

LA GLOTTODIDATTICA LUDICA IN CONTESTO UNIVERSITARIO: UN'ANALISI SULLA PERCEZIONE DEI DOCENTI DI ITALIANO L2/LS

Giorgia Bassani e Elena Perrello

ABSTRACT

Il presente articolo si concentra sulla didattica ludica dell'italiano L2/LS. Vengono presentati i dati raccolti attraverso un questionario diffuso online, le cui risposte sono state fornite da docenti di lingua italiana L2/LS operanti in università italiane, europee ed extra-europee.

I dati quantitativi e qualitativi più significativi, inerenti alla tipologia di attività ludiche implementate e alla percezione dei docenti rispetto al gioco, vengono esposti, analizzati ed interpretati dalle autrici. Altresì si illustrano i limiti della ricerca svolta e si offrono spunti per nuovi elementi da indagare.

1. INTRODUZIONE¹

Il presente articolo è dedicato alla didattica ludica dell'italiano L2/LS e si pone l'obiettivo di fornire una panoramica della diffusione del gioco nell'insegnamento universitario e, in particolare, una visione preliminare della percezione che di essa ne hanno i docenti operanti in tali contesti. Lo studio è stato condotto intervistando docenti operanti in atenei di varie città italiane, paesi europei ed extraeuropei, tramite un questionario diffuso *online*, di cui vengono presentati i dati quantitativi e qualitativi più significativi. Tali dati vengono esposti, analizzati ed interpretati dalle autrici, le quali cercano di capire quali fattori possono influenzare l'insegnante e il suo operato, mettendo in luce gli elementi emersi che favoriscono o inibiscono il ricorso alla glottodidattica ludica.

L'interesse per questo argomento è nato dalla diversità di esperienze di insegnamento delle autrici che hanno realizzato come non sempre ci fosse, in contesto universitario, la possibilità di implementazione della didattica ludica. Dal confronto, si sono originate le domande che hanno dato avvio al progetto di ricerca: "perché non tutti i professori

¹ Lo strumento di ricerca è stato formulato da entrambe le autrici, così come insieme sono stati osservati, analizzati e interpretati i dati. Giorgia Bassani ha poi scritto i paragrafi 1, 4 e 5 e Elena Perrello i paragrafi 2, 3 e 6.

integrano attività ludiche² alla glottodidattica universitaria?”, “quali fattori favoriscono o inibiscono il ricorso al gioco?”, “cosa pensano i docenti universitari della glottodidattica ludica?”, “quale distanza c’è tra il pensiero e la pratica?”.

L’esigenza di condividere esperienze e decentrare l’opinione personale per avvicinarsi a nuove prospettive sull’utilizzo del gioco in contesto universitario è diventata, dunque, importante. Pertanto, si è voluto riflettere e, allo stesso, far riflettere altri docenti perché (Tacconi 2011: 71)

“La riflessione che gli insegnanti attivano a fine giornata o a fine percorso è [...] una riflessione su come sono andate le cose, che diventa però insieme anche riflessione su di sé e su ciò che è ancora possibile fare; riuscire a vedere le cose diversamente da quando vi si era immersi implica l’apertura di nuovi spazi di azione”.

Infine, con questo saggio si intende fornire spunti di indagine e stimoli per approfondimenti sulla glottodidattica ludica all’università con particolare riferimento all’italiano L2/LS.

2. STRUMENTO D’INDAGINE: QUESTIONARIO ONLINE

Lo strumento di indagine che si è deciso di utilizzare per condurre la ricerca è un questionario, composto da 20 quesiti (16 a risposta multipla e 4 a risposta aperta) e generato grazie a *Google Form*. Il sondaggio è stato diffuso nel maggio 2017 e chiuso circa un mese dopo. Si è deciso di diffonderlo prevalentemente tramite *e-mail* e attraverso la pubblicazione in alcuni gruppi *Facebook* sull’insegnamento dell’italiano come L2/LS, in momenti diversi, in modo da offrirgli più visibilità e raccogliere le risposte di più docenti. L’obiettivo era quello di raggiungere un pubblico più esperto, vasto e vario possibile, che non si limitasse ai contatti delle due autrici e che, soprattutto, varcasse i confini nazionali, rispettando il proposito di voler intervistare docenti di varie nazionalità e operanti in contesti di insegnamento non solo in Italia, ma anche in vari Paesi europei ed extra-europei. Ci troviamo infatti in accordo con quanto sostenuto da Ranieri in riferimento ai gruppi di professionisti nei *social network*, ovvero che “le categorie professionali si caratterizzano per esigenze specifiche che possono

