, e realizzare così quel relativismo linguistico e culturale che dovrebbe rappresentare una delle mete di qualsiasi percorso di educazione linguistica. Applicare in aula i principi della glottodidattica ludica permette di sviluppare le capacità interazionali degli studenti, in quanto costituisce uno stimolo agli scambi linguistici tra individui, ne incoraggia la comunicazione e la cooperazione in virtù del fatto che il tutto avviene all'interno di una cornice giocosa, piacevole e non ansiogena; infatti, l'impiego di attività giocose, soprattutto se a coppie o a squadre, costituisce un'ottima strategia che incoraggia occasioni di autentici scambi linguistici e di collaborazione tra gli studenti (Mezzadri 2003, p. 313).

Dal momento che in questo ambito le relazioni comunicative sembrano naturalmente favorite è importante considerare il fatto che i soggetti che compongono le classi di italiano L2 non sempre condividono la medesima provenienza geografica, lo stesso *background* socio-culturale e le stesse esperienze di vita: infatti, il relazionarsi con queste molteplici forme di diversità può provocare conflitti e incomprensioni tra gli studenti, e tra gli studenti e l'insegnante¹⁷. In questo senso è possibile parlare di educazione interculturale nell'ambito della glottodidattica ludica, con particolare riferimento al confronto diretto con culture e stili di vita differenti, volto a stimolare l'interesse e la cooperazione, nonché la tolleranza per l'alterità, principi che rappresentano i presupposti sui quali dovrebbe basarsi qualsiasi tipo di insegnamento rivolto a classi multietniche. Un contesto educativo ludico può così trasformarsi in un momento di contatto e sereno confronto tra le differenti culture a cui appartengono gli individui, sulla base del rispetto e della valorizzazione del pluralismo culturale; inoltre, in questo modo gli studenti si confrontano non solo tra loro, ma anche con il docente, con cui hanno l'occasione di misurarsi e approfondire la relazione.

¹⁷ Minuz (2005b, p. 140) osserva come «nelle classi di apprendenti adulti si attuano tutte le dinamiche che anche in situazione non scolastica avvengono nella comunicazione a partire da diversi retroterra culturali, in cui interagiscono usi, concezioni, credenze, valori, forme della comunicazione non verbale, generi e tipi testuali, rappresentazioni del mondo e della stessa situazione comunicativa. Elementi che possono confliggere».

Infine, in base al principio della *naturalità*, la lingua materna viene acquisita dal bambino in modo spontaneo, grazie all'integrazione di *input* ambientali con le caratteristiche innate di ciascun individuo; tanto più l'apprendimento di una seconda lingua è naturale, quindi affine all'acquisizione della prima lingua, maggiore sarà il suo successo. Un contesto di insegnamento di stampo ludico favorisce la creazione di un ambiente spontaneo, in cui viene favorita la creazione di un ambiente sereno e l'attenzione dello studente viene spostata dall'oggetto di studio al piacere che può ricavare da tali attività; così si fa in modo che l'incontro con la lingua si trasformi in esperienza coinvolgente e motivante, infatti

«utilizzare in classe attività ludiche che gli adulti non hanno mai usato, o per lo meno che non hanno mai associato alla glottodidattica, ma hanno considerato solo come momento di svago, significa conferire ad un esercizio un significato emotivo che può incoraggiare e sviluppare l'apprendimento linguistico. La lingua straniera in questo modo viene associata non più solo all'apprendimento, ma diventa lo strumento con cui esprimere e manifestare apertamente il proprio lato affettivo, le proprie emozioni» (Begotti 2010, p. 89).

Alla luce delle caratteristiche elencate fino adesso, sembra possibile affermare che la metodologia ludica, promuova, al tempo stesso, lo sviluppo di numerose competenze degli studenti – linguistiche, cognitive, relazionali ed interculturali – dal momento che si propone di creare il contesto ottimale per l'incontro-confronto tra persone provenienti da culture diverse.

La glottodidattica ludica attribuisce al gioco una valenza fondamentale nella promozione di tutte le dimensioni della persona, anche di età avanzata, considerato che «se l'esperienza ludica permea l'esistenza del bambino, questa è una dimensione che non perde valore o importanza con il procedere dell'età: anche gli adolescenti e gli adulti continuano, per tutta la vita, a cercare, a trarre gioia, soddisfazione, ad imparare attraverso attività di tipo ludico [...]» (Luise 2003, p. 183). In quest'ultimo caso, tuttavia, è opportuno che l'insegnante introduca in modo graduale le attività ludiche nel percorso formativo: gli adulti, infatti, sarebbero più restii ad accettare l'utilizzo di tecniche didattiche di cui stentano a comprendere fin da subito la valenza formativa, e che reputano pericolose per l'immagine sociale di sé che mostrano agli altri, oltre che come una minaccia in grado di compromettere la propria autostima. La soluzione, per l'insegnante, potrebbe essere quella di rendere noti fin da subito gli scopi che si

intendono raggiungere con questa tipologia di attività, avendo cura di non proporla solo come momento di intervallo tra le attività “serie” o come “riempitivo” nell’ambito della lezione vera e propria. Agli esercizi di stampo ludico, infatti, bisogna riconoscere il pregio di “alleggerire” il peso dell’apprendimento della lingua: infatti, le attività giocose richiedono un coinvolgimento tale da far perdere agli studenti la coscienza di stare imparando una lingua, visto che tutte le sue risorse sono concentrate sul “fare”, cioè quella dimensione operativa in grado di stimolare tutti i canali sensoriali della persona. Legare l’apprendimento della lingua al gioco significa compiere uno spostamento dell’attenzione dai contenuti alla stessa attività, la quale non ha altro fine se non in se stessa: lo studente, lo ricordiamo, gioca non per imparare l’italiano, ma solamente per il gusto di giocare, alimentando così una motivazione di tipo intrinseco, basata sul piacere e sulla curiosità. Il carattere autotelico del gioco lo rende il contesto ideale per l’applicazione della cosiddetta *rule of forgetting* (Krashen 1982), in base alla quale una lingua viene acquisita, quasi paradossalmente, nel momento in cui ci si dimentica che la si sta acquisendo, quando cioè l’attenzione della persona è concentrata su altro. Quando si gioca, infatti, tutte le risorse dello studente vengono convogliate sull’esecuzione dell’attività, sul rispetto delle regole e sugli scopi da raggiungere, oltre che sulla necessità di escogitare strategie e comportamenti per arrivare alla soluzione del problema o al superamento della sfida.

Nonostante gli aspetti positivi che caratterizzano la metodologia ludica, sembra che questa non venga sempre accolta favorevolmente dagli insegnanti, né tanto meno dagli allievi. Spesso il motivo è il diffuso pregiudizio – soprattutto nella didattica ad adulti – che associa al concetto di “gioco” quello di “pausa” e, sostanzialmente, di perdita di tempo: opinioni come questa possono indurre a ritenere inutile l’utilizzo di attività di questo tipo, e quindi ad escluderle dalla programmazione di un corso di lingua. I giochi didattici, invece, possono essere attività anche molto articolate, a seconda del numero e della complessità di regole, la cui applicazione può richiedere la presenza di una figura esterna – l’insegnante – che faccia da arbitro; questi deve anche assicurarsi di spiegare nel dettaglio regolamento e finalità del gioco, e che tutte le istruzioni per il suo svolgimento siano chiare agli studenti per non generare ansia da prestazione ed evitare le incomprensioni. La durata delle attività può essere variabile, ma la loro conclusione coincide sempre con il conseguimento dell’obiettivo prefissato, come ad esempio il raggiungimento di un punteggio, la soluzione di un enigma ecc. Inoltre, parte integrante di questo tipo di esercizi è rappresentata dall’elemento

competitivo: gli studenti hanno l'opportunità di mettersi alla prova, di sperimentare le proprie abilità e competenze in un contesto giocoso, in cui lo spirito di competizione non viene esasperato ma è percepito come uno stimolo, ed in cui l'ansia per la paura di sbagliare viene sostituita dalla volontà di misurarsi con se stessi senza timore di mettersi in ridicolo di fronte ai compagni di classe e al docente. Gli allievi, da soli o a gruppi, si confrontano con un'attività divertente, non direttamente con l'insegnante-giudice, ed è per questo motivo che l'utilizzo di tecniche ludiche potrebbe essere vantaggioso anche per i soggetti più timidi ed introversi. La componente della sfida è una parte costitutiva del gioco, e se gestita nel modo corretto può costituire una fonte di motivazione per lo studente, purché venga resa accettabile: principio di questa metodologia è quello di sollecitare il senso della competizione in modo piacevole, senza necessariamente attivare emozioni negative. Le attività ludiche, inoltre, possono incoraggiare anche lo spirito opposto, cioè quello della collaborazione; i giochi infatti, soprattutto quelli di gruppo o a coppie, possono insegnare l'importanza della cooperazione per il raggiungimento di uno scopo comune. L'accettazione dell'altro, la capacità di relazionarsi in modo aperto e positivo, il rispetto ed il sostegno reciproco costituiscono proprio i presupposti alla base di qualsiasi intervento didattico in classi multietniche.

L'insieme di queste caratteristiche fa della didattica ludica una metodologia complessa, il cui indubbio valore didattico è legato ad alcuni presupposti teorici ed organizzativi (Mezzadri 2003, pp. 316-317). Innanzitutto, non tutte le attività giocose possono essere utilizzate indistintamente in qualsiasi momento dell'unità didattica che si sta svolgendo: ciascun gioco presenta delle caratteristiche che lo rendono più adatto a questa o quella fase, ed inoltre è opportuno che il docente valuti, lezione per lezione, i bisogni e la predisposizione della classe, come ad esempio il livello di concentrazione generale degli studenti. La programmazione del percorso didattico ludico, se da un lato deve essere attentamente pianificata e precisa, dall'altro dovrebbe anche poter godere di un certo grado di flessibilità, in modo da potersi adattare alle caratteristiche ed esigenze degli studenti. L'organizzazione delle attività deve tenere conto anche del tempo richiesto al loro svolgimento, del formato – individuale, a coppie o a gruppi – e dei materiali necessari, come schede o fotocopie. Oltre a ciò, è importante riflettere anche sulle caratteristiche degli studenti, sul ruolo che proposte didattiche di questo genere richiedono loro di svolgere, ma anche sul tipo di reazione che possono suscitare in loro, in quanto «l'accettazione o meno delle tecniche ludiche o di simulazione dipende anche da fattori individuali quali la provenienza geografica degli studenti adulti, i loro modelli

culturali e l'esperienza pregressa» (Begotti 2010, p. 78): tutti elementi che concorrono ad influenzare questa tipologia di apprendenti, anche inconsciamente. Una classe di adulti porta in sé personalità, intelligenze, stili d'apprendimento ed in generale esperienze molteplici e diverse, le quali comportano inevitabilmente delle difficoltà da affrontare sia da parte degli stessi studenti che del docente. Quest'ultimo, infatti, ha la responsabilità di far convivere in armonia queste differenze all'interno della classe, mentre è importante che i partecipanti accettino individualità e modi di essere distanti rispetto ai loro, in modo assicurare un ambiente d'apprendimento sereno ed armonioso. Alla luce di queste considerazioni, è possibile affermare che sia il contesto culturale nativo sia il contesto in cui avviene l'apprendimento possono influire sul percorso di acquisizione della lingua; è tenendo conto di questi fattori che l'insegnante si pone nelle condizioni migliori per determinare tipologia e modalità più adeguate degli esercizi da proporre in aula.

L'importanza dell'utilizzo della metodologia ludica nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda deriva dal fatto che queste attività suscitano curiosità, evitano gli aspetti più noiosi e ripetitivi delle normali lezioni frontali, stimolando invece fantasia e creatività dei soggetti. Creando un'atmosfera serena in classe, questo tipo di didattica sollecita una motivazione basata sul piacere, la più potente tra quelle osservate in precedenza, capace di incidere in maniera positiva e duratura sulla memoria e quindi sull'apprendimento: per queste ragioni, la glottodidattica ludica può essere esportata anche al di fuori del contesto infantile e adolescenziale. Anche con studenti adulti, infatti, è possibile ottenere buoni risultati, a patto che il contatto iniziale con questo metodo avvenga in modo graduale, in alternanza con le usuali pratiche didattiche; lo scopo di tale avvicinamento è quello di non forzarne la partecipazione, in quanto l'insegnante potrebbe trovarsi ad avere a che fare con soggetti particolarmente restii all'accettazione di tecniche nuove, soprattutto se non viene subito esplicitato il loro valore educativo. Il motivo di tale diffidenza dipende dal fatto che l'esperienza accumulata dall'adulto in ambito formativo è di tutt'altro tipo, per cui qualsiasi novità che fuoriesca da questi rigidi schemi prefissati, che disattenda le aspettative, viene interpretato come qualcosa di potenzialmente critico e destabilizzante. Doveroso, allora, è il momento di incontro iniziale con gli apprendenti, come momento di confronto reciproco e negoziazione degli obiettivi glottodidattici, in modo da stabilire di comune accordo svolgimento e finalità del percorso formativo. In aggiunta, è essenziale che l'insegnante riservi un momento di sintesi generale a conclusione del percorso didattico,

infatti l'arco di tempo dedicato alle conclusioni finali rappresenta «[...] una fase in cui far riflettere gli studenti sul fatto che, giocando, imparano una lingua, che con la lingua si comunica, che la lingua è un gioco da scoprire; una riflessione finalizzata a far cogliere gli aspetti formativi, oltre che strumentali, della metodologia ludica e che dia senso all'intera esperienza» (Caon-Rutka 2004, p. 28). Dedicare qualche minuto per far riflettere la classe su questi punti consente di far comprendere come il gioco rappresenti una cornice divertente e motivante, ed al tempo stesso contribuisca allo sviluppo di diverse competenze, sia linguistiche che relazionali che culturali.

2.3 La ludolinguistica

Per il termine “ludolinguistica” non sembra esistere a tutt'oggi una definizione chiara e condivisa dagli studiosi. Mollica (2010, p. xvi) osserva che non tutti i dizionari registrano questa voce, anche se, in via generale, questo termine viene utilizzato per indicare quel settore della linguistica che ha come oggetto di studio gli indovinelli, le creazioni enigmistiche e, in generale, tutti i giochi di e con le parole.

La stessa origine della lingua italiana – o meglio, dell'evoluzione che dal latino ha portato alla nascita del volgare – viene fatta risalire al cosiddetto indovinello veronese, databile tra la fine dell'VIII e l'inizio del IX secolo, il quale recita:

Se pareba boves, alba pratalia araba, albo versorio teneba, et negro semen seminaba.

Per la corretta interpretazione di questi versi è necessario andare oltre il loro significato letterale (“Spingeva avanti i buoi, arava prati bianchi, reggeva un aratro bianco e seminava un seme nero”) per arrivare ad un significato ulteriore, nascosto sotto la superficie. Grazie ad una serie di metafore ben congegnate, l'indovinello si riferisce alla stessa attività dello scrivere, infatti i buoi rappresentano le dita della mano che scrive ed i prati il foglio di carta, mentre l'aratro ed il seme corrispondono, rispettivamente, alla penna ed all'inchiostro.

L'ampia diffusione in riviste, sezioni di giornali, quiz e *shows* televisivi è una prova della popolarità che i giochi di parole nelle loro diverse forme hanno raggiunto negli ultimi anni. L'interesse e la naturale curiosità della mente umana verso questo tipo di esercizi – generalmente collegati alla risoluzione di un problema o al superamento di una sfida – sembra costituire un elemento comune a tutti gli uomini, a prescindere da fattori personali o culturali. L'attrattiva esercitata dalle attività ludiche si è sviluppata fino a raggiungere il campo della glottodidattica, in modo particolare quello

dell'insegnamento delle lingue straniere e seconde, infatti Danesi e Mollica (1994, p. 347) affermano che «in the area of second-language teaching, puzzleological techniques such as crosswords, word searches, scrambled words, simulations, interactive games, board games, etc. have now become intrinsic components of many approaches, and the choice of many teachers, as formats for students to review and reinforce grammar, vocabulary, and communication skills». L'utilizzo di questo tipo di compiti a scopi didattici è andato costantemente aumentando negli ultimi anni, tanto che sempre più manuali e libri di testo scelgono di inserirli nelle loro proposte per l'insegnamento. A questo proposito, solo per fare un esempio, sono di seguito riportate alcune immagini tratte dal manuale di Ziglio-Rizzo (2001). Approssimativamente ogni due unità didattiche, questo libro propone un'attività ludica da svolgersi in piccoli gruppi, come quelle rappresentate nelle pagine qui riprodotte:

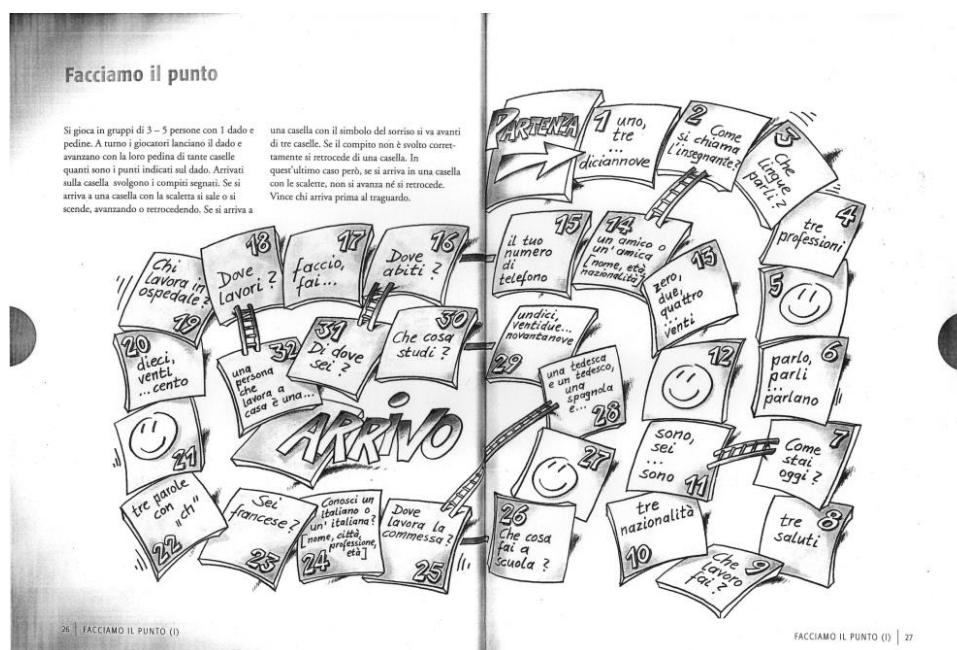


Figura 1. Tratta da pp. 26-27

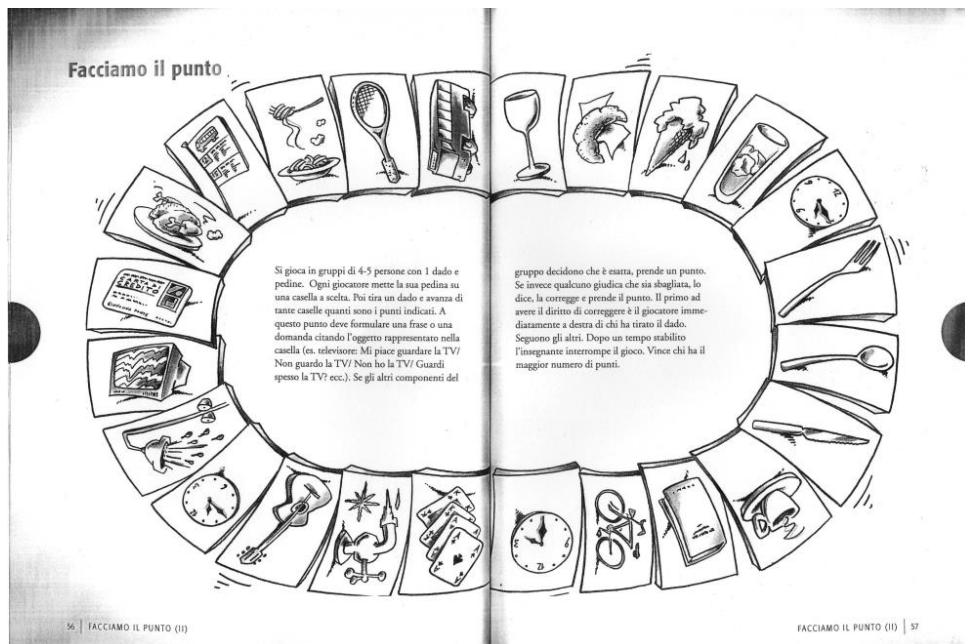


Figura 2. Tratta da pp. 56-57

Avendo fatto propri i principi portanti dell'approccio umanistico-affettivo, la ludolinguistica risulta particolarmente adatta ad un impiego andragogico: attraverso questa metodologia, infatti, gli allievi hanno la possibilità di imparare divertendosi, di relazionarsi con altre persone, di mantenere elevata la motivazione allo studio proprio perché questa si basa sul piacere di svolgere attività stimolanti e divertenti. Le attività di questo tipo si prestano facilmente ad essere applicate in ambito glottodidattico, in quanto possono essere agevolmente adattate agli scopi prestabili: possono essere utilizzate sia per compiti interattivi e comunicativi che per attività di rinforzo e ripasso di determinate strutture e campi lessicali (Mollica 2010, p. xviii). Un'altra caratteristica a loro favore è quella di poter essere adoperate praticamente in qualsiasi situazione di insegnamento. Gli esercizi ludolinguistici permettono allo studente di sentirsi protagonisti del processo di apprendimento, stabilendo al tempo stesse relazioni significative con i compagni e con l'insegnante, oltre che con la lingua.

Favorendo un clima positivo e divertente, in linea con i presupposti umanistico-affettivi discussi in precedenza, i giochi linguistici possono essere proposti a classi di qualsiasi livello ed a qualsiasi tipologia di studenti, a patto però che vengano opportunamente costruiti e adattati alle diverse situazioni. Caratteristiche come l'età degli apprendenti, la provenienza geografica ed i loro interessi – oltre, naturalmente alla loro conoscenza linguistica – costituiscono dei fattori di cui l'insegnante deve tenere conto quando prepara le attività, quando ne decide le modalità ed i tempi di svolgimento nel corso della lezione.

La scelta di impiegare esercizi di tipo ludolinguistico nell'ambito di un percorso di educazione linguistica deve essere fatta in modo consapevole e responsabile, in quanto «[...] il loro impiego è fondamentale per la motivazione e per la sfida; non dovrebbero mai essere adoperate come attività di riempimento, come semplici tappabuchi» (Mollica 2010, p. xix). Infatti, come qualsiasi tipo di proposta elaborata nell'ambito della glottodidattica ludica, non si tratta semplicemente di passatempi divertenti, ma di attività complesse, elaborate con l'intento di raggiungere gli obiettivi linguistici dichiarati all'inizio: compito dell'insegnante deve essere quello di pianificare esercizi volti in questa direzione, e non di creare semplici momenti di svago all'interno della lezione. Non si può mettere in dubbio, tuttavia, che questo tipo di esercizi abbiano la capacità e la funzione di variare lo sviluppo della tradizionale lezione frontale: attraverso la valenza operativa e la carica giocosa che li caratterizza, sono infatti in grado di stimolare la curiosità e l'intraprendenza, oltre che le competenze sociali e comunicative degli studenti. L'obiettivo da raggiungere, cioè lo scopo del gioco, richiede a questi ultimi di aguzzare l'ingegno, di utilizzare le risorse cognitive per mettere in atto strategie creative ed arrivare così alla soluzione del problema.

Proprio perché, come affermato in precedenza, si tratta di esercizi capaci di motivare l'allievo e mantenere alto il suo interesse per lo studio, queste tecniche possono essere applicate con successo all'inizio di un percorso formativo – può essere un intero corso o una sola unità didattica – con lo scopo di presentare i nuovi contenuti linguistici in modo stimolante. Analogamente, tali attività si dimostrano utili anche alla fine di una lezione, come recupero di argomenti e temi affrontati in precedenza al fine di agevolarne il ripasso e la fissazione in memoria. Nulla vieta all'insegnante, inoltre, di proporre esercizi con modalità giocose anche in altri momenti della lezione, soprattutto se il corso è serale e gli studenti sono stanchi dopo aver già trascorso gran parte della loro giornata al lavoro (Begotti 2010, p. 105).

In quanto attività ludiche, i giochi di parole tendono a distogliere l'attenzione dello studente dalla lingua, per concentrarla su altri aspetti, infatti l'obiettivo «[...] non è unicamente la corretta realizzazione di un atto linguistico come avviene in tante attività didattiche non ludiche, ma è costituito dallo scopo stesso del gioco, dove l'esecuzione linguistica risulta per così dire “veicolare”, cioè non è il fine principale del momento, pur rimanendo il fine ultimo» (Mezzadri 2003, p. 327).

In conclusione, è importante ribadire che l'utilizzo della glottodidattica ludica in classe non deve essere semplicemente associata a momenti di distensione. Il maggior

pregio di questa metodologia risiede proprio nel fatto che permette di imparare in un ambiente sereno e positivo, e la cui motivazione predominante è legata al piacere che si ricava dalle svolgimento delle attività. Gli esercizi ludici rappresentano un mezzo per incanalare la tendenza innata degli individui alla creatività verso alcuni specifici obiettivi di apprendimento, rappresentati dallo stesso scopo del gioco. Questo tipo di impostazione consente di eliminare quelle difficoltà emotive che possono ostacolare il successo formativo degli adulti in quanto, come osservato in precedenza, il filtro affettivo è praticamente nullo; inoltre, incoraggia le interazioni sociali, favorisce lo scambio di informazioni, la condivisione del sapere e, in generale, la comunicazione e collaborazione tra pari.

È fondamentale che sia l'insegnante che gli studenti superino il diffuso pregiudizio in base al quale le attività ludiche costituiscono solo una perdita di tempo, per accoglierne i pregi ed i vantaggi che possono apportare in un percorso di insegnamento linguistico.

CAPITOLO 3

Il lessico nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2

3.1 La lingua è fatta di parole

L'importanza del lessico nella comunicazione verbale tra esseri umani è fondamentale, tanto che «è un dato di fatto che chi va in un paese di cui non conosce la lingua, se vuole tentare di sopravvivere linguisticamente, si procura un vocabolario di quella lingua, non una grammatica» (Bettoni 2001, p. 61). Per chi si avvicina per la prima volta ad una lingua che non conosce apprendere nuove parole ed essere in grado di servirsene correttamente all'interno di espressioni linguistiche concrete costituisce un passaggio essenziale, infatti De Mauro (2008, p. 28) osserva che «apprendere l'uso di parole per capire e farsi capire è la porta d'ingresso nel mondo di una singola lingua, e solo varcandola e avendola varcata il linguaggio, una facoltà certamente innata per la specie umana, non si atrofizza e si attiva e permane».

Si può affermare, quindi, che la competenza lessicale occupi una posizione centrale nello sviluppo della più ampia competenza linguistica dei parlanti, proprio perché di parole sono fatte le lingue, e se queste non sono conosciute la comunicazione sarà difficile, se non impossibile: un semplice insieme di parole, anche non grammaticalizzato, sarà sempre in grado di veicolare un qualche contenuto, mentre, al contrario, una struttura sintattica vuota è completamente inutile dal punto di vista comunicativo (Bettoni 2001, p. 62).

Nonostante negli ultimi anni al lessico e al suo insegnamento venga accordata sempre maggiore importanza all'interno dei corsi di lingua non sempre è stato così, dal momento che la tradizione glottodidattica è stata caratterizzata, per molti decenni, da un certo disinteresse riguardo l'insegnamento di questo settore: gli approcci che si sono imposti sulla scena a partire dalla metà del secolo scorso, infatti, hanno posto l'accento su altri ambiti della lingua. È questo il caso, ad esempio, dell'approccio strutturalistico e di quello comunicativo, che si sono focalizzati rispettivamente sull'aspetto morfosintattico della lingua e sui concreti atti comunicativi, piuttosto che sull'ampliamento del bagaglio lessicale degli apprendenti.

Fornire una definizione della nozione di 'lessico', come si cercherà di mettere in evidenza nel corso del capitolo, rappresenta per i linguisti una questione problematica, a causa della sua struttura complessa ed eterogenea. Prima di parlare di lessico, tuttavia,

sembra opportuno prendere in considerazione le unità che lo compongono, vale a dire le parole. Come osserva Ježek (2011, p. 33), «nell'opinione comune, costituisce una parola ciò che esprime un significato unitario, o, più tecnicamente, ciò che è graficamente compreso tra due spazi bianchi di un testo, e può essere pronunciato in isolamento [...]», quindi non dovrebbe risultare difficile per un qualsiasi parlante definire in modo immediato ed intuitivo cosa si intende con questo termine. Tuttavia, anche se apparentemente dare una spiegazione di questo termine potrebbe sembrare un'operazione che richiede ben pochi sforzi, per lo studioso della lingua una definizione di questo tipo non è sufficiente. Si tratta, infatti, di una nozione complessa che può essere presa in considerazione da molteplici punti di vista: a seconda della prospettiva a partire dalla quale si considerano le parole (fonologica, morfologica, sintattica o semantica), è infatti possibile identificarne altrettante differenti accezioni¹⁸. Inoltre, una parte dell'indeterminatezza che caratterizza il suo significato è dovuta al fatto che questo termine «[...] è usato a volte nel senso di lessema, cioè di unità costitutiva del lessico di una lingua, e a volte nel senso di forma flessa di un lessema» (Scalise-Thornton 1993, p. 72). La differenza alla base di questa diversa terminologia risiede nel fatto che un lessema rappresenta un'unità astratta dotata di significato, mentre le sue forme corrispondono alle varie realizzazioni grammaticali a cui un lessema può essere sottoposto, come le coniugazioni nel caso dei verbi e le declinazioni per i nomi.

Ciascuna parola è caratterizzata da un insieme di proprietà che prende il nome di informazione lessicale¹⁹, termine con cui si indicano le caratteristiche che sono contenute in ciascuna parola e che, nel loro complesso, concorrono a definirla come tale, a partire dal requisito fondamentale di possedere un significato.

Sulla base di quest'ultima proprietà, una distinzione che è possibile osservare è quella tra parole contenuto e parole funzione. Le prime sono caratterizzate dal fatto di possedere un significato lessicale vero e proprio – per questo prendono anche il nome di parole lessicali – che le rende indipendenti dal punto di vista della semantica; tradizionalmente rientrano in questa categoria verbi, nomi, avverbi, aggettivi. Inoltre, questo insieme di parole è molto ampio e funziona come un sistema aperto, potenzialmente soggetto all'ingresso ma anche alla perdita di elementi. Le seconde, invece, chiamate anche parole grammaticali, non godono della medesima autonomia di significato che caratterizza la precedente tipologia. Gli elementi che formano questa classe, infatti, assumono significato solo in relazione alle altre parole lessicali a cui si

¹⁸ Scalise-Bisetto 2008, pp. 57-60.

¹⁹ Ježek 2011, pp. 49-62.

riferiscono e con cui entrano in combinazione; la loro funzione è proprio quella di veicolare le relazioni grammaticali che si stabiliscono e intercorrono tra esse. Per di più, questa classe di parole – al cui interno, tradizionalmente, si fanno rientrare i pronomi, le preposizioni, gli articoli e le congiunzioni – è costituita da un numero limitato di elementi, i quali non sembrano essere soggetti a modifiche di nessun tipo, né in ingresso né in uscita: la creazione o la perdita di parole funzione è, infatti, un fenomeno molto raro. Nonostante le parole funzione siano presenti in numero nettamente inferiore nella lingua, è interessante notare che la loro frequenza all'interno dei testi supera di molto quella delle parole lessicali, sebbene il numero di queste ultime sia di gran lunga più alto all'interno del lessico (Prat Zagrebelsky 1998, p. 16).

Il fatto di presentare un certo tipo di caratteristiche semantiche non costituisce la sola informazione contenuta nelle parole: infatti, oltre all'appartenenza ad una determinata classe lessicale, ciascuna parola presenta sia una struttura fonologica che delle proprietà di tipo morfologico.

3.2 Il lessico

Il lessico, inteso genericamente come l'insieme di tutte le parole di una lingua, rappresenta una parte costitutiva del linguaggio umano, necessaria non solo alla comunicazione, ma anche come strumento di cui disponiamo per elaborare e concettualizzare il mondo esterno e le nostre esperienze. Con il termine 'lessico' ci si riferisce ad «[...] un oggetto astratto, cioè un insieme di parole e di informazioni associate a queste parole, immagazzinato nella nostra mente [...], e descritto nel dizionario» (Ježek 2011, p. 13). Si tratta di un oggetto astratto poiché da un lato esso consiste in un sistema le cui dimensioni non sono immediatamente percepibili né quantificabili, mentre dall'altro si tratta di un'«entità sociale e collettiva» che nella sua interezza esiste solo per la comunità linguistica nel suo insieme e che nessun parlante è in grado di padroneggiare per intero, possedendone invece solo una parte molto limitata (Casadei 2003, p. 116).

Come si cercherà di mettere in rilievo, circoscrivere l'insieme lessicale di una lingua costituisce un'operazione particolarmente complessa, che richiede di stabilire quali e quanti tipi di parole lo costituiscono, quali rapporti intercorrono tra loro e quali significati veicolano, a partire dalla considerazione che

«è impossibile dire con certezza quante sono le parole di una qualsiasi lingua, perché nel conto si dovrebbero mettere le parole esistenti (ma nessuno può chiudere la lista delle parole esistenti), quelle che non esistono più ma sono esistite un tempo, e quelle che potrebbero esistere. Il lessico di una lingua comprende parole effettivamente realizzate e parole potenziali, ovvero parole che potrebbero formarsi in base a regole per la formazione di parole o che, costitutesi *ex novo*, rispettano le regole delle parole di quella lingua» (Ferrerri 2005, pp. 43-44).

Il continuo rinnovarsi del lessico costituisce una prova evidente ed inequivocabile del fatto che le lingue sono vive ed in continua evoluzione: al giorno d'oggi più che mai, il lessico costituisce un sistema aperto, in continua e rapida trasformazione, la cui natura mutevole è determinata dall'apporto di nuove formazioni e dalla graduale perdita di elementi caduti in disuso; di conseguenza, rischierebbe di cadere nel vuoto qualunque sforzo teso a quantificare o circoscrivere la massa lessicale di qualsiasi lingua storico-naturale.

Una questione terminologica su cui si soffermerà brevemente è quella che riguarda la distinzione tra lessico, dizionario e vocabolario. Il lessico, come già osservato, è costituito dall'insieme di tutte le parole di una lingua, mentre il dizionario corrisponde alla sua rappresentazione concreta su supporto cartaceo o, sempre più spesso, consultabile su fonti elettroniche, in cui i lessemi vengono registrati e descritti in ordine alfabetico. Un dizionario rappresenta un tentativo di descrizione del sistema lessicale, quindi si tratta di uno strumento che mira a mettere ordine nel discorso, fornendo ai parlanti le spiegazioni dei significati dei vari lemmi; tuttavia, per quanto possa essere ampio e continuamente aggiornato, un simile inventario risulta inevitabilmente incompleto, visto che vengono riportati solo i lessemi effettivamente attestati. Con il termine vocabolario, invece, spesso confuso e impiegato in modo intercambiabile con dizionario, si indica un settore circoscritto del lessico, cioè «una porzione effettiva di lessico limitata all'uso di un autore, di una fascia sociale, di un campo ecc. (il *vocabolario di Montale*, il *vocabolario dei giovani*, il *vocabolario della psicoanalisi*)» (Ferrerri 2005, p. 11).

3.3 Conoscere le parole: l'apprendimento del lessico

Una via tradizionale attraverso la quale si può affermare di conoscere una parola è conoscerne la definizione, cioè saperne spiegare il significato facendo ricorso ad altre

parole, mettendo in pratica la funzione metalinguistica della lingua. Secondo Nation (1990, p. 56) una definizione dovrebbe indicare «[...] (1) the grammatical function of the word, a noun, a verb, an adjective, etc; (2) the typical sentence patterns in which the word enters; (3) other formal aspects of the word [...]», e proprio per tali caratteristiche essa rappresenta un particolare tipo di testo, a carattere espositivo-informativo, di cui gli adulti si avvalgono soprattutto per colmare una carenza nel loro bagaglio di conoscenze.

Conoscere una parola, quindi, può voler dire tante cose, non potendo prescindere dalla conoscenza delle caratteristiche che concorrono a definirla; tali proprietà sono state sintetizzate da Laufer (1997)²⁰, ed in seguito riportate da Bettoni (2001, p. 66). In breve, conoscere una parola corrisponderebbe a conoscere le seguenti proprietà:

- la *forma*, che può essere fonica oppure ortografica, a seconda che la parola venga pronunciata o scritta;
- la *struttura morfologica*, formata dal morfema di base a cui possono aggiungersene altri di tipo flessivo o derivazionale;
- il *pattern sintattico* rispetto al sintagma o alla frase;
- il *significato*, che può essere denotativo, connotativo o pragmatico;
- le *relazioni lessicali* favorite rispetto ad altre parole appartenenti alla stessa classe, come ad esempio la sinonimia, l'antinomia ecc.;
- le *collocazioni* preferenziali.

Visto il complesso di proprietà implicate nella conoscenza di una parola, l'apprendimento lessicale va considerato come un processo che si snoda e procede attraverso tappe consecutive, infatti

«l'insieme delle informazioni che ogni parola comporta si acquisisce per gradi nella lingua materna e, a maggior ragione, nelle lingue straniere. L'apprendimento del lessico è manifestatamente inteso come processo incrementale nel senso della quantità, ma anche per la qualità delle conoscenze da incamerare. Piuttosto che configurarlo come una possibilità a due valori, o tutto o niente, l'incremento lessicale va visto come una scala graduabile in cui, anche sul piano della profondità del conoscere, aspetti significativi possono essere acquisiti in tempi diversi, o solo per alcuni fini, o perfino per rimanere per sempre ai margini della conoscenza, se non addirittura al di fuori» (Ferreri 2005, p. 93).

²⁰ Laufer B., "What's in a word makes it hard or easy: some interlexical factors that affect the learning of words", pp. 140-155, in Schmitt N., McCarthy M. (a cura di), 1997.

Gli aspetti principali che condizionano l'apprendimento del lessico in una L2 vengono individuati da Bernini (2005) nella distanza tipologica tra lingua materna e lingua seconda, nel processo di costruzione delle componenti della parola e nel ruolo rivestito dall'*input* in tale sviluppo. Tuttavia, lo studioso si preoccupa anche di far notare che questo breve elenco non è da ritenersi completo, e ricorda l'esistenza di altri elementi che possono svolgere un ruolo rilevante in questo percorso – la prospettiva culturale, ad esempio – a dimostrazione che l'apprendimento del lessico non coinvolge solo componenti puramente linguistiche, ma può essere condizionato da altri fattori di varia natura, su cui ora non mi soffermo²¹.

Per Bernini, dunque, un primo fattore in grado di determinare la difficoltà – o la relativa facilità – con cui avviene l'apprendimento di nuove parole è rappresentato dalla distanza tipologica tra le lingue che entrano in contatto. Nel caso delle lingue romanze sembra che la maggiore vicinanza che caratterizza le lingue appartenenti a questa famiglia sia determinante, visto che è proprio tale affinità che consente agli apprendenti di formulare scorciatoie e strategie per trasferire il lessico della propria lingua materna in quello della L2. È il caso, ad esempio, di alcune parole che si riferiscono ad istituzioni e fattori culturali comuni ai popoli che parlano queste lingue, e che condividono elementi comuni in questo campo: ad esempio, la parola italiana *repubblica* trova corrispondenze molto simili nelle parole *république*, *republic*, *Republik* e *respbúlika*, appartenenti rispettivamente al francese, all'inglese, al tedesco ed al russo. Al contrario, all'aumento della distanza tipologica tra la L1 e quella oggetto di apprendimento può essere utile, allo studente, servirsi di una «lingua ponte», la cui funzione sia proprio quella di facilitare l'apprendimento del lessico nella L2.

Come è stato possibile osservare nel primo paragrafo, inoltre, ciascuna parola è costituita da un pacchetto di informazioni, al cui interno sono racchiuse proprietà di tipo semantico, sintattico, morfologico e fonologico. Nel processo di apprendimento del lessico il discente non si limita ad associare una sequenza fonologica all'appropriato contenuto semantico, dal momento che, affinché una parola possa dirsi realmente conosciuta, egli deve anche essere in grado di individuarne la struttura interna e deve saperla collocare correttamente all'interno di sintagmi e frasi nella L2.

L'ultimo fattore considerato nello sviluppo lessicale riguarda il ruolo rivestito dall'*input* in questo processo. Bernini sostiene che l'ambiente linguistico in cui l'apprendente è immerso svolge una funzione fondamentale rispetto alla tipologia ed

²¹ Nel suo capitolo sul lessico, Bettoni (2001, pp. 61-78) distingue tra criteri interni ed esterni al lessico che guidano l'apprendimento delle parole.

alla quantità di parole che possono essere acquisite, determinando l'espansione di determinati ambiti semantici a discapito di quelli con cui si entra in contatto meno frequentemente. È un dato di fatto, soprattutto nei processi di acquisizione spontanea, che interazioni e scambi comunicativi con i nativi costituiscano per il parlante straniero una sorta di "filtro", di tramite grazie al quale essi possono riconoscere, memorizzare e, in seguito, riprodurre autonomamente, le unità del lessico. Gli stimoli provenienti dall'ambiente circostante esercitano, quindi, una grande influenza rispetto all'apprendimento di nuovi elementi lessicali: è proprio per questo motivo, forse, che il loro apprendimento non conosce periodi sensibili, dal momento che si tratta di un cammino che comincia quando il bambino è ancora molto piccolo e prosegue per tutta la durata della vita. In questo senso, l'apprendimento della lingua materna e di una lingua seconda si assomigliano molto, in quanto ognuno di noi incontra continuamente parole che non conosce, le mette in relazione con quelle che già conosce e le introduce nel proprio bagaglio lessicale.

Una fondamentale osservazione da compiere rispetto alla competenza lessicale è quella che riguarda la distinzione tra conoscenza ricettiva e conoscenza produttiva. Nation (1990, pp. 30-33) osserva che, per quanto riguarda la prima tipologia, conoscere una parola vuol dire innanzitutto saperla riconoscere quando la si incontra in testi sia scritti che orali, essere in grado di identificare il suo significato e richiamarlo alla memoria quando la si legge oppure la si ascolta per interpretarla correttamente. La conoscenza ricettiva comprende altresì la creazione, da parte del parlante, di particolari aspettative rispetto al *pattern* grammaticale della parola stessa: questo significa che il parlante è in grado di prevedere insieme a quali altre parole essa potrebbe comparire, e, di conseguenza, di produrre associazioni corrette. La conoscenza produttiva di una parola implica, da un lato, la sua conoscenza ricettiva e dall'altro si estende anche al di là di questa, dal momento che presuppone varie competenze, come la capacità di scriverla e pronunciarla correttamente: per questo Nation osserva che «it is easier to learn to recognize a word form and recall its meaning than it is to learn to produce the word at suitable times» (ivi, 48). Il vocabolario ricettivo, inoltre, è soggetto ad ampliamenti e ristrutturazione costanti, lungo l'intero corso della vita, e la sua estensione è maggiore rispetto al vocabolario produttivo; questo divario può essere spiegato se si considera che, nella maggior parte dei casi, si possiede una conoscenza produttiva molto sviluppata solo in campi ristretti, di cui si ha esperienza diretta e approfondita come, ad esempio, il proprio lavoro. Nonostante sembri esserci generale

accordo nello stimare le dimensioni del vocabolario produttivo molto inferiori rispetto a quello ricettivo, non ci sono studi in grado di determinare l'effettiva estensione, in termini quantitativi, di questi due lessici; di conseguenza, stabilire con esattezza il numero di parole che un parlante dovrebbe conoscere per la comprensione di un testo nella lingua straniera oggetto di studio non è un'operazione semplice (Corda-Marello 2004, p. 29).