² In questo articolo, con le espressioni “attività ludica/giocosa” e “gioco (didattico)” intendiamo tutti i tipi di giochi che si possono utilizzare nelle lezioni di italiano L2/LS; sono dunque inclusi in questa categoria la ludolinguistica e l’enigmistica (rebus, cruciverba, anagrammi, tris, indovinelli, *crucipuzzle*, ecc.), i giochi tradizionali, di movimento, di gruppo, in scatola, da tavolo, di ruolo, di memoria, sport, TPR, con oggetti/strumenti vari e all’aperto. Nella nostra idea, le attività giocose puntano “al raggiungimento degli obiettivi più disparati: linguistici, cognitivi, culturali e relazionali ma anche psicomotori o finalizzati al divertimento, al recupero di una piacevolezza nello stare in classe” (Caon 2004: 32). Inoltre, esse “rispondono agli interessi o ai bisogni profondi dell’allievo, sfruttano [...] la carica motivazionale basata sul piacere, coinvolgendo nel processo di apprendimento linguistico non solo le sue capacità cognitive, le sue conoscenze pregresse, ma anche le sue emozioni, il suo investimento affettivo” (Caon 2004: 31). Altresì, consideriamo il gioco “d’un ordine superiore a quello di serietà. Perché la “serietà” cerca di escludere il “gioco”, ma il “gioco” può includere benissimo la serietà” (Huizinga 2002: 63).

trovare nei *social network* un ambiente idoneo per soddisfarle” (2013: 111). A questo proposito, i *social network* non rappresentano semplici luoghi di svago bensì degli spazi idonei per operare ricerche di questo tipo in quanto il loro impiego “amplia le opportunità di partecipazione, consentendo di rimanere connessi e di condividere commenti, *link* e risorse, in modo rapido e con ampia risonanza. Si parla, infatti, di accresciuta visibilità, di partecipazione aumentata, di connessione continua” (Ranieri, Manca & Fini 2012: 29). Tra i vantaggi per i ricercatori, inoltre, si annoverano la riduzione dei tempi del ciclo di ricerca, maggiori possibilità per la collaborazione, la condivisione e la generazione di nuove idee (Ranieri 2013: 125).

Ai docenti è stata richiesta la compilazione volontaria e anonima del questionario, che si rivolgeva in lingua italiana agli insegnanti con il “tu” e veniva preceduto da un messaggio in cui si illustravano brevemente gli obiettivi dello studio e si ringraziava per la collaborazione. Questi dettagli avevano l'obiettivo di diffondere un clima di serenità e informalità, in modo da mettere a loro agio gli intervistati ed ottenere risposte non dettate da fretta e ansia.

La scelta di condurre questa ricerca attraverso un questionario prevalentemente a risposta multipla, e chiusa, ha consentito di limitare il tipo di risposte e le ha uniformate, permettendo di delineare un profilo quanto più chiaro possibile dei soggetti intervistati e la loro pratica didattica. Inoltre, ha reso più facile il lavoro di analisi successiva al reperimento delle informazioni. Per alcuni *item* è stata fornita la possibilità di selezionare la casella “altro” e di dettagliare la propria risposta separatamente rispetto alle opzioni proposte, dando la possibilità agli insegnanti coinvolti di rispondere in maniera aperta. Si tratta infatti di risposte che hanno chiamato in causa motivazioni e punti di vista strettamente personali e ci è parso interessante permettere agli intervistati di rispondere liberamente, scelta che ha permesso di aprire altre riflessioni, altri campi di indagine ed eventuali percorsi di ricerca futuri.