Inoltre, accanto a queste due tipologie di vocabolario, ricettivo e produttivo, è stata proposta anche la presenza di un vocabolario «potenziale», il quale sarebbe formato da «[...] tutte le parole, in particolare le parole composte o derivate, che lo studente non ha mai incontrato prima, ma che è in grado di capire senza spiegazione in base alle regole della morfologia derivativa, a conoscenze linguistiche (anche relative ad altre lingue) o a ipotesi fondate sul contesto in cui si presentano» (ivi, p. 27). Trattandosi di una parte del vocabolario che non può essere osservata in concreto, quantificare le parole che potrebbero essere comprese dal discente solo in linea teorica è praticamente impossibile. Nell'insegnamento del lessico è fondamentale tener conto di questa differenza, soprattutto perché obiettivo del docente non deve essere di natura esclusivamente quantitativa: piuttosto che alla quantità di parole apprese dagli allievi è bene puntare sulla qualità dell'apprendimento, tenendo comunque presente il fatto che le nuove parole presentate in un primo tempo sono apprese ricettivamente, e solo in seguito gli studenti cominceranno ad utilizzarle anche in modo attivo.

A qualsiasi stadio delle competenze linguistiche – quindi già a partire dai livelli più bassi – è opportuno cercare di far riflettere gli studenti sul fatto che il lessico è qualcosa di molto più complesso di una lista di forme associate a dei significati. L'arricchimento lessicale dovrebbe prevedere la graduale scoperta delle regolarità che sottostanno alla formazione delle parole (cfr. paragrafo 3.5), piuttosto che basarsi sull'apprendimento di semplici liste, spesso selezionate su basi astratte anziché sui reali bisogni comunicativi degli studenti. Il lessico, si è potuto osservare, non è qualcosa di statico, ma al contrario è in continuo movimento, e la capacità di dare vita a nuove forme e nuovi significati rappresenta la sua caratteristica costitutiva per eccellenza. Di conseguenza, è importante accompagnare gli studenti nella graduale scoperta di questi meccanismi morfologici della lingua italiana, cominciando dalle regole di formazione più diffuse fino ad arrivare a quelle più rare: un percorso didattico di questo tipo, basato su attività di indagine e riflessione linguistica, contribuisce alla maturazione di una sensibilità lessicale in grado di sviluppare le competenze e le strategie mentali più adeguate per continuare ad

ampliare il bagaglio lessicale in modo autonomo, anche senza la guida dell'insegnante. Questo tipo di impostazione didattica, in cui grande attenzione viene riservata alla morfologia lessicale e quindi ai diversi procedimenti formativi e derivativi del lessico, è stata recentemente adottata nel *Sillabo* steso da Lo Duca (2006).

L'apprendimento lessicale in una lingua diversa da quella materna può dunque variare in base sia a fattori personali – come l'età, il livello di istruzione e la professione svolta – che a fattori costitutivi del lessico stesso; tutti questi elementi concorrono a determinare il numero di parole che ognuno è in grado di riconoscere e saper utilizzare, pertanto è possibile affermare che

«[...] non è teoricamente sostenibile interpretare il concetto di 'conoscenza di una parola' in termini assoluti, di presenza o assenza nel lessico di un individuo. È più giusto invece parlare di molti livelli o gradi di conoscenza possibile, ed è ragionevole raffigurare il processo di ampliamento del vocabolario individuale come un processo ricorsivo che parte da una operazione abbastanza elementare come l'individuazione di una certa sequenza fonica e la sua combinazione con un certo significato, cui segue poi, in tempi che possono essere anche molto lunghi, la scoperta graduale dei nuovi tratti e delle proprietà e degli usi più periferici o meno usuali» (Lo Duca 2007, p. 137).

3.4 Insegnare il lessico in L2

Come già osservato a inizio del capitolo, quando si tratta di fare i conti con l'apprendimento di una L2 il lessico ricopre una notevole importanza. Nello stabilire obiettivi, modalità e tempistiche di un programma di espansione lessicale, il docente non può prescindere dalla duplice prospettiva della qualità e della quantità delle conoscenze da far acquisire, anche se il suo scopo ultimo dovrebbe essere quello di «[...] innescare un circuito virtuoso capace di generare per autoapprendimento un incremento continuo. Un piano di insegnamento/apprendimento del lessico deve concorrere ad agevolare la conservazione delle conoscenze lessicali nella memoria a lungo termine favorendo l'acquisizione di quegli elementi di qualità che facilitano i meccanismi di rappresentazione, immagazzinaggio e accesso al lessico» (Ferreri 2005, p. 38).

Mentre la grammatica può essere descritta come un insieme organizzato di regole fisse, il lessico è costituito da un numero imprecisato di elementi combinabili tra loro;

tali combinazioni, però, non dipendono da meccanismi o principi regolari, ma dalle caratteristiche morfologiche, semantiche e sintattiche delle parole stesse, e dall'uso che ne vuole fare il parlante. Lo scarso spazio riservato nei manuali a questo settore della lingua sembra essere motivato proprio dal fatto che il lessico non risponde a regole precise, che possono essere facilmente imparate a memoria ed applicate all'occorrenza (Corda-Marello 2004, pp. 40-41).

Di conseguenza, la preferenza generalmente accordata all'insegnamento della grammatica all'interno dei corsi di lingua sembra dipendere proprio dalla sua natura rigida, cioè dal fatto di essere costituita da regole fisse e categorie facilmente distinguibili²². Viceversa, il lessico appare come qualcosa di instabile e aggiuntivo rispetto alla struttura portante della lingua, e proprio per queste sue caratteristiche più problematico da insegnare, infatti

«insegnare il lessico – carico di valenze e connotazioni culturali, spesso impreciso e limitato, continuamente *in fieri* – è molto più difficile che non lavorare sui sistemi chiusi della morfologia e della sintassi e per questo è trascurato non solo nella prassi didattica, ma soprattutto nei materiali per l'insegnamento delle lingue, quasi che l'acquisizione lessicale avvenga per una miracolosa pentecoste che risolve i problemi» (Balboni 2012, p. 207).

Sulla base di queste sostanziali differenze rispetto al settore grammaticale si potrebbe pensare che «[...] il lessico sia il regno dell'arbitrarietà, della creatività e della vaghezza, impossibile da descrivere con definizioni certe e incasellare in categorie definite, dunque non insegnabile» (Lo Duca 2007, p. 136). Al contrario, proprio per il fatto che ogni sistema lessicale, di qualsiasi lingua, si presenta come un insieme ricco e articolato sarebbe sbagliato ritenere che il suo apprendimento possa avvenire in modo autonomo e senza nessuno sforzo, attraverso un meccanismo di aggiunta dovuto alla sola esposizione alla lingua. È fondamentale tenere conto di questa considerazione soprattutto nell'ambito dell'insegnamento di una L2, contesto nel quale, come è già stato possibile osservare, l'apprendente non è sottoposto solamente agli *input* forniti in aula dal docente, ma ne è costantemente “bombardato”. Tuttavia, la sola acquisizione spontanea di una parola non è sempre sufficiente a garantirne la piena padronanza sia in

²² Prat Zagrebelsky (1998, p. 6) riporta la metafora tratta da Crystal D., 1988, *The English Language*, London, Penguin secondo cui la grammatica costituirebbe lo “scheletro” di una lingua, mentre il lessico rappresenterebbe la “carne”, cioè qualcosa di accessorio, marginale rispetto alla struttura grammaticale.

ricezione che in produzione, così come a specificarne i sensi ed i significati, gli ambiti d'uso o le collocazioni sintattiche in cui solitamente compare.

Un approccio secondo il quale la grammatica ha ancora un ruolo troppo dominante nei percorsi di didattica delle lingue è quello definito “lessicale”, proposto da Lewis (1993) con il nome di *Lexical Approach*. Si tratta di varie tendenze che hanno in comune la volontà di superare la tradizionale dicotomia glottodidattica che separa lessico e grammatica, in base alla convinzione che quest'ultima componente sia integrata nella prima. Gli approcci tradizionali, infatti, sono centrati sulla grammatica, considerandola come la parte più importante di una lingua e l'unica meritevole di essere insegnata; in realtà, enfatizzando troppo questi aspetti, fatti di strutture e regole astratte, si corre il rischio di offrire una visione troppo artificiosa della lingua stessa.

L'approccio lessicale nasce in contrapposizione a questa impostazione, anche se questa sorta di critica alla grammatica non deve essere considerata come un suo totale rifiuto: il suo insegnamento va misurato e integrato con quello delle altre componenti, senza la pretesa di farvi coincidere nella sua totalità la lingua straniera o seconda. Lessico e grammatica non sono due entità separate e contrapposte, che possono essere studiate indipendentemente l'una dall'altra, ma dovrebbero integrarsi e completarsi l'una nell'altra: l'approccio lessicale propone di unire queste due componenti nel processo di insegnamento/apprendimento, facendole procedere di pari passi, dal momento che la lingua viene considerata come un lessico grammaticalizzato.

Il lessico, quindi, rappresenta una parte fondamentale della lingua, ed è strettamente legata alle altre componenti che la costituiscono: considerarlo come una semplice lista di parole è parziale e decisamente riduttivo, dal momento che la conoscenza di una parola non può prescindere dalla conoscenza dei diversi tratti – fonetici, grafemici, semantici e morfosintattici – che concorrono a determinarla. La quantità e la tipologia del lessico che l'insegnante presenta in aula dovrebbero essere selezionate sulla base di alcuni fattori contingenti, dal momento che è necessario tenere conto «[...] del livello di competenza (iniziale, intermedia o avanzata), dello scopo del corso (generale o specialistico), del tempo a disposizione e degli interessi e motivazioni degli apprendenti, così come non può essere abbandonata la distinzione, pur semplificatoria, tra lessico produttivo e ricettivo» (Prat Zagrebelsky 1998, p. 62). Inoltre, il docente non dovrebbe mai dimenticare l'importanza di utilizzare compiti motivanti e coinvolgenti, in grado di rendere meno gravosa, soprattutto per lo studente adulto, la fatica dell'apprendimento: in generale, presentare le parole nuove attraverso

attività stimolanti e capaci di coinvolgere in modo attivo gli studenti ha un impatto positivo sulla classe.

Al contrario, limitarsi a presentare in aula lunghe e noiose liste di vocaboli non è funzionale né al miglioramento né alla velocizzazione del processo di memorizzazione, in quanto quello che viene richiesto agli apprendenti è un impegno di tipo mnemonico-intellettuale, mentre la sfera emotiva dello studente – componente che svolge un ruolo determinante nel processo di apprendimento – non viene coinvolta. Basandosi sostanzialmente su un meccanismo di lettura/ascolto e ripetizione, questo tipo di tecniche non induce lo studente di mettere in atto particolari strategie di apprendimento dei vocaboli e di immagazzinamento nella memoria a lungo termine²³. Il lessico presentato in questo modo appare, inoltre, del tutto decontestualizzato rispetto alle situazioni reali e quotidiane in cui esso viene concretamente utilizzato per comunicare: la semplice reiterazione di *input*, quindi, pur richiedendo agli apprendenti un notevole sforzo di memoria, non costituisce un compito significativo e di conseguenza non attiva in loro alcuna motivazione. Contrariamente all'utilizzo di tecniche di questo tipo, Nation (1990)²⁴ sostiene che

«real vocabulary learning comes through use, both receptive use and productive use. Teachers can help the process along by drawing attention to particular words, by teaching strategies for learning vocabulary, and by providing simplified material, but meeting the words in a variety of contexts and having to use some of them to express new ideas provide the most important opportunities for vocabulary learning» (ivi, p. 6).

Nel presentare alla classe il nuovo lessico è inoltre opportuno che l'insegnante non trascuri l'aspetto del coinvolgimento personale degli studenti, il quale è invece fondamentale per l'acquisizione ed il consolidamento delle nuove conoscenze. Una modalità di presentazione di nuove parole che tiene conto di questo fattore può consistere nell'applicazione dei principi della glottodidattica umanistico-affettiva – in particolare della metodologia ludica – proprio all'insegnamento del lessico: infatti,

²³ Dal momento che la ripetizione di per sé non costituisce un compito coinvolgente, Cardona (2000, p. 29) suggerisce l'utilizzo di tecniche di «reimpiego creativo» e di «riflessione su un determinato corpus lessicale».

²⁴ Corda-Marello (2004, p. 65) parlano di apprendimento incidentale del lessico, intendendolo come «l'apprendimento che si verifica nel quadro di un'altra attività; lo studente non si prefigge come scopo di imparare parole nuove, ma ad esempio di capire un testo, scrivere una lettera o partecipare a una discussione».

come già reso noto all'inizio dell'elaborato, oggetto di studio del presente lavoro consiste nell'indagare la validità dell'impiego di tali tecniche didattiche in un contesto di insegnamento di italiano L2 rivolto a studenti adulti.

Innanzitutto, è importante che l'insegnante instauri con gli allievi un rapporto sereno e costruttivo, che favorisca le interazioni comunicative in un ambiente di lavoro rilassato, poiché basato sul dialogo e sul confronto tra pari, allo scopo di renderli consapevoli del percorso di apprendimento, motivati ad intraprenderlo e a percorrerlo attivamente. È poi necessario che il docente fissi dei chiari obiettivi glottodidattici, adeguati alle specifiche esigenze degli apprendenti, e su questa base pianifichi le attività da portare in aula. Affinché i giochi linguistici vengano accettati dalla classe, tali finalità devono anche essere rese note, allo scopo di ridurre al minimo ansia o incomprensioni, poiché «l'adulto, attraverso gli stimoli ludici finalizzati a precisi obiettivi glottodidattici, viene coinvolto nell'esercitazione della lingua in modo attraente e motivante, sviluppa le sue abilità linguistiche e accresce le competenze culturali, migliora le relazioni con i compagni realizzando allo stesso tempo un apprendimento di tipo significativo in un ambiente piacevole» (Begotti 2010, p. 88): in questo modo, le attività ludiche cesseranno di essere dei semplici passatempi ed assumeranno agli occhi degli studenti una chiara valenza educativa.

3.5 Le Regole di Formazione di Parola

Si è visto in precedenza come il lessico non sia qualcosa di statico, ma costituisca un insieme aperto, continuamente soggetto alla perdita di elementi che con il tempo possono cadere in disuso, ma altresì ad apporti di nuove formazioni a partire da parole già esistenti, condizione necessaria alla vita ed allo sviluppo di ogni lingua. Per arricchire e rinnovare il loro patrimonio lessicale, le lingue si servono di una serie di meccanismi morfologici di formazione di parole, denominazione con cui si indica «[...] un processo attraverso il quale, a partire da unità esistenti, si formano unità “nuove”. Le regole che governano tale processo sono le Regole di Formazione di Parola. Le Regole di Formazione di Parola possono combinare una forma libera con una forma legata (derivazione) o due forme libere (composizione)» (Scalise 1995, p. 473).

Derivazione e composizione costituiscono, quindi, i due processi morfologici maggiormente utilizzati dalle lingue per creare nuovi elementi lessicali, e vengono distinti in base al tipo di morfemi – legati o liberi, a seconda che possano comparire o

meno in una frase come elementi indipendenti – utilizzati dalle RFP, una delle cui caratteristiche principali è quella di applicarsi solo alle categorie lessicali maggiori, quindi nomi, verbi, aggettivi, avverbi e preposizioni, escludendo dal loro dominio congiunzioni, pronomi, interiezioni.

La formazione di parole si articola su vari livelli, interessando innanzitutto l'aspetto formale e l'aspetto semantico: infatti, se da un lato le Regole di Formazione di Parola agiscono attraverso meccanismi di aggiunta o di riduzione – ma anche di cambiamento – di materiale fonico rispetto alla forma della parola-base, dall'altro avviene inevitabilmente anche un cambiamento nel suo significato.

Dal punto di vista formale, le parole possono essere suddivise in (morfologicamente) semplici e (morfologicamente) complesse²⁵. Mentre le prime sono costituite da un solo morfema lessicale, che può essere libero o al massimo legato ad un morfema di tipo flessivo, la seconda categoria è formata dalle parole composte e da quelle derivate: si tratta di parole, cioè, che rappresentano il risultato dell'applicazione di regole di formazione di parola. Infatti, come osserva Scalise (1995, pp. 477-478), le parole semplici si differenziano da quelle costruite tramite l'applicazione di RFP in quanto, proprio per il fatto di unire insieme due forme, l'esito di tali regole è rappresentato solamente da parole complesse, le quali, contrariamente alle parole semplici, possiedono una struttura interna²⁶.

Dal punto di vista semantico, inoltre, una parola complessa prodotta dall'applicazione di una Regola di Formazione presenta sempre significato di tipo componenziale, il quale, cioè, viene determinato dai significati degli elementi che la compongono: infatti, come scrive Lo Duca (1990, p. 34), la semantica di questo tipo di parole può essere ricavata «[...] dalla somma del significato delle diverse parti che lo compongono [...]»; poco dopo, inoltre, aggiunge che «chiamiamo il parametro della componenzialità del contenuto 'trasparenza semantica'».

Secondo Bozzone Costa (1986), in un percorso di insegnamento di italiano come L2 non dovrebbero mai mancare momenti di riflessione esplicita su questo settore della lingua, la conoscenza del quale, rappresentando una via di mezzo tra lessico e morfologia, può facilitare lo sviluppo della competenza lessicale dello studente straniero – sia quella attiva che quella passiva, per riprendere una distinzione osservata in

²⁵ Ježek 2011, pp. 40-42.

²⁶ Le Regole di Formazione di Parole vengono descritte come un processo orientato, poiché generalmente il loro funzionamento prevede la formazione di una parola più complessa a partire da una parola meno complessa (Grossmann-Rainer 2004, pp. 9-10).


precedenza –, infatti «il ruolo della formazione delle parole (FP) nell'apprendimento di una L2 è molto importante poiché, sfruttando le possibilità intrinseche al sistema, essa costituisce per il discente un modo economico di arricchimento lessicale e un mezzo semplice e potente di analisi e di decodificazione del significato delle parole sconosciute» (ivi, p. 193). Questa doppia funzione delle Regole di Formazione di Parola è osservata anche da Scalise (1995, p. 475), secondo il quale, da un lato, la loro conoscenza permette di analizzare le parole complesse già esistenti nella lingua, dall'altro di rendere conto della creazione di innovazioni nel lessico. Il parlante può ricorrervi, dunque, sia per interpretare una parola sconosciuta di cui non conosce il significato, scomponendola nelle singole parti che ne costituiscono la struttura interna, sia per rimediare ad una lacuna o dimenticanza lessicale attraverso la produzione di nuovi elementi.

1b Abbina le frasi ai nomi dei negozi.

~~tabaccheria/ cartoleria~~
~~libreria~~ ~~panetteria~~
~~supermercato~~ ~~pasticceria~~

- Se devo comprare dei pasticcini, vado in _____
- Se devo comprare delle focacce, vado in _____
- Se devo comprare dei quaderni, vado in _____
- Se devo comprare un libro, vado in _____
- Se devo fare la spesa, vado al _____

1c in + negozio (in tabaccheria)
da + (+ articolo) negoziante (dal tabaccaio)



1c Da chi devo andare se ho bisogno di queste cose?

SE HO BISOGNO DI	DEVO ANDARE DAL
<input type="checkbox"/> 1. un chilo di carne di vitello	a. parrucchiere
<input type="checkbox"/> 2. un etto di mortadella	b. panettiere/fornaio
<input type="checkbox"/> 3. un po' di insalata	c. fruttivendolo
<input type="checkbox"/> 4. una torta	d. macellaio
<input type="checkbox"/> 5. un po' di pane	e. pasticciere
<input type="checkbox"/> 6. tagliare i capelli	f. salumiere

Figura 3. Tratta da p. 116

3
In quale negozio compri queste cose? Completa le frasi inserendo i nomi.

~~calzolaio~~ negozio di frutta e verdura ~~panettiere~~ cartolaio pescheria tabaccaio
~~pasticciere~~ tabaccheria pasticceria ~~macelleria~~ panetteria salumiere
~~salumeria~~ ~~macellaio~~ cartoleria pescivendolo fruttivendolo negozio di scarpe

Dove compri...
 la carne? Comprò la carne in macelleria. Comprò la carne dal macellaio.

- ... la frutta? _____
- ... la carta da lettera? _____
- ... le sigarette? _____
- ... le scarpe? _____
- ... i pasticcini? _____
- ... il pane? _____
- ... il prosciutto? _____
- ... il pesce? _____

Figura 4. Tratta da 57 della sezione esercizi

Queste immagini sono tratte da un manuale di Bozzone Costa (Bozzone Costa *et al.* 2005) rivolto ad apprendenti stranieri principianti. Come si può osservare, è attraverso esercizi come questi che l'Autrice mette in pratica la convinzione secondo cui è importante far riflettere gli studenti sulla forma delle parole già a partire dai livelli più bassi; in questi casi, l'attenzione viene posta su un unico campo semantico, quello delle professioni e dei rispettivi luoghi di lavoro. Inoltre, in modo particolare nell'esercizio riportato in Figura 2, si dà la possibilità agli apprendenti di osservare più da vicino il settore della derivazione, ragionando sulla formazione di piccole famiglie di parole: coppie come *frutta/fruttivendolo*, *macellaio/macelleria*, *pane/panettiere*, possono costituire un buon punto di partenza per l'insegnante che voglia far riflettere i suoi studenti sulla formazione delle parole attraverso l'aggiunta di suffissi di diverso tipo e sulla semantica che possono assumere.

Visto il ruolo centrale svolto dalle RFP all'interno della competenza linguistica, per l'insegnante di italiano L2 risulta opportuno acquisire conoscenze anche in questo particolare ambito della lingua: solo attraverso la padronanza delle regole e dei processi che presiedono sia la produzione che la comprensione di parole complesse, egli sarà in grado di guidare gli studenti alla scoperta di queste regole morfologiche. Infatti, nonostante le RFP non siano obbligatorie, e gli errori prodotti da una loro applicazione sbagliata si notino molto meno rispetto, ad esempio, agli errori di tipo grammaticale, si tratta di un campo che per i motivi osservati in precedenza svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo della competenza lessicale degli apprendenti.