Lo strumento del questionario si è rivelato efficace perché, attraverso di esso, è stato possibile indagare diversi aspetti relativi sia alla figura dell'insegnante e le sue caratteristiche personali, che alla sua pratica di insegnamento. È uno strumento di facile consultazione e compilazione, ha richiesto infatti solo una decina di minuti di tempo agli intervistati, cosa che ci ha permesso di raccogliere in breve tempo un numero soddisfacente di risposte. Nonostante gli aspetti positivi, sono da segnalare alcuni rischi in cui è possibile incorrere se si decide di optare per la diffusione *online*, in ambienti aperti a tutti. Sebbene si possa assistere alla viva partecipazione di colleghi effettivamente operanti in contesti di insegnamento, il rischio è di imbattersi nei cosiddetti *troll*, definiti “*agents of chaos on the Internet*”³ (Buckels, Trapnell & Paulhus 2014: 97), ovvero soggetti che svolgono attività volte a disturbare le comunità *online* e, nel nostro caso, a inficiare i dati del questionario fornendo risposte non coerenti alle domande poste.

Nei paragrafi successivi ci concentreremo sulle sezioni del questionario in cui abbiamo indagato i motivi che spingono i docenti a fare uso, o no, del gioco e la loro percezione rispetto alle attività ludiche in contesto universitario⁴.

³ “Agenti di caos in Internet”. (Traduzione nostra)

⁴ Nelle altre sezioni del questionario venivano poste domande sulla sfera personale del docente e sul contesto, sui corsi di italiano e gli eventuali esami di fine corso. Altre domande riguardavano

3. ANALISI QUANTITATIVA DEI DATI

Per la stesura del presente articolo non abbiamo preso in considerazione tutte le domande del questionario ma solo quelle che ci sembrano essere le più pertinenti allo studio in oggetto. Di seguito vengono dunque esposti i dati elaborati a partire dalle domande che si è deciso di prendere in considerazione.

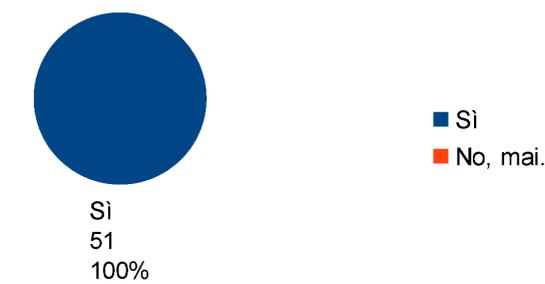


Fig. 1: *utilizzo delle attività ludiche durante le lezioni*

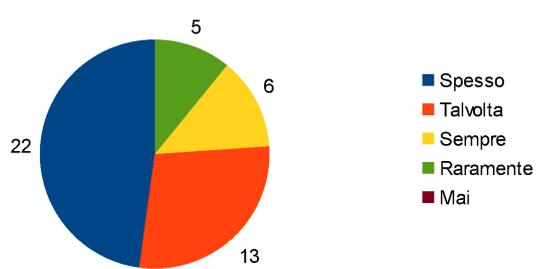


Fig. 2: *frequenza con cui si implementano attività ludiche durante le lezioni⁵*

le fasi della lezione in cui inserire attività ludiche e l'idea che i docenti hanno di se stessi quando le propongono, nonché degli studenti coinvolti nel gioco.

⁵ A causa di un errore di creazione del questionario (la cui prima versione era modificabile), si sono registrate 5 risposte non coerenti con la domanda sulla frequenza, che non è stato possibile conteggiare: 4 intervistati hanno risposto "sì" e 1 "cinema e canzoni".

Perché? Motiva la tua risposta.	N. risposte
Per coinvolgere e motivare gli studenti	22
È un momento di relax, di leggerezza, di divertimento	12
Sono efficaci	11
Per fissare gli esponenti grammaticali e il lessico	9
Non implemento attività ludiche a causa del contesto (colleghi diffidenti, poco tempo, studenti non interessati)	8
Facilitano l'apprendimento e l'utilizzo di strutture complesse	7
Per tenere alta l'attenzione e la concentrazione	6
Per avvicinarsi ai gusti degli studenti	5
Abbassano il filtro affettivo	5
L'insegnante è più motivato	4
Supportano l'apprendimento e rinforzano le conoscenze	4
Per far interagire e partecipare gli studenti	3
È un'alternativa alle lezioni frontali e agli approcci tradizionali	3
Permettono la coesione del gruppo classe, la socializzazione e il lavoro di gruppo	3
È difficile trovarne per la fascia d'età di riferimento	1
Le uso solo se previste dal manuale	1
Ne conosco l'importanza e le basi teoriche	1
Sono utilizzabili in vari momenti e per vari obiettivi	1

Tab. 1: motivi dell'utilizzo delle attività ludiche

Cosa pensi delle attività ludiche in contesto universitario?	N. risposte
Mi piacciono	49
Le ritengo utili	40
Non sono sempre idonee (dipende dal contesto e dal corso, studenti non interessati)	6
Non sono idonee	3
Non le utilizzo ma potrebbero essere utili/idonee	3
Non bisogna abusarne, non devono diventare una <i>routine</i>	1
Mi piace la ludolinguistica ma non mi piace giocare a lezione	1
Non mi piacciono	1
Non so	1

Tab. 2: opinioni dei docenti sulle attività ludiche

Quali attività ludiche credi siano utili, in generale, nell'insegnamento della lingua e della cultura italiane?	N. risposte
Ludolinguistica (cruciverba, rebus, indovinelli, inclusione/esclusione, seriazione, tris, anagrammi, abbinamenti)	87
Quiz	41
Memory	28
Taboo	24
Giochi in scatola	19
Carte	17
Domino	14
Drammatizzazione	5
Gare	4
Bingo	3
Mimo	2
Ruota della fortuna	2
Filetto	2
Gioco dell'oca	1
Sudoku	1
Giochi di movimento	1
Giochi di ruolo	1
Vignette	1

Tab. 3: attività ludiche ritenute utili nell'insegnamento dell'italiano a stranieri

4. ANALISI QUALITATIVA DEI DATI

Per questa analisi cominciamo prendendo in considerazione le risposte dei 51 docenti i quali hanno tutti dichiarato di usare le attività ludiche per le loro lezioni universitarie, sebbene con frequenze diverse. È interessante notare che nessuno ha risposto "mai". Da questi primi dati, possiamo dedurre che l'utilizzo del gioco didattico in contesto universitario è diffuso e che c'è una 'sensibilità' generale nei confronti della ludicità. Riteniamo ciò ricollegabile al fatto che le attività ludiche sono ormai presenti in molti manuali di italiano per stranieri e la bibliografia e le iniziative di vario genere relative all'argomento sono vaste e numerose.

La maggior parte dei docenti ha dichiarato di usare le attività ludiche per coinvolgere e motivare gli studenti (22/51) e per rendere le lezioni più rilassanti, leggere e divertenti (12/51). Questi dati ci dicono quindi che la maggior parte degli intervistati ha ben in mente il ruolo centrale che occupano la motivazione e gli aspetti psicologici nel processo di apprendimento dell'allievo e che vede l'attività ludica come una tecnica efficace per abbassare il 'filtro affettivo' (5/51 lo citano direttamente) e per sollecitare, mantenere o innalzare la motivazione intrinseca degli apprendenti.