3.5.1 La derivazione

La derivazione – a differenza della flessione, fenomeno tipicamente grammaticale il cui mancato rispetto delle regole produce sequenze agrammaticali – «[...] è invece un fenomeno di natura più tipicamente lessicale e crea lessemi nuovi mediante l'aggiunta di affissi, secondo regole che non sono obbligatorie, ma mostrano diversi gradi di produttività» (Prat Zagrebelsky 1998, p. 19): si tratta, dunque, di un processo morfologico opzionale, attraverso il quale si costruiscono nuove parole a partire da una base lessicale, portatrice di proprietà semantiche e sintattiche, alla quale vengono attaccati degli affissi. In base alla posizione occupata, questi ultimi vengono suddivisi in prefissi, se si aggiungono a sinistra della parola, e suffissi, quando si attaccano alla sua destra; prefissazione e suffissazione sono processi simili poiché entrambi prevedono

l'aggiunta di una forma legata ad una libera, producendo così parole nuove a partire dalla base a cui si applicano.

Il concetto di produttività è suscettibile di interpretazioni differenti²⁷, ma in generale «un processo morfologico si definisce produttivo se può costruire “parole nuove” in sincronia» (Scalise-Bisetto 2008, p. 84). Questo fenomeno può essere favorito o, al contrario, limitato da fattori di varia natura, derivanti sia da caratteristiche intrinseche delle parole, sia da proprietà semantiche, pragmatiche o morfonologiche²⁸. In ogni caso, seppur interagendo con fattori di altro tipo, la produttività rappresenta, secondo Bozzone Costa (1986, p. 203), il parametro che più di ogni altro guida gli studenti di una lingua seconda nella produzione della morfologia lessicale; ad essere appresi per primi, infatti, sarebbero proprio i suffissi più frequenti, e quindi più diffusi, nella lingua d'arrivo.

Data la vastità dell'argomento, è impensabile pensare di poter proporre ad una classe di apprendenti italiano L2 la totalità dei processi di formazione di parole della nostra lingua; tuttavia, la conoscenza del significato e dell'uso degli affissi derivazionali più diffusi può aiutare l'apprendente a formulare ipotesi e ricavare il significato di vocaboli mai incontrati prima, e a memorizzarli più facilmente. Le informazioni morfologiche, però, possono anche costituire un ostacolo all'apprendimento, come nel caso di suffissi poco trasparenti che possono trarre in inganno lo studente anziché facilitarlo. Considerato anche lo scarso spazio che i manuali di grammatica accordano a questo argomento, ci si può chiedere a ragione se entrare nel dettaglio dell'ambito della morfologia derivativa costituisca un vantaggio ai fini dell'apprendimento del lessico, o se invece sia meglio non approfondirlo, lasciando che siano gli stessi apprendenti a individuare autonomamente regolarità ed eccezioni. Per l'insegnante può dunque essere opportuno focalizzare l'attenzione sui suffissi con cui gli studenti hanno occasione di entrare in contatto con maggiore frequenza e facilità nell'ambito della vita quotidiana, e che sono rappresentati, per l'appunto, dai suffissi più produttivi. Pretendere di insegnare anche i meccanismi derivazionali di limitato o nullo interesse per la classe, perché scarsamente diffusi nella lingua, rappresenterebbe un sovraccarico eccessivo per gli apprendenti, di cui è senz'altro possibile fare a meno (Duso 2008, pp. 50-52).

Funzione principale della derivazione è quella di sviluppare ed arricchire il

²⁷ La nozione di produttività può essere intesa, da un lato, secondo il numero di nuovi lessemi che una determinata regola o processo ha prodotto e continua tutt'ora a produrre, dall'altro essa può essere misurata in base alla quantità di lessemi “possibili”, ma non ancora formati (Prat Zagrebelsky 1998, p. 19).

²⁸ Scalise-Bisetto 2008, pp. 84-85.

lessico di nuovi elementi, e per perseguire questo obiettivo l'italiano dispone di ben 531 suffissi derivativi (Lo Duca 1990, p. 69). Questo numero rende evidente come tale settore della lingua sia ampio e difficile da padroneggiare, anche perché, come osserva Berretta (1992, p. 131), la complessità è motivata altresì dal fatto che ogni classe di derivati è costituita da più morfemi, e ognuno di questi presenta a sua volta un'ulteriore partizione in diversi allomorfi. Inoltre, un'altra caratteristica che può contribuire a rendere più complesso lo studio dei processi formativi, nonché la loro acquisizione in termini di regole, risiede nel fatto che, dal momento che in italiano un gran numero di parole risulta del tutto lessicalizzato, queste non sono più scomponibili nella loro struttura di partenza. La sequenza base+affisso risulta così complessa per il parlante, il quale non è più in grado di riconoscere in modo immediato queste due componenti ed il rapporto formale che le lega.

3.5.2 I nomi d'agente

La sottocategoria lessicale il cui apprendimento ci interessa indagare in questa sede è quella costituita dai cosiddetti nomi d'agente, una tipologia di parole complesse prodotte per derivazione o composizione – quindi sottoposta all'azione di regole morfologiche ben precise – dotate di struttura interna e caratterizzate da particolari esiti semantici; in modo particolare, oggetto della ricerca è costituito dalle parole costruite tramite processi di formazione di tipo derivativo.

Dal punto di vista del loro significato, con l'etichetta di 'nome d'agente' si intende «[...] persona che fa, ha fatto o farà, una o più volte, per occasione accidentale, per abitudine e/o per funzione un'azione connessa con l'elemento di base [...]» (Lo Duca 1990, p. 31), dove per elemento di base ci si riferisce al nome o al verbo che rappresenta il lessema di partenza per la costruzione di tali derivati.

Per esprimere il concetto di agentività l'italiano non ha a disposizione un solo procedimento derivativo, ma, come molte altre lingue romanze, anche la nostra lingua si serve di un certo numero di Regole di Formazione di Parola, il cui funzionamento si fonda sul medesimo principio di aggiunta di determinati suffissi ad una categoria lessicale di partenza; il risultato dell'applicazione di tali regole è sempre costituito da una parola complessa che appartiene alla categoria dei nomi, e il cui significato è parafrasabile con 'persona che...'. Considerando la semantica che tali formazioni possono assumere, Lo Duca (2004, p. 192) osserva come le sole accezioni che

legittimano la definizione di ‘agente’ riguardano una persona che svolge una determinata professione lavorativa o che si pone come artefice consapevole e responsabile di una determinata azione.

Dal momento che le categorie che costituiscono le basi per queste strutture possono essere o nomi o verbi, è possibile distinguere tra formazioni agentive denominali e deverbali; nonostante questa differenza di fondo, in entrambi i casi si tratta di parole derivate il cui significato è ricavabile in modo componenziale.

Per quanto riguarda la prima tipologia, «[...] nei nomi d’agente con base nominale l’elemento lessicale il cui significato è chiaramente determinato non è il verbo, ma l’oggetto su cui qualcuno esercita una qualche attività» (Lo Duca 1990, p. 37). Questa caratteristica rende meno immediata e prevedibile l’interpretazione semantica di questi nomi, in quanto il tipo di azione svolta da questa classe di agenti dipende, da una parte, dal significato del nome di base su cui viene compiuta l’azione e dal suffisso che ad esso si aggiunge, mentre dall’altra dal complesso di conoscenze enciclopediche posseduto dal parlante rispetto al mondo extralinguistico. Attraverso queste informazioni di tipo pragmatico un parlante sa, ad esempio, che nomi come *giornalaio* e *giornalista* indicano rispettivamente una ‘persona che vende giornali’ ed una ‘persona che scrive sui giornali’, e non viceversa.

Risulta più semplice, invece, determinare la semantica dei nomi deverbali d’agente: in questi casi, infatti, il significato può essere facilmente individuato a partire dal verbo che costituisce la base di queste formazioni, oltre che, naturalmente, dal suffisso che ad esso si aggiunge: il significato dei nomi di agente deverbali può essere parafrasato come ‘persona che V’ (Lo Duca 2004, p. 351).

Ai fini del presente lavoro, si è scelto di concentrare l’attenzione soltanto su alcuni suffissi agentivi della nostra lingua, cioè quelli maggiormente produttivi nell’italiano contemporaneo, i quali verranno brevemente presentati di seguito²⁹:

- *-aio*: questo suffisso costituisce l’esito probabilmente più diffuso del latino *-arius*, la cui natura aggettivale cedette ben presto il passo alla nominalizzazione per omissione del sostantivo, trasformazione che avvenne già nella lingua latina. In italiano, questo suffisso ha dato luogo ad *-aio*, appunto, diffuso soprattutto in Toscana, mentre la variante *-aro* ha avuto fortuna in altre zone della penisola (Italia meridionale e parte del Settentrione); esiti moderni di *-arius* sono comunque rilevabili in tutte le lingue romanze. Caratteristica di questo suffisso è quella di selezionare basi nominali per dare

²⁹ Una descrizione completa di questi suffissi si trova in Lo Duca 2004.

luogo, nella maggior parte dei casi, a nomi d'agente (*fioraio, calzolaio*), ma non mancano, anche se più rare, formazioni in nomi di luogo (*pollaio*) o di strumento (*telaio*). Per quanto riguarda la sua produttività, *-aio* ha goduto, già a partire dal XI-XII secolo fino in tempi recenti, di una notevole fortuna, tuttavia, Lo Duca (2004, p. 197) osserva che «la produttività di *-aio* nella formazione dei nomi d'agente è scesa rapidamente e, credo, irreparabilmente in questi ultimissimi anni». Questa diminuzione della redditività è facilmente interpretabile in base al fatto che l'utilizzo del suffisso sembra limitato a nomi di professioni tradizionali, il cui progressivo calo nell'attuale mondo tecnologico determina anche il minore impiego di *-aio*; Dardano (2009, p. 63) infatti osserva che «varie perdite di NOMINA ACTIONIS e NOMINA AGENTIS dipendono dalla scomparsa di attività, mestieri, lavorazioni che sono venuti meno nel corso dei secoli; d'altra parte, sono numerose le nuove acquisizioni terminologiche dovute al progresso tecnico, all'evoluzione sociale, allo sviluppo di una nuova mentalità e di nuovi stili di vita»: la lingua, quindi, nella sua continua evoluzione, riflette su di sé i mutamenti che avvengono nel mondo extralinguistico.

Anche il suffisso *-ario* costituisce un esito del latino *-arius*, con la particolarità, tuttavia, di conservarne la forma originaria. Oltre alle formazioni agentive che sono passate all'italiano direttamente dalla forma latina (*bibliotecario, funzionario, volontario, segretario*), *-ario* ha sviluppato anche significati ulteriori, come aggettivi (*universitario, monetario*), nomi collettivi, di luoghi e di ricorrenze (Lo Duca 2004, pp. 204-205).

In modo analogo, il suffisso *-aro* rappresenta la variante regionale di *-aio*, di probabile origine romanesca, e risulta diffuso un po' in tutti i dialetti della penisola, con eccezione della Toscana. In modo molto simile a quest'ultimo suffisso, anche *-aro* seleziona lo stesso tipo di basi, ed anche in uscita dà luogo a formazioni semanticamente regolari. La sua produttività in italiano standard risulta molto alta nonostante la connotazione spregiativa che contraddistingue i nomi formati con questo suffisso, a differenza del più neutro *-aio*, caratteristica che si può notare, ad esempio, nella contrapposizione tra *benzinaio* e *benzinaro* (Lo Duca 1990, p. 77).

- *-iere*: arrivato fino all'italiano attraverso la mediazione del francese, questo suffisso rappresenta un altro esito del latino *-arius*. Nonostante alcune eccezioni alla regola, nella maggior parte dei casi *-iere* si applica a basi nominali non suffissate (*banca/banchiere, barba/barbieri*), e l'esito semantico senza dubbio più diffuso nell'italiano contemporaneo è costituito dai nomi d'agente: in modo particolare, «il

sottogruppo più numeroso è costituito da nomi di agente classificanti, designanti mestieri legati alla produzione o alla lavorazione di prodotti artigiani e manufatti industriali, o alla loro vendita» (Lo Duca 2004, p. 203).

- *-tore*: si tratta probabilmente del suffisso più produttivo dell'italiano per quanto riguarda la formazione di nomi d'agente a partire da basi verbali, specialmente da participi passati (*letto/lettore*) o dal tema del presente (*vincere/vincitore*), ed è utilizzato per designare una «persona che abitualmente od occasionalmente compie l'azione espressa dal verbo di base» (Lo Duca 1990, p. 95). È però possibile riscontrare anche formazioni a partire da basi nominali, seppur in misura molto minore, o con altri esiti semantici. Trattandosi, comunque, di un suffisso prevalentemente agentivo, *-tore* si applica solo a verbi con particolari caratteristiche, la più importante delle quali è quella di possedere un vero e proprio soggetto agentivo, limitando quindi la selezione del verbo alle classi dei transitivi e degli intransitivi.

- *-ista*: questo suffisso è interessante sotto molti punti di vista, a partire dal fatto che si tratta, a tutt'oggi, del meccanismo maggiormente produttivo nella nostra lingua per la formazione di nomi d'agente; la sua produttività non solo è rimasta inalterata nel corso dei secoli, ma è addirittura cresciuta in modo esponenziale nel corso del tempo, fino ai giorni nostri, risultando altamente impiegato anche in lingue, come l'inglese (con la forma *-ist*) e il francese (nella forma *-iste*) (Lo Duca 2004, p. 206). Sorprende il fatto che le formazioni in *-ista* danno in uscita soltanto nomi d'agente, caratteristica che determina una netta differenza rispetto agli altri suffissi dell'italiano, che invece possono dare luogo a derivati con vari significati. Le formazioni prodotte con questo suffisso sono tutte parafrasabili con 'persona che intrattiene una relazione con il nome da cui deriva'; la base non richiede caratteristiche particolari, in quanto può trattarsi di un nome costituito da un numero qualsiasi di sillabe con i tratti \pm comune, \pm umano, \pm numerabile e \pm concreto, ma può trattarsi altresì di verbi, aggettivi e altro ancora. In base al significato, le formazioni prodotte con questo suffisso possono essere suddivise in due sottoinsiemi: il primo è costituito da nomi d'agente indicanti professioni ed attività di diverso tipo (*farmacista, dentista, autista*) mentre il secondo gruppo risulta più composito, ma approssimativamente si può affermare che si tratta di derivati in stretta relazione con le formazioni terminanti in *-ismo*, e indicanti nomi astratti come ideologie o correnti di pensiero (si pensi, ad esempio a *fascista* e *fascismo*).

- *-ino*: questo suffisso deriva dal latino *-inus*; utilizzato inizialmente per formare aggettivi denominali, la sua casistica si è ampliata ed in italiano *-ino* viene impiegato

per formazioni valutative, il cui significato è in genere affettivo o diminutivo (*tavolo/tavolino, gatto/gattino*), e derivate. Applicato a nomi con il tratto [-animato], -ino dà luogo a formazioni agentive (quindi, con il tratto [+umano]) sconosciute nella lingua latina, e generalmente correlate ad attività considerate umili (*fattorino*). Come per gli esiti dell'applicazione del suffisso precedente, anche i denominali in -ino possono dare luogo a due gruppi di formazioni (Lo Duca 2004, p. 209). Il primo insieme è costituito dai nomi d'agente definiti *caratterizzanti*, cioè quelli che designano persone che in qualche modo possono essere ricondotte a determinate correnti di pensiero, oppure movimenti politici o religiosi collegati al nome di base (*garibaldino, sessantottino*). Il secondo gruppo, invece, racchiude i nomi d'agente *classificanti*, del tipo *postino*, generalmente utilizzati in riferimento ad attività lavorative considerate umili. I deverbali dello stesso tipo, invece, sembrano possedere una doppia uscita semantica, potendo indicare sia nomi di mestieri, sia comportamenti abituali connotati negativamente (*imbianchino, lecchino*) (Lo Duca 2004, p. 360).

- *-nte*: a partire dall'origine latina, la natura delle formazioni create a partire da questo suffisso è prevalentemente deverbale (*abitare/abitante, apprendere/apprendente*); tuttavia, evoluzioni successive hanno fatto sì che in italiano siano presenti, seppur in misura minore dal punto di vista della frequenza e della produttività, derivazioni di tipo denominale (*braccio/bracciante*) e molto più raramente deaggettivale (*secco/seccante*). Questo suffisso non forma solo nomi d'agente, ma anche nomi di strumento (*abbagliante*), membri di corporazioni (*flagellante*) e anche elementi geometrici (*tangente*). Inoltre, è possibile osservare la presenza di nomi deverbali più moderni, che indicano sostanze chimiche di vario tipo, come *tranquillante, lubrificante, sgrassante*. Limitatamente alle formazioni agentive, *-nte* può assumere a volte connotazione negativa, come nei nomi *politicante, mendicante*. Nel caso di nomi derivati di diretta provenienza latina può -essere difficile, a volte, risalire al nome di base, perché poco trasparenti e riconoscibili (ad esempio *agente, docente*) (Lo Duca 1990, pp. 87-89).

CAPITOLO 4

Dalla teoria al gioco: proposta di attività ludiche in aula

4.1 La presentazione degli elementi lessicali

Nella programmazione di un percorso glottodidattico è importante che l'insegnante valuti e consideri costantemente gli scopi per cui gli individui decidono di apprendere una lingua diversa da quella materna: la consapevolezza di queste motivazioni rappresenta un fondamentale punto di riferimento, a partire dal quale orientare e pianificare modalità e tematiche dell'intero percorso di insegnamento. Tralasciando i casi di corsi di formazione specialistica, dedicati all'approfondimento di un particolare settore della lingua, l'obiettivo per cui si segue un corso di lingua è generalmente quello di acquisire una padronanza globale, grazie alla quale si è in grado di capire testi scritti ed orali, il cui livello di difficoltà dipende dal livello di competenza che è stato raggiunto. Inevitabilmente, anche la predisposizione di un programma di espansione lessicale non può prescindere da tali considerazioni: infatti, per stabilire i contenuti fondamentali da trasmettere e quali parole far rientrare nelle conoscenze di uno studente straniero è importante innanzitutto sapere qual è il motivo per cui sta imparando l'italiano.

Per presentare e spiegare il nuovo lessico il docente può disporre di tecniche ed attività differenti. Il modo più immediato è quello di tradurre le parole nella L1 degli apprendenti, mentre altri mezzi possono essere l'abbinamento parola-immagine e parola-definizione. In molti casi, però, più che una definizione vera e propria, l'insegnante fornisce uno o più esempi di uso della parola, oppure può ricorrere alla perifrasi: per mezzo di questa tecnica non solo si chiarisce il significato dell'unità lessicale, ma essa può essere utile al rinforzo delle conoscenze preesistenti, attraverso la loro ripetizione. L'impiego di mezzi non verbali, come disegni e foto, ma anche oggetti e gesti, può rivelarsi molto efficace nel caso di parole che si riferiscono a "cose", ad oggetti concreti, mentre può non funzionare se queste riguardano azioni, concetti o entità astratte che sono molto più difficili da rappresentare visivamente.

Presentare parole nuove attraverso semplici liste, come si è osservato in precedenza, può rendere più difficile l'apprendimento e la memorizzazione, poiché questa modalità trascurava l'aspetto fondamentale della contestualizzazione degli elementi lessicali, privandoli così di un aspetto molto importante. Per questo risulta

preferibile proporre le nuove unità del lessico nell'ambito di un testo, a partire dal quale sarà possibile procedere a ricavare il loro significato. È importante che il testo sia chiaro e adeguato al livello linguistico della classe, e che presenti al suo interno anche richiami alle conoscenze già possedute dagli apprendenti, facilitandone così il recupero ed il consolidamento. Molto spesso, invece, si tende nelle lezioni successive a tralasciare le parole nuove viste in precedenza, mentre è necessario che queste vengano riproposte in modo regolare affinché l'apprendimento sia effettivo e duraturo, dal momento che il lessico si apprende a poco a poco, attraverso un processo di graduale ampliamento del bagaglio lessicale: risulta essenziale, quindi, insistere con esercizi ed attività che mirino al ripasso ed al rinforzo del vocabolario degli apprendenti.

È chiaro, inoltre, che maggiore è la quantità di parole che lo studente già conosce, minori saranno le sue difficoltà nel dedurre nuovi sensi a partire dal contesto, inteso come la frase in cui è inserita la parola nuova ma anche le frasi di contorno, precedenti e successive a questa. Altri fattori che possono fornire agli apprendenti un aiuto in questa direzione sono la tipologia di testo (dialogo, lettera, articolo di giornale ecc.), la presenza di eventuali illustrazioni, utili a sollecitare le conoscenze extralinguistiche, e la forma delle parole, in quanto è importante aiutare l'apprendente a sviluppare la capacità di riconoscere la parola di base e la presenza di eventuali affissi: la possibilità di individuare correttamente il significato delle unità lessicali a partire dal contesto può quindi essere influenzata da numerose variabili. Inoltre, la semplice proposta di attività in cui compaiono parole nuove non sembra essere sufficiente allo sviluppo della competenza lessicale, poiché oltre ad offrire agli studenti esercizi motivanti, capaci di incoraggiarli ad utilizzare quanto hanno già imparato, il docente dovrebbe anche fornire loro gli strumenti necessari a riflettere ed a mettere in atto strategie di espansione lessicale in modo il più possibile autonomo ³⁰. Un programma di insegnamento/apprendimento del lessico deve non solo favorire la memorizzazione di parole nuove, ma anche incoraggiare il rinforzo di meccanismi acquisizionali già esistenti e lo sviluppo di nuovi, così da rendere più facile e veloce la memorizzazione, il recupero e l'utilizzo delle unità del lessico.

³⁰ Questo tipo di strategie, che l'apprendente può utilizzare autonomamente rispetto alla guida dell'insegnante, sono anche le più importanti per l'apprendimento del vocabolario di una lingua (Nation 1990, p. 174).

4.2 Il contesto della ricerca e la preparazione delle attività

Il contesto in cui ho svolto la mia indagine è quello del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti di Belluno. La sede principale si trova nel capoluogo di provincia, ma il Centro si avvale anche delle sedi associate presenti a Pieve di Cadore e Feltre, a partire dalle quali è stato possibile istituire delle ulteriori sedi operative (Quero, Fonzaso, Cortina d'Ampezzo, Lozzo di Cadore, Longarone, Auronzo, Mel, Agordo e Puos d'Alpago) la cui funzione è quella di ampliare ed ottimizzare l'offerta del servizio sul territorio provinciale.