Se da un lato, 30 intervistati fanno esplicito riferimento alla figura dell'allievo, solo 4 accennano a quella del docente. Consideriamo questo dato interessante perché ci fa pensare che molti insegnanti non vedano il gioco come un elemento positivo per il docente, che può favorire il suo processo di crescita umana e professionale, capace di originare divertimento e coinvolgimento anche in lui/lei, che può abbassare il suo 'filtro

affettivo', giocando un ruolo importante sui suoi processi emotivi e neuro-psicologici. Ricordiamo che la classe

"is a socially constructed cultural context where affective tendencies and core affect are personally enacted and interacted. Teachers and students are the dominant influences [...]. Students and teachers are constantly interacting, creating situations to which both react based on their own emotional influences⁶". (Schutz, Aultman & Williams-Johnson 2009: 208)

Talvolta i docenti si concentrano sui bisogni e gli interessi del *target* e trascurano la riflessione sulle loro *performance* e sui loro stati d'animo ed emozioni. Pensiamo che attraverso le attività ludiche, il docente potrebbe ragionare sul suo stare in classe e vivere l'ambiente; altresì, il gioco potrebbe favorire un suo decentramento cognitivo e un avvicinamento empatico verso i suoi studenti; potrebbe essere un'occasione per pensare alle tecniche e alle strategie didattiche che egli stesso potrebbe adottare per sentirsi più a suo agio e per 'colorare' un contesto alcune volte serioso.

Vorremmo soffermarci ora sugli 8 docenti che sostengono di non implementare le attività ludiche per motivi ambientali, per le caratteristiche del *target* e dei colleghi e per mancanza di tempo. Essi parlano di limiti legati al contesto, agli strumenti a disposizione ("difficili da trovare per un pubblico adulto e universitario" 1/51) e alla grande quantità di argomenti nel programma didattico e di obiettivi da raggiungere. Da ciò, deduciamo che considerano il gioco come una tecnica impegnativa, che richiede l'impiego di particolari strumentazioni, non flessibile e adattabile ad ogni tipo di argomento, attività, luogo e momento. Le cause del non impiego vanno ricondotte a fattori esterni e possiamo immaginare che esse siano relazionate anche alla presenza (più o meno prolungata) di emozioni negative, quali, per esempio, stress e ansia. Evers, Brouwers e Tomic sostengono che *"The onerous nature of the profession of a teacher is particularly shown in the oppressive quantities of stress they experience in their job"* (2002: 228).

Continuando con l'analisi dei dati, 3 intervistati hanno dichiarato che le attività ludiche si alternano bene alle lezioni frontali e agli approcci tradizionali. In questa affermazione vediamo una predominanza dell'approccio formalistico che sembra non essere considerato sempre stimolante ed efficace. Questi insegnanti limitano la ludicità a particolari momenti: le attività ludiche vengono probabilmente integrate per sopperire ai limiti di un metodo *top-down* e il gioco rappresenta un valido intermezzo nella didassi 'rigida'.

Mentre 19 insegnanti si concentrano sulle motivazioni legate agli aspetti linguistico-comunicativi che si possono favorire e sviluppare con le attività ludiche (9 "Per fissare gli esponenti grammaticali e il lessico"; 7 "Facilitano l'apprendimento e l'utilizzo di strutture complesse" e 3 "Per far interagire e partecipare gli studenti"), solo 3 vedono il loro potenziale di coesione del gruppo e di socializzazione. Un numero limitato di docenti intervistati, dunque, (Rutka 2004: 22, 23)

⁶ "è un contesto culturale socialmente costruito dove le tendenze affettive ed emozionali, consapevoli e inconsapevoli, agiscono e interagiscono a livello personale. Gli insegnanti e gli studenti sono le influenze dominanti [...]. Studenti e insegnanti interagiscono costantemente, creano situazioni in cui entrambi reagiscono sulla base delle loro influenze emozionali". (Traduzione nostra)

“individua nella ludicità il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell’allievo [...]; utilizza il gioco come modalità strategica per il raggiungimento di mete educative [...]; propone in forma ludica ogni attività cercando quindi di attenuare tutte le resistenze e le difficoltà di ordine psicologico, permettendo allo studente di affrontare in modo sereno lo studio della lingua e coinvolgendo nel processo d’apprendimento tutte le sue capacità cognitive, affettive, sociali e sensomotorie”.