I C.P.I.A. sono nati in sostituzione dei "vecchi" C.T.P., i Centri Territoriali Permanenti istituiti nel nostro Paese con l'O.M. n° 455 del 29/07/1997: con questa Ordinanza veniva di fatto riconosciuta l'importanza della formazione in età adulta come mezzo di crescita personale, sociale, culturale e professionale di tutte le persone. Fin dalla loro istituzione, infatti, i C.T.P. si sono configurati come luoghi in grado di rispondere ai bisogni educativi di una particolare categoria di persone, gli adulti, cioè tutti i cittadini italiani o stranieri che abbiano compiuto il sedicesimo anno d'età; in generale, possono iscriversi tutti coloro che intendano conseguire un titolo di studio, primario o secondario, oppure desiderino intraprendere un percorso di alfabetizzazione o di apprendimento della lingua italiana. I corsi tenuti nelle varie sedi del C.P.I.A. si rivolgono anche – e forse, soprattutto – alle fasce deboli della popolazione, quindi ad individui in condizioni di marginalità come i carcerati e gli immigrati. Un servizio di questo tipo, volto a rispondere gratuitamente al diritto all'istruzione ed alla necessità di qualificazione o riqualificazione professionale, coniuga al suo interno obiettivi sia formativi che culturali. Da un lato, lo scopo è quello di far acquisire nuove conoscenze e competenze, consolidare quelle preesistenti, con il fine di favorire la promozione di tutti gli utenti, e di sostenerne il riorientamento all'interno della società e del mondo del lavoro; dall'altro, si vuole favorire l'incontro ed il dialogo tra culture diverse.

I corsi proposti dal C.P.I.A. sono numerosi e di diverso tipo, e offrono agli utenti molteplici opportunità: conseguire il diploma di terza media, completando così l'obbligo di istruzione, o di scuola superiore; acquisire competenze nella padronanza delle nuove tecnologie grazie ai corsi di informatica; imparare un'altra lingua. Questi ultimi corsi si suddividono tra l'insegnamento delle lingue straniere, come l'inglese o il francese, ed i corsi di italiano rivolti ad utenti stranieri, finalizzati all'ottenimento di una certificazione riconosciuta a livello nazionale. Al termine di questi corsi, infatti, gli

studenti hanno la possibilità di sostenere in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena l'esame CILS corrispondente al livello di competenza linguistico-comunicativa per cui si sono preparati³¹.

Nello specifico, la classe in cui ho lavorato era composta nel modo seguente:

Aboulemayem Salma, Marocco

Blajevscaia Veronica, Ucraina

Carp Florin, Ucraina

Diabate Mamadou, Mali

Guenes Adriana, Brasile

Moraes Marcos, Brasile

Muhammad Atta, Pakistan

Nazami Yama, Marocco

Novelletto Maria Ines, Brasile

Sy Yacouba, Costa d'Avorio

Taha Abdalla, Brasile

Traore Moussa, Nigeria

Varoz Olga, Biellorussia

La sperimentazione delle attività ludiche da me preparate si è svolta a metà del mese di dicembre 2016, precisamente durante le lezioni di mercoledì 14 e venerdì 16; le settimane precedenti a queste giornate sono state dedicate alla preparazione ed alla realizzazione degli esercizi. Il momento del lavoro che ha richiesto più tempo è stata l'elaborazione teorica del percorso di insegnamento, in modo particolare la scelta del tipo di attività da proporre agli utenti del corso. Nel fare questo, ho preferito cominciare con attività che favorissero innanzitutto il riconoscimento delle parole, e per questo ho inizialmente presentato un'attività di lettura, in seguito alla quale ho proposto uno dei giochi enigmistici tra i più conosciuti e diffusi, cioè un crucipuzzle. La lezione successiva è stata invece dedicata ad attività che consentissero agli studenti non solo di misurarsi con quanto appreso in precedenza, ma anche di metterlo in pratica, motivo per cui con i due esercizi ludici successivi – il gioco degli abbinamenti ed il cruciverba – mi sono proposta di guidare gradualmente gli apprendenti nella produzione autonoma degli elementi lessicali oggetto di questo elaborato.

³¹ I sei livelli di competenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2) sono stati individuati nel *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), messo a punto dal Consiglio d'Europa all'inizio degli anni '90. Presso il C.P.I.A. di Belluno si tengono corsi per i livelli dall'A0, riservato agli analfabeti, fino al C1.

Prima di mettere in pratica la mia sperimentazione ho avuto la possibilità di seguire il corso per diverse settimane, e di affiancare l'insegnante nello svolgimento del programma prestabilito. Questo mi ha dato la possibilità di farmi un'idea del livello linguistico generale, ed ho anche potuto conoscere gli studenti e familiarizzare con loro prima di portare in aula una metodologia mai sperimentata: come ho osservato in seguito, il fattore novità che ha caratterizzato le attività proposte ha rappresentato un elemento importante per il successo delle mie lezioni. Nonostante gli apprendenti fossero adulti, quindi abituati a determinate modalità di svolgimento della didattica, questo non ha precluso l'impatto positivo degli esercizi di glottodidattica ludica in aula, e la loro accettazione da parte degli utenti del corso. Inoltre, altri due elementi si sono rivelati, a mio avviso, fondamentali per la riuscita delle attività, tra i quali, innanzitutto, il rapporto di conoscenza e familiarità stabilitosi in precedenza tra me e gli studenti. Ho infatti constatato come il potermi rivolgere a loro chiamandoli per nome, e quindi stabilendo una forma di contatto sufficientemente confidenziale, abbia contribuito a creare un ambiente sereno e spontaneo, capace di far sentire a proprio agio gli studenti e di favorire la comunicazione poiché basato su un rapporto di fiducia reciproca già consolidato.

Questa mia considerazione si è rafforzata in seguito ad un'esperienza svolta qualche giorno più tardi, dopo che un'altra insegnante del C.P.I.A., avendo assistito alla mia sperimentazione, mi ha chiesto di proporre le medesime attività in un altro corso del Centro. La settimana successiva ho seguito la professoressa ad Agordo, per partecipare ad una lezione di italiano di livello A2, i cui utenti erano nella quasi totalità signore di mezz'età originarie dell'Europa dell'Est, in particolare provenienti da paesi come l'Ucraina e la Moldavia, e venute in Italia per svolgere il mestiere di badante. A causa del poco tempo a disposizione, il mio intervento in questa classe si è limitato ad una breve introduzione iniziale, ed alla sola proposta del crucipuzzle e del gioco di abbinamento con le flashcard; di conseguenza, non ho avuto la possibilità di ottenere la stessa tipologia di feedback da parte degli studenti rispetto alle mie lezioni "ufficiali", ma ho comunque potuto notare delle differenze significative tra le due classi, a partire dal diverso atteggiamento con cui ciascun gruppo di apprendenti ha accolto e svolto le attività proposte. Infatti, mentre la prima classe si è dimostrata ben disposta e curiosa di scoprire cosa avevo preparato per loro, il gruppo formato dalle badanti ha invece mostrato, soprattutto all'inizio, diffidenza nei miei confronti e scarsa collaborazione nello svolgimento degli esercizi. Le apprendenti hanno infatti dimostrato il loro limitato

interesse prestando poca attenzione alle miei spiegazioni, e soprattutto parlando tra loro nella loro madrelingua, anche dopo i miei inviti ad usare l'italiano; tuttavia, con il passare dei minuti ho notato un aumento di interesse ed in generale della partecipazione delle studentesse, che ha raggiunto il culmine con il gioco degli abbinamenti. Per svolgere questa attività la classe si è divisa in due gruppi, rispettivamente da tre e quattro persone, e l'elemento che mi ha maggiormente colpita è stata la scarsa comunicazione con cui è stato portato a termine il gioco, a differenza dei continui confronti e scambi che invece hanno caratterizzato il lavoro dei gruppi della classe di Belluno. La differenza più importante che ho registrato tra le due classi riguarda, quindi, il grado di accettazione della metodologia ludica: gli utenti del corso tenuto a Belluno si sono dimostrati aperti ed interessati nei confronti di questa nuova esperienza, mentre le signore agordine non hanno mascherato la loro diffidenza, in modo particolare durante la fase iniziale della lezione. La riluttanza con cui queste apprendenti hanno accolto la proposta delle attività ludiche può essere attribuita proprio al fatto che si è trattato di una metodologia didattica del tutto diversa rispetto alle esperienze di insegnamento vissute in precedenza, cosa che ha destabilizzato la classe, scatenandone la reazione negativa. Anche la mancanza di gradualità con cui tale metodologia è stata presentata in aula ha indubbiamente contribuito a precludere la sua accettazione, dal momento che a causa del poco tempo a mia disposizione non ho potuto esplicitare adeguatamente scopi e finalità di ciascun gioco. Infatti, ritengo che un momento fondamentale del mio percorso sia stato proprio quello iniziale, durante il quale ho esposto l'argomento che avremmo trattato in aula, la durata delle mie lezioni e la loro impostazione metodologica, prima di lasciare spazio alle loro eventuali domande.

La scelta delle parole che hanno rappresentato il vero e proprio fulcro della mia ricerca è stata determinata da due fattori fondamentali, il primo basato sugli allievi, mentre il secondo dettato da ragioni di tipo linguistico. Da un lato ho cercato di presentare nomi di mestieri e professioni che potessero interessare direttamente gli studenti, poiché legati alla vita quotidiana di ciascuno; ho quindi ritenuto utile ed importante la conoscenza di nomi come *parrucchiera*, *farmacista*, *tabaccaio* e *panettiere*, solo per fare degli esempi. Il secondo motivo che mi ha guidata nella selezione dei nomi d'agente è stato determinato dalla diffusione e dalla produttività di alcuni suffissi della nostra lingua. La precedenza riservata ai nomi formati con *-ista*, *-aio* e *-tore* dipende dal fatto che, come osservato nel capitolo precedente, sono proprio questi i suffissi maggiormente produttivi nell'italiano contemporaneo.

La concreta realizzazione delle attività ha richiesto nel complesso circa una decina di giorni di lavoro; per una descrizione più dettagliata dei vari esercizi rimando ai rispettivi paragrafi. Una volta selezionato il tipo di lessico su cui concentrare l'attenzione degli studenti, ho utilizzato il programma *Excel* per la realizzazione grafica dei giochi di tipo enigmistico, infatti sia il crucipuzzle che il cruciverba sono stati creati in questo modo, a partire da schemi che avevo in precedenza disegnato a mano. Inoltre, l'aula in cui si è tenuto il corso ed in cui ho potuto svolgere la sperimentazione disponeva di un computer ed una lavagna interattiva, per cui con il programma *Power Point* ho preparato delle presentazioni che ho proiettato durante le lezioni.

All'inizio di ciascun esercizio ho cercato di presentare nel modo più chiaro possibile sia le modalità di svolgimento che gli obiettivi formativi, dal momento che la comprensibilità delle istruzioni rappresenta un aspetto fondamentale per la riuscita delle stesse attività ludiche, per alcune delle quali ho preparato delle consegne scritte, che abbiamo letto e commentato insieme prima del loro svolgimento, mentre per gli altri esercizi ho dato solo delle indicazioni orali. In ogni caso, ho sempre cercato di fornire agli studenti spiegazioni semplici, improntate alla chiarezza terminologica ed espositiva: per questo mi sono rivolta a loro usando la seconda persona singolare o plurale, ed il tempo verbale che ho preferito è stato l'imperativo. Fornire delle consegne il più possibili facili da comprendere e da svolgere significa mettere gli studenti nella posizione ideale non solo per accogliere positivamente ed apprezzare le attività ludiche, ma anche per apprendere ed immagazzinare nuove conoscenze in memoria. Infatti, le osservazioni compiute nel corso dei precedenti capitoli dell'elaborato hanno messo in luce una delle caratteristiche più importanti di questa tipologia di esercizi, ovvero quella di eliminare – o, comunque, mantenere sotto controllo – fattori come ansia ed insicurezza, elementi che per la loro natura tendono ad ostacolare o addirittura impedire l'apprendimento. È opportuno che l'insegnante si preoccupi di esplicitare sempre e fin dall'inizio gli obiettivi formativi che ci si aspetta di raggiungere, anche per smentire la convinzione secondo cui le attività giocose non sarebbero altro che un passatempo, del tutto inutile dal punto di vista educativo.

Infine, per quanto riguarda i giochi da svolgersi in gruppo, ho favorito la formazione di squadre e coppie composte da apprendenti parlanti madrelingue differenti, in modo da incoraggiare gli studenti a parlare tra loro in italiano e non in altre lingue comuni solo ad alcuni di loro, come il portoghese o l'arabo. Le attività ludiche si sono altresì dimostrate utili per superare l'imbarazzo che solitamente coglieva gli

studenti durante altre occasioni di confronto in classe: infatti, la consapevolezza di dover raggiungere un obiettivo comune ha spronato anche gli studenti più riservati ad aprirsi ed a collaborare per conseguirlo.

4.3 Un “Occhio” agli annunci di lavoro

Nella preparazione dell’attività iniziale ho ritenuto importante prendere in considerazione innanzitutto gli interessi degli studenti, con l’obiettivo di presentare una lettura significativa ed interessante, capace di catturare la loro attenzione: sono stati proprio questi fattori che mi hanno aiutata nel selezionare tipologia ed argomento dell’esercizio introduttivo.

Sulla base di queste premesse, ho dato il via alla mia sperimentazione presentando in classe del materiale autentico, per la precisione la rivista “Occhio – Cerca e trova”, un periodico diffuso e molto conosciuto nella provincia di Belluno, in cui si possono trovare e pubblicare annunci di diverso genere, innanzitutto quelli riservati alle offerte ed alle domande di lavoro. Questa idea mi è venuta a partire dall’osservazione dei bisogni concreti degli studenti, molti dei quali – non solo di questo corso specifico, ma anche di altri corsi tenuti presso il C.P.I.A. – si sono dimostrati particolarmente interessati alla stesura del proprio *curriculum* in italiano. È sulla base di queste premesse che ho ritenuto utile ed interessante introdurre in aula il tema della ricerca di un impiego attraverso gli annunci di lavoro, pubblicati su riviste e siti dedicati, ed è proprio attraverso questo argomento che ho scelto di presentare gli elementi lessicali oggetto della mia ricerca. In apertura del mio percorso ho quindi proposto agli studenti un’attività di lettura da svolgersi collettivamente, basata sugli annunci riportati nelle pagine del mensile “Occhio”. I brevi testi che abbiamo letto insieme in aula rappresentano un adattamento di inserzioni reali, rielaborazione che nella maggior parte dei casi ho cercato di condurre nel verso della semplificazione. L’utilizzo di testi tratti da ambiti familiari all’apprendente, portati in aula e presentati come materiali di studio ed esempi di lingua, risponde a quella necessità metodologica di collegare l’insegnamento linguistico alla realtà esterna rispetto all’aula. Questa particolare attenzione per gli eventi comunicativi concreti, a cui gli adulti o le adulte hanno la possibilità di partecipare nella loro vita quotidiana, mira a rispondere ad un’importante caratteristica messa in luce rispetto a questo tipo di utenza, e cioè che gli adulti imparano soprattutto quando percepiscono che l’insegnamento è utile dal punto di vista

personale e sociale.

Dopo una breve introduzione dell'insegnante, la quale mi ha ben presto lasciato la parola, ho cominciato innanzitutto spiegando agli studenti quale sarebbe stato l'argomento delle mie lezioni, la loro durata ed il tipo di attività che avremmo svolto nel corso di quella mattina e di quella del venerdì successivo. Ho quindi distribuito una fotocopia con la lettura ad ognuno e ne ho brevemente illustrato il contenuto, spiegando il motivo della suddivisione della pagina nelle due colonne "Domande di lavoro" e "Offerte di lavoro", nonché la differenza tra le due tipologie di annunci.

Per cominciare l'attività, ho chiesto agli studenti di leggere a voce alta un annuncio ciascuno, senza riscontrare particolari difficoltà di lettura o pronuncia, anche se al termine di questa fase alcuni studenti hanno alzato le mani per chiedermi il significato di qualche termine; sono state espressioni come *massima serietà*, *richiesta disponibilità*, *precedente esperienza*, *se interessati* quelle su cui ci siamo soffermati maggiormente durante il momento di analisi successivo alla lettura. In seguito, sempre lavorando in gruppo, ho chiesto agli allievi di provare ad individuare i nomi di professione e di mestiere presenti nei vari annunci, le vere e proprie parole-chiave necessarie alla comprensione del testo. Abbiamo quindi riletto una seconda volta il testo, soffermandoci ad ogni incontro con ciascuno dei nomi che avevo invitato a riconoscere, ed ho così potuto constatare che non ci sono state difficoltà nell'individuazione dei vari nomi d'agente; inoltre, mi è sembrato che la collaborazione di tutti i componenti della classe a questo compito ne abbia favorito la buona riuscita. Aiutandomi con una presentazione creata con *Power Point* e proiettata sulla lavagna interattiva ho evidenziato nel testo i nomi indicanti le diverse professioni a mano a mano che venivano identificati, ed una volta terminata anche questa seconda lettura ed individuati tutti gli elementi lessicali richiesti ho spostato l'attenzione degli studenti sulla semantica di queste formazioni, chiedendo loro se conoscessero già alcuni di questi nomi ed eventualmente se fossero in grado di spiegarne il significato. Le definizioni che alcuni di loro hanno provato a fornire hanno seguito in molti casi lo schema "X lavora in/al ...", quindi collegando la professione al luogo in cui questa viene esercitata, – ad esempio, "la cassiera lavora al supermercato" – oppure lo schema "X fa...", ad esempio "il pizzaiolo fa le pizze". Ho avuto modo di constatare che quasi tutti i nomi d'agente che avevo inserito nel testo erano già conosciuti, con le eccezioni di *fattorino* e *apprendista*, gli unici due vocaboli di cui ho fornito io stessa la spiegazione.

In seguito ho ricopiato alla lavagna i nomi d'agente riportati nel testo, ed ho invitato gli studenti a dirmi se, leggendoli, notavano tra questi delle somiglianze particolari o elementi in comune. Dopo qualche momento di silenzio, ho notato due alunne parlare tra loro a bassa voce indicando la lavagna, e le ho invitate a condividere con il resto della classe le loro riflessioni. Dapprima timidamente, poi con maggiore sicurezza, una di loro ha provato a suggerire che parole come *barista*, *elettricista* e *camionista* finivano tutte le stesse lettere, cioè proprio il suffisso *-ista*, che ho sottolineato con un gessetto colorato in tutte le parole che mi sono state indicate. Continuando ad osservare i vocaboli, sono stati sempre gli studenti ad indicarmi la somiglianza tra *barbiere*, *giardiniera* e *pasticciere*, ma non solo: a partire dalle forme femminili *cassiera* e *cameriera* ho chiesto loro se fossero in grado di determinare il corrispettivo maschile osservando le altre parole scritte alla lavagna. In questo modo, dopo essere risaliti a *cassiere* e *cameriere*, non è stato difficile individuare anche il suffisso *-iere*, insieme ad *-ista* uno dei più diffusi per la formazione dei nomi d'agente in italiano.

L'obiettivo principale di questa attività iniziale è stato quello di presentare il lessico dei mestieri e delle professioni in una cornice concreta e stimolante per gli studenti, i quali infatti si sono dimostrati fin dall'inizio interessati, chiedendomi anche di poter sfogliare la rivista "Occhio" che avevo portato in aula: attraverso questa lettura mi è stato confermato l'interesse generale degli utenti del corso verso il mondo del lavoro. Complessivamente, il livello di attenzione della classe è rimasto molto alto, e posso affermare che questa prima parte della lezione è stata proficua anche per la partecipazione con cui gli allievi hanno preso parte a questo esercizio.

A causa del limitato tempo a mia disposizione, una volta giunti a questo punto e concluso il percorso di analisi e comprensione del testo, ho preferito proseguire con la lezione e cominciare ad introdurre l'attività successiva.

4.4 Riconoscimento del lessico: il crucipuzzle

Un crucipuzzle è un tipo di attività di ricerca in cui il giocatore deve individuare una serie di parole nascoste all'interno di un insieme casuale di lettere. I termini possono essere scritti in orizzontale, in verticale o anche in diagonale, e alcune lettere possono essere condivise da più parole. La risoluzione di un crucipuzzle costituisce un esercizio individuale, infatti al giocatore non viene richiesto di interagire con altre

persone ma semplicemente di sfidare se stesso e le proprie abilità.

Come tutti gli esercizi ludico-enigmistici, anche questi puzzle sono pensati per far trascorrere al giocatore alcuni minuti di divertimento e relax. Al tempo stesso, essi possono rivelarsi molto utili nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, dal momento che l'insegnante può adattare queste attività giocose ad una molteplicità di obiettivi formativi, come ad esempio l'ampliamento ed il consolidamento delle conoscenze lessicali. L'attività di ricerca del lessico può quindi rappresentare un valido strumento per ripassare il vocabolario riferito ad un particolare argomento, soprattutto nel caso in cui al giocatore venga richiesto di individuare all'interno dello schema parole che appartengono al medesimo campo semantico.

I crucipuzzle tradizionali sono quelli in cui i termini da scoprire vengono forniti nel formato di una lista, ed il giocatore deve leggerli e cercarli all'interno dello schema. Un'altra possibilità è quella di associare alla lista di parole le rispettive illustrazioni: oltre a consentire il ripasso e la fissazione delle conoscenze lessicali già possedute, questa modalità di presentazione degli stimoli ha l'ulteriore vantaggio di arricchire il vocabolario con nuovi elementi. Attività ancora più complesse sono quelle in cui, data una serie di parole, si chiede agli studenti di individuare il loro contrario, oppure quelle in cui gli stimoli che vengono forniti sono costituiti da sole immagini; in quest'ultimo caso, al giocatore viene richiesto un doppio impegno, in primo luogo di identificazione delle figure, quindi di ricerca delle rispettive parole nella griglia. O, ancora, la consegna può comunicare che nel puzzle sono presenti un certo numero di parole associate ad un tema specifico, ma senza offrire indicazioni su quali esse siano. Lo studente deve quindi ripescare dalle sue conoscenze pregresse tutte le parole che conosce relative a quel determinato ambito e procedere alla loro ricerca. Da questa rapida e breve rassegna si può dedurre come il crucipuzzle costituisca un'attività che può essere facilmente adeguata alle diverse situazioni ed agli obiettivi propri dell'impiego glottodidattico.

L'esercizio che ho proposto alla classe si colloca nell'ambito della stessa lezione di quella precedente, svoltasi sempre il giorno 14 dicembre 2016. Una volta terminata l'attività di lettura, ho distribuito le fotocopie con il crucipuzzle preparato da me, ed ho chiesto agli studenti se sapessero già di cosa si trattava; tranne per un caso, quello di Zhang, che ha ammesso di non aver mai visto prima di allora questo gioco, la risposta è stata affermativa, e Moussa si è offerto come volontario per leggere a voce alta la consegna. Subito dopo ho chiesto di leggere una parola a testa dalla lista presente sul

foglio, sempre a voce alta, in modo da consentire a tutti di associare alla forma grafica i suoni corrispondenti. Alcune delle parole nascoste nello schema corrispondevano ai termini già incontrati nella precedente attività, a cui ho aggiunto altri nomi, relativi soprattutto a mestieri con cui ciascuno può entrare in contatto nel proprio quotidiano (ad esempio *macellaio*, *postino*, *tabaccaio* ecc.) e su cui non ho dovuto soffermarmi molto, in quanto gli studenti hanno saputo indicarmi per ciascuno di questi nomi il tipo di lavoro svolto. Ho inoltre fornito loro un piccolo indizio suggerendo in che direzioni avrebbero trovato scritte le parole, cioè sia in orizzontale che in verticale, dall'alto verso il basso.

Una volta chiarite le modalità di svolgimento sono intervenuta per esplicitare le finalità didattiche del crucipuzzle, spiegando che scopo dell'attività sarebbe stato quello di poter mettere alla prova la propria abilità di riconoscimento scovando le parole nascoste, oltre che rappresentare un modo nuovo e divertente per valutare in modo autonomo le loro conoscenze nel campo lessicale studiato. Infine, prima di dare il via al gioco ho aggiunto una piccola regola per aumentare il senso della sfida, invitando gli alunni ad individuare tutte le parole nascoste nel minor tempo possibile: il primo di loro a terminare il puzzle si sarebbe aggiudicato la vittoria.

Gli studenti si sono subito messi al lavoro in silenzio, chi munito di matita, chi di penna, chi di evidenziatore. Passando tra i banchi ed osservandoli al lavoro sono ben presto rimasta piacevolmente sorpresa dall'impegno con cui si stavano dedicando all'attività proposta, anche perché durante le lezioni precedenti avevo avuto modo di rendermi conto che lo svolgimento di alcuni tipi di esercizi, soprattutto se per tempi prolungati e senza alcuna forma di variazione, comportava un visibile calo dell'attenzione da parte degli apprendenti, i quali tendevano a distrarsi parlando tra di loro, guardando il cellulare o a volte alzandosi ed uscendo dall'aula per andare in bagno o fare una pausa. In questo caso, invece, fin dall'inizio ho riscontrato una buona dose di volontà di mettersi alla prova, unita ad un certo entusiasmo che in generale è stato mantenuto per tutta la durata dell'attività.

Osservandoli al lavoro, ho potuto notare come la lettura silenziosa delle parole sia stata ben presto sostituita da un altro tipo di lettura: molti studenti leggevano le parole sottovoce, continuando a ripeterle piano ed a sillabarle anche mentre le ricercavano all'interno dello schema. Spostandomi tra i banchi mi è sembrato che questa particolarità fosse condivisa dalla maggioranza dei giocatori, e l'ho quindi interpretata come una tecnica capace di rendere più facile il loro compito, proprio attraverso

l'associazione della forma grafica delle parole con i rispettivi suoni. Inoltre, il fatto di aver presentato il gioco come una sfida a tempo ha incoraggiato ancora di più gli studenti ad impegnarsi, ed alcuni di loro hanno addirittura usato gli astucci come barriera per impedire eventuali tentativi di copiatura da parte dei compagni di banco. Dopo poco meno di dieci minuti dall'inizio dell'attività è stato ancora una volta Moussa ad alzare la mano prima degli altri per annunciare a me ed al resto della classe di aver completato l'esercizio; poco dopo, anche altri hanno cominciato ad alzare la mano per comunicarmi di aver trovato tutte le parole, e dopo circa un quarto d'ora dall'inizio del gioco ho invitato tutti a fermarsi. Gli studenti che non erano riusciti a distinguere tutte le parole hanno subito chiesto che mostrassi loro la soluzione, e alcuni non sono riusciti a nascondere la seccatura per non aver terminato il compito. Ho notato questo comportamento soprattutto tra gli apprendenti provenienti dall'Est Europa, in modo particolare da parte di Olga e Florin, mentre Abdalla si è dimostrato soprattutto divertito da questo fatto, e curioso di scoprire le parole mancanti. Dopo aver proiettato il crucipuzzle sulla lavagna interattiva, abbiamo individuato insieme tutti i nomi della lista, ed è proprio durante questa operazione che sono emerse alcune incertezze degli studenti rispetto all'identificazione della corretta forma delle parole: ho registrato un caso in cui al posto di *benzinaio* è stata riconosciuta solo la parola di base *benzina*, e ben due casi in cui la forma *piazzaio* è stata sostituita da *pizzaio*, molto probabilmente a causa dell'analogia con *macellaio*, *giornalaio*, ed in generale con i nomi terminanti in *-aio*, decisamente più diffusi e conosciuti di quelli formati con il suffisso *-aiolo*.

Avviandomi alla conclusione della lezione, ho scelto di dedicare gli ultimi minuti alle riflessioni finali e ad ascoltare opinioni e considerazioni degli studenti. Analizzando e commentando questa attività, la classe era d'accordo nel sostenere che si è trattato di un esercizio stimolante, e che è stato soprattutto il non aver mai sperimentato prima tale gioco a destare in loro attrattiva ed interesse, mentre il senso di competizione e la volontà di mettersi alla prova hanno contribuito a mantenere elevati impegno e concentrazione.

Durante questa prima lezione ho riscontrato, con una certa soddisfazione personale, un buon grado di coinvolgimento e partecipazione attiva da parte degli studenti, i quali si sono dimostrati attenti e collaborativi, per nulla intimoriti o in qualche modo imbarazzati dalla mia presenza; questo clima sereno e rilassato ha senza dubbio svolto un ruolo fondamentale per la buona riuscita delle attività. La proposta del crucipuzzle come piccola attività di test si è dimostrata efficace e produttiva, dal

momento che ha rappresentato per gli apprendenti un incentivo in più per mettersi alla prova ed impegnarsi, incoraggiati dal fatto che non sarebbe stata l'insegnante a valutare la loro prova. Infatti, pur trattandosi di una piccola sfida, questo esercizio individuale ha orientato il loro senso di competizione non verso l'esterno, quindi verso gli altri studenti, ma verso l'interno, in modo autoreferenziale: in questo caso, la vera sfida è quella che si compie con se stessi, con le proprie abilità e conoscenze, prima ancora che con gli altri membri del gruppo-classe.

4.5 L'abbinamento con le flashcard

La seconda parte del mio percorso sperimentale si è svolta la mattina di venerdì 16 dicembre 2016. Prima di entrare nel vivo dell'attività, abbiamo dedicato i primi minuti alla sintesi della lezione precedente, ed ho chiesto agli studenti di provare a fare un breve riassunto delle attività svolte e di quanto sembrava loro di aver imparato; in questo modo ho potuto verificare il loro costante e notevole impegno nello studio a casa, infatti sono stati molto bravi nel ripetere e descrivere gli elementi lessicali analizzati a partire dal crucipuzzle svolto durante la prima lezione. Sempre molto brevemente, sono stati ancora una volta gli studenti a spiegare agli assenti cosa avevamo fatto durante la lezione precedente, l'argomento trattato ed il tipo di esercizi, e per riprendere da dove ci eravamo interrotti la volta prima ho scritto alla lavagna alcuni dei termini incontrati sia nella lettura che nel crucipuzzle, chiedendo di individuare nuovamente la "coda" di ciascuna parola. Ho notato che il suffisso *-ista* veniva non solo riconosciuto più facilmente tra gli altri, ma gli studenti hanno dimostrato di conoscere anche altri nomi d'agente formati nello stesso modo, come *musicista* e *giornalista*, i quali, mi hanno spiegato, sono rispettivamente la "persona che fa la musica" e la "persona che scrive i giornali", ed è a partire da questi nomi che ho anticipato l'attività che avrebbero svolto subito dopo. Una volta individuato il suffisso *-ista* come elemento formativo di entrambe queste parole ho spostato l'attenzione degli apprendenti sulla parte iniziale dei nomi, aiutandoli nel riconoscimento delle parole *musica* e *giornale* come basi di questi termini. Con un semplice schema alla lavagna ho quindi fatto notare loro la particolarità di questi nomi d'agente, parole morfologicamente complesse e per questo scomponibili nella sequenza base+suffisso, secondo lo schema *musica+ista=musicista* nello specifico di questi esempi. Obiettivo di questo esercizio è stato quello di attirare l'attenzione degli studenti sulla forma delle parole, in modo

particolare sul significato dei suffissi derivazionali maggiormente diffusi nella formazione dei nomi d'agente in italiano; infatti, la conoscenza del loro significato, ed in generale di questo tipo di informazioni morfologiche, può facilitare e rendere più agevole la memorizzazione di nuove parole.

L'attività di abbinamento con le flashcard è basata sulla separazione degli elementi in due parti, e l'obiettivo del gioco è quello di riunirle nel modo corretto. Le flashcard sono delle rappresentazioni di immagini, parole o informazioni, su formato cartaceo o elettronico, e per la loro adattabilità e versatilità possono rappresentare un valido strumento per l'insegnamento e l'apprendimento del lessico di una lingua straniera. Il modo probabilmente più diffuso di utilizzare queste tessere è quello in cui su un lato sono riportate delle figure, mentre dall'altro è stampato il termine corrispondente; tessera dopo tessera, lo studente può nominare le immagini e controllare subito l'esattezza della sua risposta. Le tessere che ho preparato per lo svolgimento di questa attività si suddividono in due tipi, infatti su una metà sono rappresentate delle immagini, mentre sull'altra metà sono riportati "pezzi" di parole, cioè i suffissi agentivi che costituiscono l'oggetto della presente ricerca. Rispetto all'esercizio precedente, in cui si chiedeva agli studenti di riconoscere le parole a partire dalla loro forma, questo esercizio richiedeva uno sforzo maggiore nella direzione della produzione autonoma degli elementi lessicali.

Ho cominciato a presentare la prima attività che avremmo svolto durante quella lezione spiegando innanzitutto che si sarebbe trattato di un lavoro di gruppo, ed ho subito ricevuto una risposta positiva da parte degli studenti, che si sono adoperati per spostare sedie e banchi e poter parlare più comodamente tra loro. Una volta sistemati in tre squadre da quattro persone ciascuna, mi sono aiutata con l'uso del computer disponibile in aula per presentare le immagini raffigurate sulle carte da gioco, vere protagoniste di questa attività. La scelta di proporre questo gioco sotto forma di lavoro di gruppo deriva dal fatto che la condivisione dei materiali, cioè le flashcard, e dello scopo del gioco mi sono sembrati dei buoni presupposti in grado di mettere i giocatori nelle condizioni migliori per relazionarsi. In questo senso, la cooperazione tra i membri delle squadre rappresenta uno straordinario strumento di confronto e crescita, dal momento che gli studenti hanno la possibilità di condividere punti di vista e strategie diverse per raggiungere il risultato migliore, ed in generale di interagire tra loro con il minor carico possibile di stress e paura di sbagliare.

Per lo svolgimento del gioco ho preparato in totale ventiquattro tessere, su dodici

delle quali ho riportato altrettante immagini tra oggetti, cibi, mezzi di trasporto ed in generale “cose” con cui ciascun individuo ha modo di entrare in contatto nella vita di tutti i giorni; ho scelto di utilizzare esclusivamente fotografie, tralasciando disegni o vignette che avrebbero potuto rendere più difficoltosa la comprensione delle figure. Sulle restanti dodici tessere ho invece riportato i diversi suffissi necessari per la formazione dei relativi nomi d’agente. Per realizzare le flashcard ho prima stampato le immagini selezionate, naturalmente a colori anche per favorire la chiarezza delle stesse figure, le ho ritagliate ed ho quindi proseguito plastificandole grazie all’apposita macchina per la plastificazione a caldo. Questa scelta si è rivelata molto utile, dal momento che, come ho potuto osservare in seguito, durante il lavoro di gruppo gli studenti hanno “maltrattato” le tessere, spostandole e scambiandosele nel corso dei tentativi di individuare le corrette combinazioni.

Distribuite le tessere, ho subito notato negli studenti una certa curiosità, ed ho lasciato loro qualche secondo per osservarle e prendere familiarità con questo materiale. Una volta che tutti i gruppi avevano predisposto le flashcard sul tavolo ho chiesto loro se fossero in grado di riconoscere le immagini ed associare a ciascuna di loro il nome corrispondente; non si è trattato di un’operazione difficile, tranne per la figura rappresentante le piastrelle, la quale è stata riconosciuta e nominata correttamente solo da Florin. Per esporre le regole del gioco ho ritenuto utile risolvere tutti insieme il primo abbinamento immagine-suffisso, e formare insieme il primo nome d’agente, a partire dall’immagine raffigurante il camion. Dato che il mezzo di trasporto era stato identificato senza problemi, ho posto agli studenti la domanda successiva: come si chiama la persona che guida il camion? I giocatori si sono subito messi all’opera per determinare a quale parola italiana corrispondesse questa definizione, ed osservando ed ascoltando i diversi gruppi al lavoro ho potuto constatare che ci sono stati ben pochi dubbi nell’identificazione del nome *camionista*. A questo punto, i membri di uno dei gruppi hanno tempestivamente alzato le mani per segnalarmi che avevano trovato la soluzione, ed avevano giustamente unito alla flashcard con l’immagine quella su cui era riportato il suffisso *-ista*; la risposta corretta è stata poi confermata anche dalle altre due squadre. A questo punto ho dato il via libera per lo svolgimento dell’attività, ricordando che la vittoria sarebbe andata al gruppo che avrebbe impiegato meno tempo nel produrre il maggior numero possibile di abbinamenti corretti.

Durante lo svolgimento dell’attività ho passeggiato tra i banchi per poter partecipare, anche se solo come spettatrice, alle discussioni tra i membri dei gruppi, ed è

stata proprio questa la fase più interessante del lavoro, durante la quale ho potuto raccogliere interessanti osservazioni. Innanzitutto ho osservato che gli studenti si sono generalmente dimostrati attenti e coinvolti da questo esercizio, infatti anche le persone solitamente più silenziose ed introversive hanno partecipato attivamente e dato il loro contributo allo svolgimento del gioco. La proposta di un'attività di gruppo sembra quindi aver aiutato a superare l'imbarazzo che la medesima situazione avrebbe potuto provocare se svolta individualmente, poiché vissuta come fonte di ansia. Questo tipo di contesto, invece, è improntato alla ludicità ed alla collaborazione attiva di tutti i partecipanti, e l'unione di queste due caratteristiche crea l'ambiente ideale per la buona riuscita del compito, attraverso la valorizzazione dei contributi di tutti i componenti del gruppo.

Inoltre, ho osservato che i tre gruppi hanno messo in atto una dinamica molto simile per lo svolgimento dell'attività, selezionando una alla volta le immagini a disposizione e provando a rotazione ad accostare le cards con i suffissi non ancora abbinati, quindi provando a pronunciare a voce alta il nome così formato, in modo da valutarne la correttezza. Nel fare questo, si sono sviluppate piccole discussioni all'interno dei gruppi, in quanto non sempre i diversi componenti si dimostravano d'accordo: passando da una squadra all'altra ho registrato la formazione di parole come *librista* e *piastrellaio*, le quali rientrano nella categoria delle parole possibili, poiché grammaticalmente corrette, e tuttavia non attestate in italiano. La ragione per cui parole come queste non risultano attestate nella nostra lingua è dovuta alla cosiddetta condizione del blocco, un principio che limita la libertà dei processi di formazione di parola, sottoponendoli a precise restrizioni; scopo principale di questo meccanismo è quello di evitare che all'interno del lessico si producano doppioni di parole con lo stesso significato e la medesima funzione (Scalise-Bisetto 1995, pp. 92-93; Grossmann-Rainer 2004, p. 8). In base a questa regola, la presenza nel lessico di una parola derivata con un certo affisso impedisce la formazione di potenziali derivati dello stesso tipo, cioè ottenuti dalla stessa base ed esprimenti uguale significato, ma creati attraverso l'applicazione di un altro processo derivazionale. Formazioni grammaticalmente corrette – e quindi potenziali – come *librista* e *piastrellaio* non esistono né mai esisteranno in italiano, dal momento che sono già presenti *libraio* e *piastrellista*.

I dubbi rispetto a questo tipo di formazioni sono stati risolti in modo autonomo dagli studenti, sempre nell'ambito dei diversi gruppi. Proprio per questo ho preferito non intervenire personalmente per correggere gli errori, dal momento che essi sono stati

in grado di determinare tra loro, da soli, l'esistenza o meno di questi termini in italiano; mi sono invece limitata a confermare l'esistenza delle parole corrette. Per di più, oltre a non essere necessaria nell'immediato, una mia intromissione avrebbe significato interrompere il lavoro della classe, proprio nel momento in cui gli scambi tra i membri dei gruppi si stavano intensificando, producendo buoni risultati sia dal punto di vista linguistico che da quello strettamente relazionale.

La squadra che per prima mi ha chiesto di fermare il tempo ha portato a termine il gioco in meno di 10 minuti, ma ho chiesto loro di aspettare in silenzio finché anche gli altri gruppi non avessero completato tutti gli abbinamenti; solo dopo aver atteso che tutte le squadre avessero terminato abbiamo potuto procedere tutti insieme con il controllo finale degli abbinamenti immagine-suffisso. Ho quindi chiesto agli studenti di nominare, a turno, prima una delle figure rappresentate sulle flashcard, poi di indicare quale nome di mestiere o professione è legato a quel determinato oggetto e la corrispondente "coda di parola" usata per la sua formazione.

La prima squadra ha subito cominciato alzando le flashcard su cui erano rappresentati rispettivamente l'immagine della pizza ed il suffisso *-aiolo*, affermando che il *pizzaiolo* è "la persona che lavora in pizzeria e fa le pizze". Con questa modalità abbiamo proseguito nella correzione degli abbinamenti successivi, e ad ogni unione esatta chiedevo agli studenti di fornire una descrizione del lavoro in questione. Durante questa fase ho potuto rendermi conto delle difficoltà incontrate dagli studenti nella formazione delle varie parole, alcune delle quali hanno infatti richiesto una maggiore riflessione. Ad esempio, tutte le squadre hanno giustamente accostato l'immagine del violino a quella del suffisso *-ista*, indicando come *musicista* o *violista* il corrispettivo nome d'agente, mentre *violinista* non è stato proposto da nessuno dei tre gruppi. Invece, dopo aver formato il nome *giornalaio*, la squadra composta da Veronica, Olga, Atta e Abdalla ha proposto anche la formazione della parola *giornalista*, sentita molte volte alla televisione. Ho invitato gli studenti a riflettere sulla particolarità di questi ultimi due termini, formati dall'unione di una stessa parola di base con due diversi suffissi, *-aio* ed *-ista*. A partire da questa osservazione ho portato alla loro attenzione una questione affrontata poco prima da alcuni gruppi, e cioè il problema di decidere la forma corretta tra *libraio* e *librista*. Di questi ultimi due termini, solo il primo è attestato nella nostra lingua, mentre *giornalaio* e *giornalista* sono entrambe parole ben formate, possibili ed anche presenti nel lessico italiano. Riflettendo insieme sul loro significato abbiamo osservato che mentre il *giornalista* è una persona che lavora per un giornale – televisivo

o cartaceo –, il giornalista è la persona che li vende, ed è proprio questa differenza a rendere possibile la co-esistenza di entrambe le parole; al contrario, *librista* non esiste poiché l'italiano possiede già la parola *libraio* per indicare la persona che lavora in libreria e vende libri.

Abbiamo continuato a correggere tutti gli abbinamenti con la stessa modalità, soffermandoci di volta in volta anche sulla semantica delle formazioni prodotte. Non ho registrato altre formazioni innovative, scorrette o possibili, ed in generale penso di potermi dire soddisfatta dello svolgimento di questa prima attività di gruppo.

4.6 Il doppio cruciverba

La prima apparizione di un cruciverba su un giornale risale al 1913, precisamente al 21 dicembre di quell'anno, quando Arthur Wynne lo pubblicò sull'edizione della domenica del *World* di New York; ci troviamo quindi negli Stati Uniti, e difficilmente l'autore avrebbe potuto immaginare il successo planetario che la sua invenzione avrebbe riscosso negli anni a venire³². Wynne diede alla sua creazione il nome di “word-cross puzzle”, probabilmente in riferimento alla scelta della forma a losanga data al gioco, anche se questo venne ben presto cambiato in “cross-word” (in seguito scritto senza lineetta) a causa di un errore di stampa.

Inizialmente, a causa della loro configurazione grafica, ciascuna riga era occupata da una definizione soltanto, e questa poteva essere scritta in un'unica direzione, da sinistra verso destra. Le caselle nere che caratterizzano i cruciverba più moderni furono introdotte solo in seguito, permettendo così di separare le parole, che oltre a poter comparire in successione sulla stessa riga, potevano essere inserite anche in verticale, dall'alto verso il basso. Ad oltre un secolo dalla loro prima apparizione, i cruciverba godono di un successo ancora immutato, e non ci sono dubbi sul fatto che siano il più popolare tra tutti i giochi enigmistici.