Riteniamo, poi, estremamente interessante l’assenza di dati culturali e metacognitivi. Sebbene 4 docenti accennino al rinforzo delle conoscenze e, dunque, potremmo presumibilmente includere anche quelle legate alla cultura, nessuno fa esplicito riferimento agli aspetti culturali, transculturali e interculturali che si possono affrontare con un’attività ludica. D’accordo con Begotti, pensiamo che attraverso il gioco si possa (2010: 93)

“stimolare la conoscenza della cultura della lingua oggetto di studio mettendola a confronto con quella degli apprendenti, consentendo a tutti i partecipanti di rendersi consapevoli dei modelli culturali propri e altrui e di arrivare, grazie alla condivisione degli stessi, a quel relativismo culturale che fa parte delle mete educative della glottodidattica”.

Ricordiamo altresì che il gioco “è indispensabile alla collettività per il senso che contiene, per il significato, per il valore espressivo, per i legami spirituali e sociali che crea, insomma in quanto funzione culturale” (Huizinga 2002: 18).

Non si fa neanche accenno agli obiettivi metacognitivi che si possono raggiungere con la ludicità (Begotti 2010: 91).

“La metodologia ludica si pone come una risposta alle problematiche collegate alla complessità e alle differenziazioni tra discenti adulti nella stessa classe, poiché può avvalersi di attività che stimolano le diverse intelligenze, incoraggiano e promuovono i differenti stili cognitivi e le diverse personalità”.

Va sottolineato che le attività metacognitive sono poco presenti nei manuali di italiano per stranieri e questo può probabilmente essere il motivo per cui i docenti non hanno fatto esplicito riferimento ad esse.

Andando a prendere in esame le risposte alla domanda del questionario in cui si indaga l’opinione del docente, vediamo che, come detto all’inizio, mentre il 100% le usa, non a tutti piacciono (1/51) e qualcuno è indeciso (1/51). Salta quindi subito all’occhio un’incongruenza tra la pratica, la percezione e il gusto personali. Possiamo anche pensare che nel momento in cui l’insegnante propone un’attività che non gli/le piace, la sua motivazione non sia alta, le sue emozioni non risultino del tutto positive e, di conseguenza, la sua *performance* non sia sempre efficace. Altresì, è possibile ricondurre questo suo non apprezzamento del gioco ai limiti del contesto prima esposti: pertanto, un/una docente potrebbe essere demotivato/a dall’ambiente in cui lavora.

Si conferma anche il contrasto tra le attività ludiche (utilizzate al 100%) e il contesto universitario, visti, in alcuni casi, come antitetici (“Non sono idonee”: 3/51, “Non sono sempre idonee”: 6/51).

Tra i giochi didattici considerati utili, la ludolinguistica risulta essere la tecnica più implementata dagli insegnanti (87) e le attività proposte sono: cruciverba, rebus,

indovinelli, inclusione/esclusione, seriazione, tris, anagrammi e abbinamenti. La maggior parte dei docenti è presumibilmente convinta che il loro impiego sia "fondamentale per la motivazione e per la sfida" (Mollica 2010: xix) e le ritiene "di supporto ai processi di acquisizione delle lingue" (Mollica 2010: xix). Altresì, 41 docenti ritengono il quiz uno strumento utile per l'insegnamento dell'italiano L2/LS; seguono il Memory e il Taboo con, rispettivamente, 28 e 24 risposte; vi sono, poi, i giochi in scatola (19), le carte (17) e il Domino (14). Crediamo che i suddetti risultati siano interessanti, perché ci offrono un'idea sulla concezione dell'attività ludica considerata adatta ad apprendenti adulti: questo tipo di giochi risulta probabilmente meno infantile. Inoltre, come visto in precedenza, vi è un/a docente che ha sostenuto che gli/le piace la ludolinguistica, ma che non ama giocare a lezione. Da questa affermazione si nota come la ludolinguistica sia apprezzata, ma non venga considerata un gioco. Probabilmente, la ludolinguistica e le altre tecniche didattiche menzionate vengono considerate più 'serie' rispetto ad altre e consone ad un contesto formale come quello universitario e ad un pubblico adulto. Si tratta di attività che non richiedono necessariamente l'impiego di oggetti e strumentazioni particolari e si trovano frequentemente nei libri di testo.