Inoltre, il cruciverba è probabilmente il gioco di parole più diffuso e più utilizzato nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, poiché si tratta di un'attività versatile e facilmente adattabile, che l'insegnante può agevolmente adeguare al livello linguistico ed in generale alle specifiche esigenze della classe, con l'obiettivo di arricchire, ripassare e consolidare le competenze degli studenti. È con quest'ultima finalità che a conclusione del mio percorso di insegnamento del lessico dei mestieri e

³² Un'introduzione alla storia ed alla diffusione dei cruciverba si trova nel capitolo dedicato che Mollica ha dedicato a questo tema nella sua opera (2010, p. 93-116).

delle professioni ho scelto di proporre un esercizio basato proprio sulle parole crociate. L'attività è stata svolta in aula durante la lezione del 16 dicembre 2016, come diretta continuazione dell'attività precedente. Dopo aver raccolto le flashcard, ho chiesto agli studenti di suddividere ulteriormente le squadre e formare delle coppie, quindi ho proiettato sulla lavagna interattiva il cruciverba preparato per la lezione di quel giorno, naturalmente vuoto. Diversi sorrisi e cenni di assenso mi hanno confermato che il gioco non era sconosciuto alla classe, e sono stati proprio gli studenti a spiegarmi che “dentro bisogna scrivere le parole”. Ho distribuito loro le fotocopie con il gioco, avendo cura di consegnare a ciascun membro della coppia una scheda diversa da quella del compagno. L'attività che ho pensato per la classe è un po' diversa dai tradizionali cruciverba, in cui le parole devono essere individuate sulla base delle definizioni fornite: in questo caso, il gioco si deve svolgere in coppia, ed ai giocatori viene richiesto di collaborare per raggiungere nel più breve tempo possibile l'obiettivo finale, cioè il completamento dello schema. Al primo componente di ciascuna coppia ho consegnato un cruciverba completato solo a metà (Cruciverba 1), mentre l'altro giocatore ha ricevuto una scheda con la stessa struttura del gioco, ma in questo caso completata in modo speculare (Cruciverba 2). La prima reazione che ho notato è stata di meraviglia: aspettandosi un'attività di un certo tipo, gli studenti hanno voltato il foglio convinti di trovare dietro le definizioni dei termini mancanti. Non trovandole, si sono messi a confrontare il loro schema con quello del vicino, e ben presto si sono resi conto da soli che il completamento del cruciverba rispondeva a criteri differenti rispetto alla modalità più diffusa, appunto quella di individuazione delle parole a partire dalle loro definizioni. Dopo aver letto insieme la consegna dell'attività ho chiarito ulteriormente la particolarità di questo gioco, spiegando agli studenti che, anziché trovare definizioni a cui far corrispondere una soluzione, l'unico modo che avevano per risolvere il gioco era quello di aiutarsi a vicenda, fornendosi l'un l'altro le definizioni delle parole mancanti. Questo tipo di attività richiede capacità di lavorare in coppia, infatti ciascun giocatore deve chiedere al proprio compagno le descrizioni dei termini assenti nel suo schema, e trovare le soluzioni con cui riempire le caselle vuote: si tratta, quindi, di un esercizio di tipo cooperativo, poiché gli studenti dipendono l'uno dall'altro per ottenere le informazioni necessarie e completare lo schema. La lingua costituisce al tempo stesso il fine principale ed il mezzo per raggiungere l'obiettivo di questa attività ludica, il veicolo grazie al quale portare a termine l'esercizio, cosa che permette agli apprendenti di dimenticare momentaneamente dei contenuti linguistici per concentrarsi sugli aspetti

operativi del gioco: la corretta realizzazione di una serie di atti linguistici specifici, cioè le definizioni che gli studenti devono scambiarsi per indovinare i nomi di mestieri da inserire nel cruciverba, diventa così il mezzo attraverso il quale completare il gioco.

Inoltre, un'attività di questo tipo consente ai giocatori di esercitarsi nell'utilizzo di perifrasi e circonlocuzioni. Lo sviluppo di questa abilità è fondamentale per gli apprendenti di una lingua straniera, poiché può spesso accadere che essi si trovino a dover esprimere un qualche contenuto senza possedere i termini specifici per farlo: essere in grado di comunicare ciò che si vuole dire con altre parole, nel caso in cui lo studente percepisca di avere una lacuna lessicale, costituisce pertanto una capacità molto utile e vantaggiosa.

Come ultima indicazione prima di dare il via all'attività ho spiegato agli studenti la funzione delle caselle colorate sparse nello schema, invitandoli a riordinare le lettere inserite all'interno di questi riquadri per individuare la parola nascosta, suggerendo loro che si trattava di un termine che già conoscevano, e che costituiva il riassunto del percorso di lavoro svolto durante quelle lezioni. A questo punto gli studenti si sono messi all'opera, ed ho compiuto un giro di controllo tra i banchi per assicurarmi che la consegna fosse stata compresa da tutti, tuttavia rendendomi ben presto conto che due coppie non avevano ancora iniziato l'esercizio perché non avevano ben capito cosa dovessero fare. Dopo aver spiegato nuovamente le modalità di gioco, ho chiesto a queste coppie di trovare insieme una parola come esempio, quindi ho fatto ripartire il tempo e gli studenti si sono rimessi al lavoro.

Trattandosi di un'attività di ripasso e rinforzo del lessico visto in precedenza, i nomi di mestieri e professioni che ho proposto con questo gioco sono stati gli stessi delle attività precedenti, con l'eccezione di *mediatore*, *commerciante* e *bigliettaio*, termini che ho inserito poiché mi erano stati suggeriti dagli stessi studenti, e di cui avevamo chiarito in precedenza sia il significato che la forma.

Durante lo svolgimento dell'attività ludica ho prestato particolare attenzione al tipo di definizioni scambiate dagli studenti, al lessico utilizzato ed alla prontezza nell'indovinare le parole componenti il cruciverba. Mi sono spostata da una coppia all'altra per osservare da vicino sia le modalità di lavoro che le possibili difficoltà incontrate dai giocatori, e per rispondere alle loro eventuali domande; tuttavia, gli studenti si sono complessivamente dimostrati molto autonomi, ed hanno alzato la mano per chiedere il mio intervento solo una volta, domandandomi di spiegare la professione del *mediatore*. In generale, inoltre, ho osservato come la presenza dello schema a caselle

abbia facilitato gli studenti nell'indovinare il nome da inserire ed anche la loro forma corretta.

La prima coppia ha impiegato circa quindici minuti per portare a termine sia il cruciverba che l'anagramma finale, completando così il gioco ed aggiudicandosi la vittoria; a quel punto, anche quasi tutte le altre coppie stavano tentando di indovinare la parola nascosta. Non senza un po' di sorpresa da parte mia, quest'ultima parte dell'attività ha messo alla prova gli studenti, ed ha richiesto loro un ultimo sforzo per concentrarsi e concludere il compito. L'individuazione della parola "professioni" ha in generale richiesto diversi minuti, anche se alcune coppie si sono dimostrate più veloci di altre in questo compito finale, a seconda del metodo utilizzato per riordinare le lettere evidenziate nello schema. Ho notato alcuni studenti procedere in modo sistematico, cioè annotare a margine le lettere scritte nelle caselle colorate e procedere insieme, per prove successive, all'individuazione della forma corretta, mentre altre coppie non sono state così metodiche, ed hanno semplicemente tirato ad indovinare, oppure si sono limitate a collegare le lettere con delle frecce nel tentativo di stabilirvi un qualche ordine.

Una volta conclusa l'attività, ho invitato gli studenti a conservare la scheda e, come compito da svolgere a casa, ho proposto loro di scrivere accanto a ciascun nome riportato nella parte bassa del foglio, la definizione corrispondente; quindi, come avevo fatto per la volta precedente, ho riservato gli ultimi minuti ad ascoltare le loro considerazioni. Tra gli aspetti positivi che ho potuto constatare durante questa lezione è possibile far rientrare la sentita partecipazione con cui gli apprendenti, senza eccezioni, hanno preso parte alle attività ludiche e si sono letteralmente messi in gioco. Gli esercizi proposti durante questa seconda lezione si sono caratterizzati per il fatto di essere attività di gruppo, le quali hanno richiesto la collaborazione tra i membri delle squadre e delle coppie. Mediante l'esercizio di attività cooperative, ciascuno studente ha la possibilità di sperimentare cosa significhi lavorare insieme ad altre persone: sentirsi parte di un gruppo coeso, il condividere un traguardo comune da raggiungere solo grazie all'apporto di ciascuno contribuisce a incoraggiare gli studenti a collaborare attivamente affinché il suo gruppo raggiunga il successo. Attraverso il gioco con le flashcard prima ed il cruciverba in seguito, gli apprendenti hanno dovuto attingere non solo alle loro conoscenze linguistiche ed alle loro abilità cognitive, ma anche a quel bagaglio di competenze relazionali e sociali che costituiscono la base per una corretta e significativa comunicazione interculturale. La preferenza assegnata, almeno durante questa lezione, alle attività di cooperazione ha avuto l'obiettivo di favorire lo sviluppo

delle capacità di socializzare e cooperare degli studenti: il contesto ludico ha svolto un ruolo chiave in questa direzione, promuovendo le interazioni tra i soggetti in modo del tutto naturale, coinvolgendoli completamente nello svolgimento del compito, ed allo stesso tempo creando un rapporto significativo con la lingua ed in generale con il proprio percorso formativo. La ludicità che ha caratterizzato le attività proposte ha permesso di attivare sia la sfera cognitiva che quella emotiva nell'ambito del processo di apprendimento, promuovendo da un lato il dialogo ed il confronto spontanei tra gli studenti, dall'altro riducendo al minimo possibili elementi fonte di ansia e stress. Attraverso questo tipo di attività, capace di mantenere elevati i livelli di motivazione poiché finalizzati al raggiungimento di una meta condivisa, gli apprendenti hanno potuto mettersi alla prova sia dal punto di vista delle conoscenze apprese sia da quello sociale ed interazionale.

Infine, un'altra osservazione che ho potuto trarre dallo svolgimento di quest'ultima attività – il cruciverba – riguarda la difficoltà iniziale mostrata dalla classe nella comprensione delle modalità di gioco, impressione che gli stessi studenti mi hanno confermato al termine del gioco. Tuttavia, se la consegna scritta non si è dimostrata sufficientemente esaustiva, le istruzioni che ho fornito oralmente hanno contribuito notevolmente al chiarimento delle regole, e ogni dubbio è stato allontanato dopo aver svolto insieme un esempio.

CONCLUSIONI

Lungi dall'essere banalmente ritenuta una meta, un traguardo da raggiungere e da cui non si può andare oltre, l'età adulta rappresenta un momento in cui la crescita può sempre ricominciare, o meglio, proseguire. Essa dovrebbe allora essere intesa come una tappa lungo il percorso, e non come un punto di arrivo, in base alla convinzione che ciascun individuo ha il diritto di continuare a sviluppare conoscenze e competenze, e di cercare le risorse migliori per adattarsi al meglio al mutare degli eventi ed alle diverse situazioni che può trovarsi a dover affrontare nel corso della sua vita: è sulla base di questo assunto che i C.P.I.A. presenti nel nostro Paese svolgono la loro preziosa funzione.

Domanda preliminare che ha rappresentato il punto di partenza di questo elaborato è se il gioco sia un fatto specifico dell'età infantile, oppure costituisca una caratteristica intrinseca dell'essere umano, che permane per tutta la vita. Con questo lavoro di tesi ho scelto di rivolgermi ad apprendenti adulti di livello elementare, provenienti da paesi anche molto lontani tra loro, ma accomunati dalla volontà di imparare la nostra lingua e di integrarsi nel nostro tessuto sociale. Le particolarità che caratterizzano tale contesto di insegnamento, di stampo plurilingue e multiculturale, richiedono all'insegnante di italiano L2 la padronanza di competenze provenienti dall'intreccio di molteplici ambiti disciplinari, senza limitarsi alla sola area linguistica. Infatti, oltre all'indispensabile preparazione nel campo delle scienze del linguaggio, è opportuno associare a questa anche altri tipi di conoscenze, riguardanti le scienze psicologiche e dell'educazione, oltre che le scienze della comunicazione.

Una classe di adulti costituisce una realtà composta, in cui i vissuti degli studenti si mescolano con le loro aspettative ed i loro desideri per il futuro: per questo, essa rappresenta un fondamentale luogo di scambio e confronto interculturale. Tale complessità è determinata dal bagaglio di esperienze pregresse degli individui, dalle loro motivazioni allo studio, dall'insieme di competenze che hanno accumulato fino a quel momento, dai diversi stili cognitivi e dalle preferenze in fatto di apprendimento. Nella loro moltitudine e diversità, tutti questi elementi dovrebbero essere sufficienti a far comprendere come mai non sia possibile identificare un unico metodo didattico capace di rispondere in modo efficace alla molteplicità di caratteristiche presentate da questi gruppi di studenti. Impiegare le potenzialità didattiche del gioco significa offrire diversi tipi di stimoli, in grado di coinvolgere tutti i canali percettivi dei soggetti, sia

creare delle occasioni in cui gli studenti hanno la possibilità di fare delle esperienze significative e coinvolgenti, dal punto di vista psico-affettivo che da quello cognitivo. Pertanto, l'insegnante non dovrebbe aver paura di far affiorare il lato ludico della glottodidattica, soprattutto se questa modalità di insegnamento viene integrata dall'impiego di altri metodi più "classici". Infatti, per favorire l'accettazione ed il gradimento delle attività ludiche una buona idea è quella di associare la proposta di questi esercizi a metodi più tradizionali, che gli studenti adulti hanno già avuto modo di conoscere durante percorsi formativi precedenti e con cui di conseguenza hanno già una certa familiarità. Alternare le attività giocose con altri metodi serve infatti a non forzare la partecipazione degli apprendenti, i quali potrebbero manifestare opposizioni per via della loro appartenenza culturale, del loro carattere o personalità. Introdurre progressivamente gli esercizi ludici, tarandoli in base all'età ed ai bisogni linguistici della classe ed avendo cura di prestare attenzione alle loro reazioni, contribuisce al successo dell'impiego di questa metodologia, indipendentemente dal tipo di pubblico.

A differenza dei bambini, gli adulti imparano soltanto se dispongono delle giuste motivazioni, se comprendono che tale fatica è necessaria e giustificata ai fini della loro crescita sia personale che professionale, se il percorso di insegnamento non è troppo distante dalle loro esperienze pregresse. Questi apprendenti possiedono sia un'identità personale che un'immagine sociale già consolidate e che non sono disposti a mettere in discussione, con il pericolo di vedere svalutata la propria persona a causa delle possibili difficoltà che la frequenza di un corso di lingua può comportare. Di fronte alla complessità del compito che si appresta a svolgere, è necessario che il docente sappia valutare e scegliere di volta in volta l'impostazione metodologica in grado di far fronte agli elementi critici che possono presentarsi in un percorso di insegnamento di questo genere.

Un corso di italiano L2 pensato per apprendenti adulti deve rappresentare il luogo in cui apprendimento guidato e formale ed apprendimento spontaneo della lingua si incontrano e si confrontano, completandosi a vicenda. Le ore di lezione dovrebbero costituire dei significativi momenti di sintesi tra le esperienze di contatto che ciascuno studente vive con la dimensione linguistica e culturale del nostro Paese e la possibilità di riflettere esplicitamente su questi argomenti; infatti, molto spesso nelle classi di stranieri adulti sono proprio loro, i protagonisti, a chiedere all'insegnante chiarimenti su questioni linguistiche e non, soprattutto in base alle esperienze vissute al di fuori dell'ambito scolastico.

Sulla base dei risultati ottenuti da questo percorso di lavoro, sembra possibile affermare che anche alla glottodidattica ludica dovrebbe essere riservato un posto nel bagaglio di conoscenze teoriche e metodologiche di un docente di italiano L2. Nonostante il gioco rappresenti un elemento distintivo e specifico dell'età infantile, la sua valenza formativa si prolunga anche oltre questo periodo, arrivando a caratterizzare l'intero arco di vita dell'essere umano: infatti, seppur con considerevoli differenze legate alle diverse fasce d'età, è possibile riconoscere nelle attività giocose un inesauribile fattore di sviluppo e di potenziale apprendimento.

Il gioco rappresenta un'esperienza in grado di coinvolgere molteplici componenti dell'essere umano, in primo luogo quella emotivo-affettiva. Attraverso le attività ludiche è possibile integrare il piacere ed il divertimento con lo sviluppo di competenze interazionali, grazie ai giochi di squadra ed al rispetto delle regole, cognitive, in quanto gli studenti possono elaborare liberamente strategie di gioco sulla base delle regole fornite, ed interculturali, mediante il confronto diretto e reciproco tra appartenenti a culture diverse. Lo studente adulto, infatti, ha inevitabilmente subito l'influenza del contesto culturale e dello stile d'insegnamento precedentemente sperimentato e per questo, nel momento in cui egli si cimenta con una nuova lingua, può risultare difficile accettare di mettere in discussione e cambiare un metodo appreso in precedenza e già consolidato: la possibilità di utilizzare con profitto le attività ludiche in una classe di adulti può quindi rappresentare una vera e propria sfida per il docente.

Il primo fattore in grado di influenzare il grado di accettabilità delle tecniche ludiche da parte degli studenti è rappresentato dalla modalità con cui l'insegnante introduce il loro utilizzo in aula. È importante, infatti, proporre questo tipo di attività gradualmente, adeguando di volta in volta le attività in base al contesto, agli obiettivi didattico-educativi che si intende perseguire ed in generale all'identità del gruppo-classe. Questa considerazione si è rafforzata in seguito alla mia breve esperienza svolta con il corso di italiano A2 ad Agordo. A differenza dei risultati ottenuti con la classe di Belluno, la natura dei dati che ho raccolto con questo secondo gruppo è ben diversa a causa di una serie di fattori. Innanzitutto, infatti, la scarsità di tempo a mia disposizione mi ha imposto di presentare le attività ludiche rapidamente, senza la possibilità di potermi soffermare abbastanza a lungo su questa parte introduttiva. La mancanza di chiarezza circa utilità ed obiettivi degli esercizi ha suscitato una certa diffidenza nelle allieve, le quali da un momento all'altro si sono trovate di fronte ad una nuova insegnante e ad una tecnica didattica mai provata prima: l'unione di questi due elementi

è stata determinante nello svolgimento delle attività ludiche, ed infatti con questa classe, il successo riscosso da questa metodologia glottodidattica è stato di gran lunga inferiore rispetto ai risultati ottenuti con il gruppo di Belluno. Se per quest'ultima classe di apprendenti il fattore 'novità' ha rappresentato la chiave per il buon esito del percorso formativo, esso si è invece rivelato destabilizzante per le signore agordine, che hanno anche dovuto confrontarsi con una nuova figura anziché con la docente con cui avevano già stabilito un rapporto di conoscenza e fiducia.

A patto di considerare sempre attentamente questi fondamentali fattori, non sembra esistere approccio o metodo che non possa essere proposto e applicato in una classe di studenti adulti: se opportunamente adattate, anche le attività ludiche possono rivelarsi un valido strumento glottodidattico, purché le mete formative vengano decise e rese note fin dall'inizio del percorso, e che siano coerenti con le esigenze e la tipologia degli utenti del corso. In accordo con la convinzione secondo cui nell'educazione degli adulti è importante porre l'accento su elementi quali l'autonomia e la centralità dell'apprendente, con questo tipo di tecniche gli allievi sono i protagonisti del loro percorso formativo, e questo contribuisce a mantenere elevata la motivazione intrinseca, la concentrazione e l'impegno nelle varie attività.

La metodologia ludica contribuisce a creare un ambiente di lavoro sereno, in cui il filtro affettivo è abbassato e la motivazione che sostiene l'apprendimento linguistico è basata sul piacere. La dimensione del gioco favorisce altresì la creazione di situazioni di autenticità, producendo contesti comunicativi reali in cui i partecipanti condividono e rispettano le stesse regole. L'applicazione di questo tipo di glottodidattica incoraggia la collaborazione tra pari e la condivisione del sapere, soprattutto nel caso di attività da svolgersi a coppie o gruppi, mentre l'insegnante si pone come facilitatore dell'apprendimento piuttosto che come guida onnisciente che si impone dall'alto della sua autorità. Inoltre, la proposta di attività flessibili e variegata favorisce sia le diversità individuali – tipi di intelligenze, stili e strategie di apprendimento, tratti della personalità, attitudini – sia la possibilità di apprendere aspetti extralinguistici legati alla lingua, ad esempio competenze sociali come l'accettazione ed il rispetto di altri individui e delle rispettive culture di appartenenza.

Adottando la metodologia ludica in aula è possibile creare un ambiente significativo e autentico, oltre che motivante per l'apprendimento linguistico. Il contesto sereno ed al tempo stesso stimolante sembra essere appropriato al coinvolgimento degli allievi di tutte le età, facendo sì che la lingua venga scoperta attraverso attività piacevoli

ma comunque basate sui loro interessi e bisogni specifici. L'esperienza totalizzante del gioco coinvolge lo studente in modo immediato e diretto, permettendogli di relazionarsi con gli altri compagni e di "imparare facendo", dal momento che le attività ludiche si caratterizzano per la loro prevalente dimensione operativa. Il gioco è soprattutto azione concreta, caratteristica che consente al gruppo di pari di interagire sullo stesso piano, di ascoltare e fare lingua, collaborando attivamente al raggiungimento dello scopo dell'attività. Durante lo svolgimento delle attività collettive, di gruppo e di coppia, gli apprendenti hanno avuto modo di confrontarsi tra loro in modo rilassato e costruttivo, spinti dalla voglia di mettersi alla prova e dalla sfida di completare gli esercizi nel minor tempo possibile. Uno dei pregi che è possibile attribuire alla dimensione giocosa è quindi senz'altro quello di coinvolgere attivamente gli studenti, di spingerli a "buttarsi", sia per quanto riguarda l'aspetto linguistico che quello per sociale ed interazionale, dal momento che la figura dell'insegnante viene posta sullo sfondo, mantenendo il ruolo di guida ed arbitro del gioco, mentre grande importanza viene ad assumere il gruppo di pari.

Prima di iniziare la sperimentazione ho informato gli apprendenti circa gli obiettivi del percorso, le tempistiche e la tipologia di attività che avremmo svolto. Per ciascun esercizio ho presentato il più chiaramente possibile sia le modalità di svolgimento che gli scopi didattici, in modo da rendere ancora più esplicite le potenzialità formative della metodologia adottata. Disponibilità e positività con cui la classe ha accolto e svolto i compiti proposti possono essere innanzitutto ricondotte al fatto di aver presentato le attività in modo progressivo, cercando di mantenere elevato il loro interesse ponendone in risalto la componente ludica, e quindi gli aspetti più divertenti e piacevoli. Ho così potuto osservare che proporre le attività in modo aperto e stimolante, coinvolgendo anche la componente affettiva dello studente anziché solo quella più razionale, aumenta sensibilmente la probabilità di ricevere una risposta positiva da parte della classe: presentare le attività ludiche per gradi, sottolineando sempre la loro utilità e valenza didattica, aiuta a rassicurare gli studenti ed a stimolare la loro curiosità e desiderio di mettersi alla prova. Anche chiarezza e comprensibilità delle istruzioni ricoprono un ruolo fondamentale in questo senso, poiché contribuiscono a mantenere sotto controllo i livelli di ansia degli studenti, facilitando lo svolgimento e rendendo le attività ancora più piacevoli ed entusiasmanti; è importante, quindi, che l'insegnante si assicuri che sia le consegne scritte che quelle orali non siano ambigue, e che vengano capite dagli apprendenti, i quali altrimenti si troverebbe a dover svolgere

un compito senza sapere quale esso sia. A questo proposito, ho potuto osservare come la consegna della mia ultima attività, il cruciverba, non fosse sufficientemente chiara, cosa che ha creato un po' di agitazione in aula. Infatti, si è rivelato necessaria un'ulteriore spiegazione delle modalità di gioco, e solo a questo punto gli studenti hanno potuto mettersi a lavorare con impegno.

I pregiudizi nei confronti della metodologia ludica come modalità di insegnamento sono ancora tanti e difficili da sradicare, sia da parte degli insegnanti che degli studenti. Da un lato, la messa a punto di un percorso didattico di questo tipo richiede al docente una certa dose di fantasia e di desiderio di mettersi egli stesso, in prima persona, in gioco; dall'altro, rispetto alla tradizionale lezione frontale la scelta di proporre in una classe di apprendenti adulti attività ludiche deve essere attentamente ponderata, e gli esercizi devono essere predisposti e realizzati tenendo conto di una molteplicità di variabili e fattori diversi. Alla luce del percorso che ho svolto personalmente, posso affermare che si tratta di impegno ed energie ben spesi, sia dal punto di vista della soddisfazione personale che dei risultati ottenuti dagli studenti nell'apprendimento linguistico. Questa modalità di glottodidattica ha infatti permesso agli allievi di apprendere con meno fatica, in un contesto rilassato e piacevole, consentendogli al tempo stesso di sviluppare competenze extra-linguistiche di tipo interazionale, oltre che di conoscersi meglio tra di loro: pertanto, alla luce di queste osservazioni, l'utilizzo della metodologia ludica in classe si è rivelata un'esperienza formativa e vantaggiosa, anche con un pubblico di apprendenti adulti.

APPENDICE

Le attività proposte in aula



Domande di lavoro

Sono una giovane ragazza laureata, con buona conoscenza dell'inglese e uso computer, e cerco lavoro come cassiera o barista. Ho anche esperienza con i bambini e come libraia. Sono disponibile da subito. Potete contattarmi al numero 3320651489

Signore 50enne si offre per svolgere piccoli lavori come giardiniere o elettricista. Lunga esperienza come muratore. Telefonare ore pasti al numero 0439/52678

Ragazzo diplomato presso l'istituto alberghiero "Dolomieu" di Longarone cerca lavoro come pizzaiolo, gelataio, pasticciere; disponibile anche per periodi di lavoro all'estero. Precedente esperienza come operaio in fabbrica di occhiali. Il mio numero è 3985209664

Ragazzo nigeriano di 30 anni cerca lavoro come operaio/magazziniere in fabbrica. Precedente esperienza come fattorino. Contattatemi al 3482014759

Offerte di lavoro

Ristorante-pizzeria "La Noghera" di Feltre (Via Dante Alighieri, 13) cerca un cuoco ed una cameriera per il periodo invernale. Disponibilità a svolgere orario serale. Inviare curriculum a lanoghera@yahoo.com

Ditta di autotrasporti "Getra" cerca camionista con patente C + CQC, per consegne e ritiro merci, disponibile anche a trasferte. Zona di lavoro: territorio nazionale. Contattare la sede centrale all'indirizzo belluno@fercam.com.

Salone di bellezza a Ponte nelle Alpi cerca un barbiere con esperienza e un'apprendista parrucchiera, massimo 25 anni. Richieste massima serietà e disponibilità immediata. Se interessati telefonare al 0437/85263 o venire in negozio.

Grande azienda operante nel settore valuta, per sede di Belluno, candidati per lavoro da elettricista, possibilmente con esperienza nei cantieri. Lavoro full-time a tempo determinato. Inviare curriculum a info@oggilavoro.com.

IL CRUCIPUZZLE

➤ Trova le parole nascoste nello schema qui sotto, come nell'esempio.

Fioraio, giornalista, macellaio, barbiere, postino, autista, pizzaiolo, barista, cassiere, dentista, farmacista, muratore, insegnante, tabaccaio, operaio, benzinaio, infermiere, badante.

M	U	R	A	T	O	R	E	B	O	N	G	I	U	F	N	L
A	V	R	E	N	O	G	H	T	U	T	I	P	N	F	A	Q
C	A	S	S	I	E	R	E	H	L	P	O	S	T	I	N	O
E	M	T	U	L	B	N	Y	D	E	G	R	A	S	O	T	P
L	N	I	R	O	H	L	O	A	Q	E	N	L	D	R	S	E
L	Y	A	G	D	E	N	T	I	S	T	A	C	I	A	P	R
A	R	N	T	Q	C	Z	E	F	C	I	L	S	N	I	L	A
I	N	S	E	G	N	A	N	T	E	L	A	Z	F	O	S	I
O	Q	L	A	F	E	C	R	D	V	D	I	G	E	T	A	O
G	I	I	T	A	B	A	C	C	A	I	O	D	R	E	P	I
N	R	E	V	U	R	P	K	O	T	G	T	C	M	G	T	B
T	L	G	I	T	A	F	D	C	E	B	A	R	I	S	T	A
B	E	N	Z	I	N	A	I	O	F	A	V	N	E	U	P	D
R	L	P	Q	S	B	R	F	N	G	R	E	G	R	F	R	A
U	G	E	F	T	P	M	V	T	M	B	P	V	E	T	I	N
V	H	U	T	A	S	A	R	U	L	I	S	I	T	S	A	T
S	O	L	P	V	C	C	U	M	T	E	D	P	C	L	G	E
A	P	I	Z	Z	A	I	O	L	O	R	V	C	R	G	E	L
C	M	Z	T	C	E	S	N	P	N	E	S	A	G	I	T	I
F	C	A	G	N	F	T	R	L	Q	D	I	B	P	Z	O	F
S	A	Q	B	M	C	A	S	B	E	V	A	P	E	C	D	A

LE FLASHCARD



-INO



-ISTA



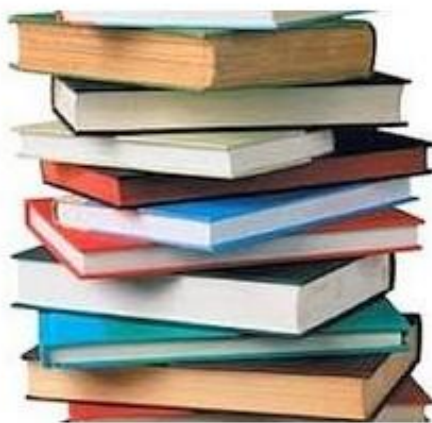
-IERE



-AIO



-ISTA



-AIO



-ISTA



-IERE



-ISTA



-IERE



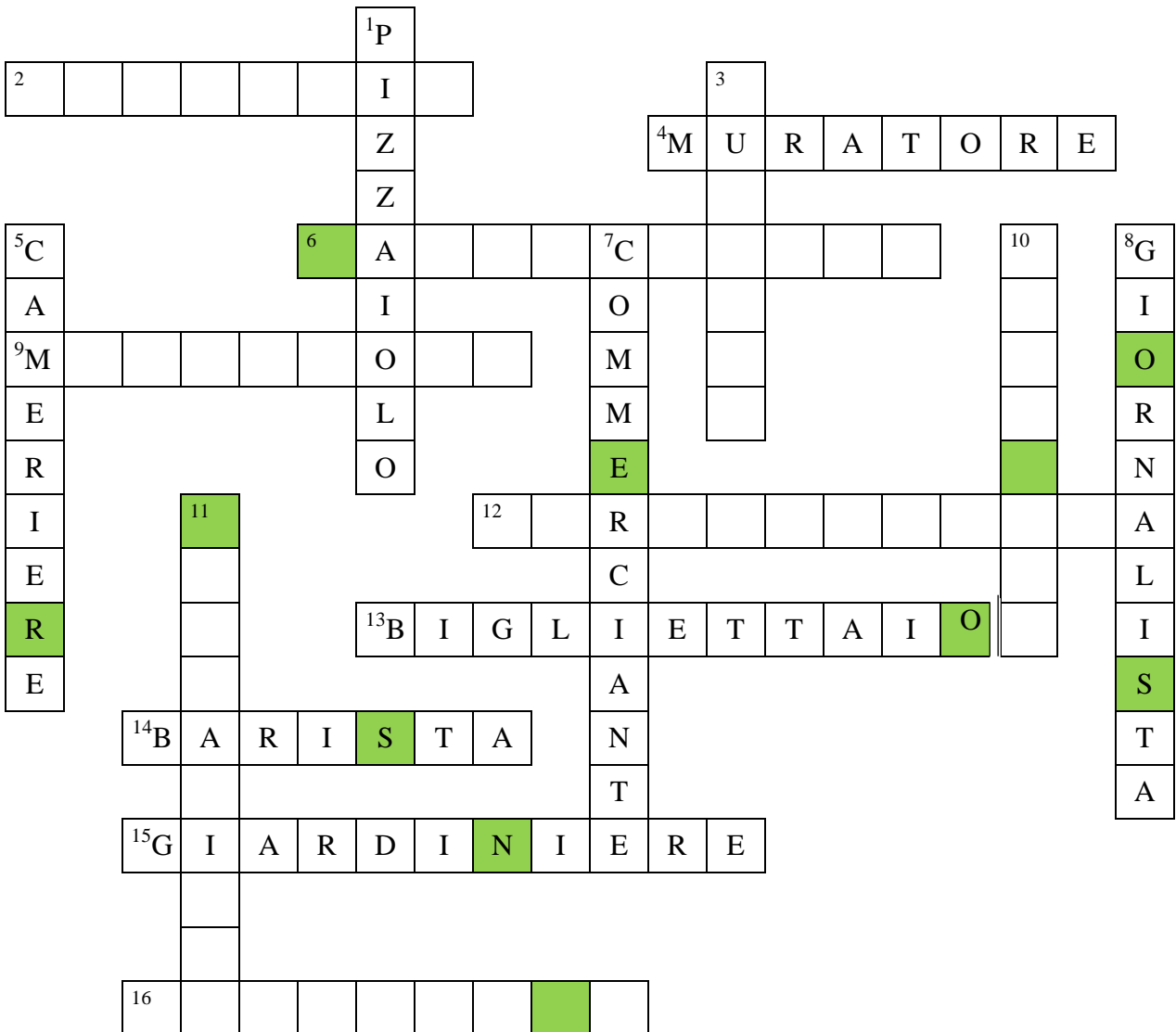
-AIOLO



-ISTA

IL CRUCIVERBA (1)

- Aiuta il tuo compagno a completare la metà mancante del cruciverba. Dopo, usate le lettere colorate per trovare insieme il messaggio nascosto.



LE _____

ORIZZONTALI

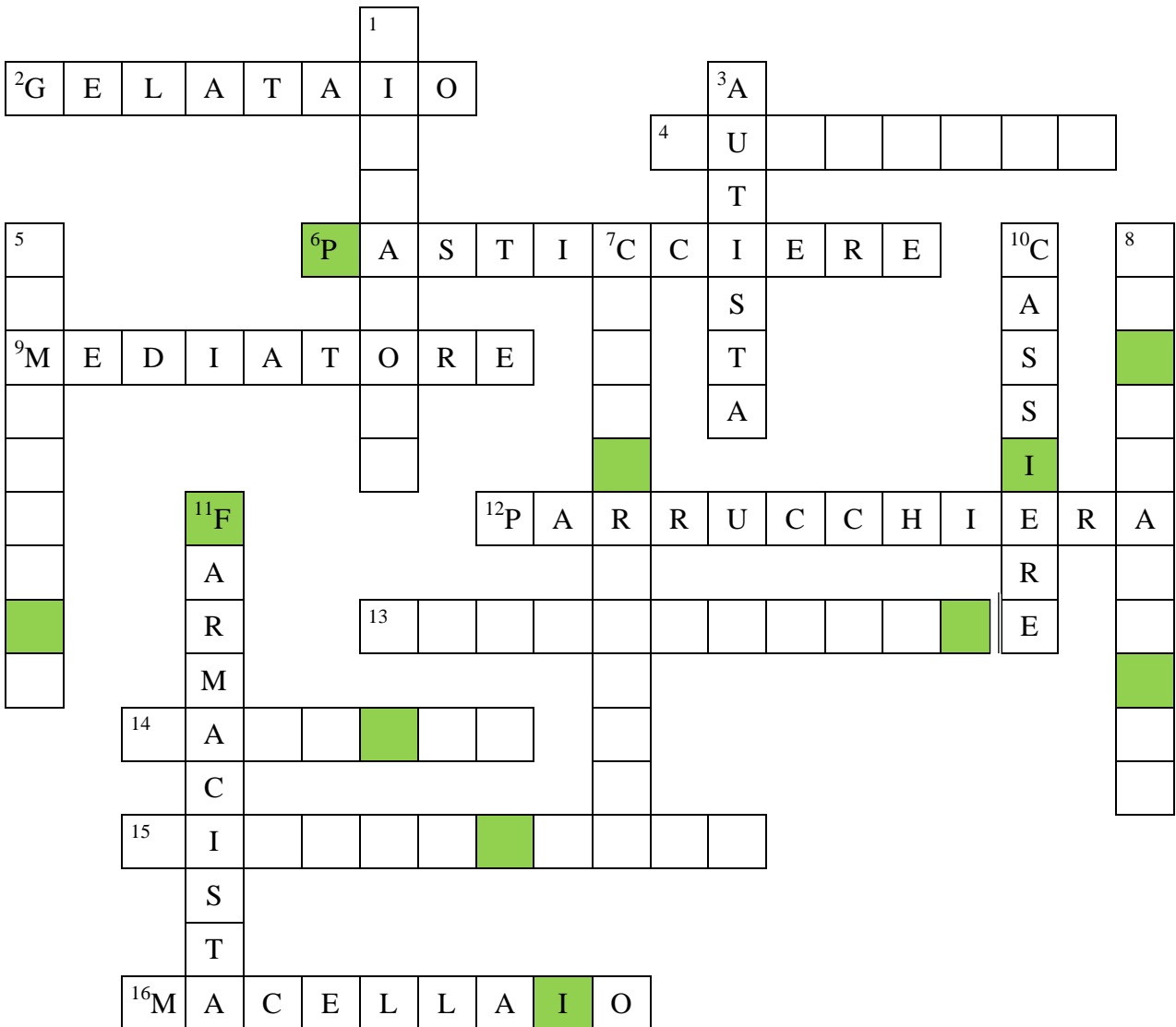
- 2.
4. Muratore
- 6.
- 9.
- 11.
- 12.
13. Bigliettaio
14. Barista
15. Giardiniere
- 16.

VERTICALI

1. Pizzaiolo
- 3.
5. Cameriere
7. Commerciante
8. Giornalista
- 10.

IL CRUCIVERBA (2)

- Aiuta il tuo compagno a completare la metà mancante del cruciverba. Dopo, usate le lettere colorate per trovare insieme il messaggio nascosto.



LE _____

ORIZZONTALI

2. Gelataio
- 4.
6. Pasticciere
9. Mediatore
11. Farmacista
12. Parrucchiera
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.

VERTICALI

- 1.
3. Autista
- 5.
- 7.
- 8.
10. Cassiere

BIBLIOGRAFIA

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

BALBONI P. E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università

BARNI M., TRONCARELLI D., BAGNA C. (a cura di), 2008, *Lessico ed apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco-Angeli

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

BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri: risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra

BERNINI G., 2005, "L'apprendimento della componente lessicale nell'acquisizione di L2. Aspetti e problemi", pp. 31-42, in Jafrancesco E. (a cura di), 2005

BERRETTA M., 1992, "Marcatezza in morfologia e apprendimento di lingue seconde", in *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature comparate* (Università degli Studi di Bergamo), N. 8, pp.129-156

BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Bari, Laterza

BOZZONE COSTA R., 1986, "Regole di formazione di parola nell'apprendimento dell'italiano L2", in *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature comparate* (Università degli Studi di Bergamo), N. 2, pp. 193-202

BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIANTONI M., 2005, *Contatto 1. Corso di italiano per stranieri*, Torino, Loescher

CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra

CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina

CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra

CAON F. (a cura di), 2008, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori

CARDONA M., 2000, "Memoria e lessico. Modelli e strategie di apprendimento", pp. 23-37, in Dolci R., Celentin P. (a cura di)

CASADEI F., 2003, *Lessico e semantica*, Roma, Carocci

CHINI M. (a cura di), 2004, *Plurilinguismo e immigrazione. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, FrancoAngeli

CILIBERTI A., "Formazione di base e formazione specialistica per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna", pp. 19-34, in Jafrancesco E. (a cura di), 2007

CORDA A., MARELLO C., 2004, *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra

DANESI M., MOLLICA A., 1994, "Games and puzzles in the second-language classroom: a second look", pp. 347-370, in MOLLICA A. (a cura di), 2008, *Teaching and Learning Languages*, Perugia, Guerra-Soleil

DARDANO M., 2009, *Costruire parole. La morfologia derivativa dell'italiano*, Bologna, Il Mulino

DE MAURO T., 2008, "Parole come semi", pp. 27-46, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di)

DEMETRIO D., 1990, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, NIS

DIADORI P. (a cura di), 2006, *La Ditals risponde*, 4, Perugia, Guerra

DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), 2000, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci

DUSO E. M., 2008, "'Berlusconi è ridicoloso': uso spontaneo ed apprendimento della morfologia derivazionale in italiano L2", pp. 17- 56, in Lo Duca M. G., Fratter I. (a cura di)

FERRERI S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne

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

FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, Utet

JAFRANCESCO E. (a cura di), 2005, *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atti del XIII Convegno nazionale ILSA, Roma-Atene, Edilingua

JAFRANCESCO E. (a cura di), 2007, *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*, Atti del XV Convegno nazionale ILSA, Roma-Atene, Edilingua

JEŽEK E., 2011², *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologna, Il Mulino

KNOWLES M. S., HOLTON E. H. III, SWANSON R. A., 2008, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, FrancoAngeli

KRASHEN S. D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon

GARVEY C., 2009, *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*, Roma, Arnaldo

GROSSMANN M., RAINER F. (a cura di), 2004, *La formazione delle parole in italiano*, Tubinga, Niemeyer

LAUDANNA A., BURANI C. (a cura di), 1993, *Il lessico: processi e rappresentazioni*, Roma, La Nuova Scientifica

LENNEBERG E. H., 1967, *Biological foundations of language*, New York, Wiley

LEWIS M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications

LO DUCA M. G., 1990, *Creatività e regole. Studio sull'acquisizione della morfologia derivativa dell'italiano*, Bologna, Il Mulino

LO DUCA M. G., 2004, "Nomi di agente", pp. 191-218, pp. 351-364, in Grossmann M., Rainer F. (a cura di)

LO DUCA M. G., 2007, "Quante e quali parole nell'insegnamento dell'italiano L2? Riflessioni in margine alla costruzione di un Sillabo", pp. 135-149, in Pistolesi E. (a cura di)

LO DUCA M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci

LO DUCA M. G., FRATTER I., 2008, *Il lessico possibile. Strategie lessicali di insegnamento dell'italiano come L2*, Roma, Aracne

LUISE M. C. (a cura di), 2003, *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Vol. 1, Perugia, Guerra

LUISE M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET

MAGGINI M., 2005, “Introduzione”, pp. 9-11, in Jafrancesco E. (a cura di)

MEMBRETTI A., 2004, “Caratteristiche anagrafiche e aspetti della socializzazione”, pp. 91-114, in Chini M. (a cura di)

MEZZADRI M., 2003, *I ferri del mestiere*, Perugia, Guerra

MINUZ F., 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci

MINUZ F. 2005b, “Alfabetizzazione degli adulti e lingua seconda”, pp. 112-150, in Jafrancesco E. (a cura di)

MOLLICA A., 2010, *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra-Soleil

NATION I. S. P., 1990, *Teaching and learning vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle

PRAT ZAGREBELSKY M. T. (a cura di), 1998, *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia

PRAT ZAGREBELSKY M. T., 1998, “Il lessico: descrizione, insegnamento, apprendimento”, pp. 3-80, in Prat Zagrebelsky (a cura di)

PISTOLESI E. (a cura di), 2007, *Lingua, scuola, società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia

RENZI L., SALVI G., CARDINALETTI A. (a cura di), 1995, *Grande grammatica italiana di consultazione. Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, III, Il Mulino, Bologna

ROGERS C. R., 1973, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti-Barbera

SANTORU P., 2006, "Come insegnare italiano agli immigrati stranieri in Italia? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari", pp. 61-69, in Diadori P. (a cura di)

SCALISE S., THORNTON A. M., 1993, "La struttura della parole complesse", pp. 71-91, in Laudanna A., Burani C. (a cura di)

SCALISE S., 1995, "La formazione delle parole", pp. 473-516, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di)

SCALISE S., BISETTO A., 2008, *La struttura delle parole*, Bologna, Il Mulino

SCHMITT N., McCARTHY M., 1997, *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press

SERRA BORNETO C. (a cura di), 1998, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci

SERRAGIOTTO G., 2008, "Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati", pp. 177-189, in Caon F. (a cura di)

SERRAGIOTTO G., 2003, "Peculiarità dell'insegnamento andragogico dell'italiano come lingua seconda", pp. 167-179, in Luise M. C. (a cura di)

VEDOVELLI M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci

ZIGLIO L., RIZZO G., 2001, *Espresso 1. Corso di italiano*, Firenze, Alma