Concentrandoci sugli aspetti motori e cinestetici, dai dati ricavati notiamo che 5 docenti fanno riferimento alle drammatizzazioni, solo 2 al mimo e 1 ai giochi di movimento. Nonostante la motricità ci appaia "non sempre efficace con un pubblico adulto, perché non tutti gradiscono muoversi per la classe o effettuare attività in forma cinesica in un contesto formativo" (Begotti 2010: 88), è anche vero che "*adults prefer to learn in contexts that are less like traditional school*" (Davis 2013: 69). Le attività ludiche di movimento, quindi, potrebbero rivelarsi molto utili in contesti universitari per riattivare il corpo e la mente, per vivere a pieno l'ambiente e relazionarsi con gli altri, nonché per coinvolgere, stimolare e divertire l'apprendente adulto.

5. LIMITI DELLA RICERCA

Il questionario *online* utilizzato per questa ricerca ha raccolto le risposte di 51 docenti, numero esiguo rapportato al numero di insegnanti universitari di lingua italiana L2/LS nel mondo e, dunque, non rappresentativo della categoria completa, ma comunque utile per capire alcune tendenze e porre le basi per una più approfondita analisi. Grazie a questi primi dati registrati, infatti, abbiamo potuto cominciare a dialogare e riflettere con i docenti e capire quali sono le future strade di ricerca da seguire.

Va aggiunto, inoltre, che non si sono indagati aspetti caratteriali e del passato che possono aver influenzato la persona e il suo pensiero, nonché la pratica didattica dell'insegnante. In riferimento a ciò rammentiamo che "*adults derive their self-identity from their experience. They define who they are in terms of accumulation of their unique sets of experience*"⁸ (Knowles 1988: 50).

Altresì, non sono state poste domande relative agli aspetti culturali e alle abitudini del paese di lavoro e alla formazione dei docenti di italiano. A tal proposito, vogliamo

⁷ "Gli adulti preferiscono imparare in contesti che sono simili alla scuola tradizionale". (Traduzione nostra)

⁸ "Gli adulti derivano la loro identità dall'esperienza. Definiscono chi sono in termini di accumulazione del loro bagaglio di esperienze". (Traduzione nostra).

ricordare che è possibile che il pensiero, “una volta incorporato nel paradigma in cui si identifica la comunità educativa, acquisti la natura del senso comune, diventi cioè un pensiero irriflessivo, utilizzato in modo automatico, che si sottrae all’indagine critica” (Mortari 2015: 40).

6. CONCLUSIONI E FUTURE STRADE DI RICERCA

La presente ricerca ci restituisce un'immagine complessa della ludicità in contesto universitario. Se, infatti, da un lato è ormai impossibile ‘sfuggire’ alla didattica ludica poiché tassello fondamentale nella formazione dei docenti di italiano come L2/LS e proposta, sottoforma di attività varie, nella maggior parte dei manuali in commercio, è vero anche che essa incontra ancora non poche reticenze. Come sostiene Jiménez (2017: 12), infatti, in questo contesto lo spazio di interazione della classe di lingua soffre di diversi limiti, spaziali, temporali e pedagogici, che collimano con gli approcci comunicativi, aperti per disposizione. Di natura aperta, per lo studioso, è anche il gioco che, oltre ad essere una fonte importante a cui attingere per tenere alta la motivazione, permette di sperimentare qualsivoglia attività sociale e culturale. Gioco ed educazione linguistica sono dunque strettamente connessi, nonostante questa associazione faccia ancora fatica ad essere riconosciuta⁹.

Dai dati raccolti, si nota un vero e proprio scarto tra la teoria e la pratica. Da una parte infatti gli insegnanti intervistati sembrano avere un'opinione piuttosto consolidata dell'utilità delle attività ludiche nell'insegnamento dell'italiano, ma tali attività fanno fatica a trovare uno spazio significativo nella loro prassi didattica.

A conclusione di questa nostra ricerca si possono fare diverse riflessioni che aprono la possibilità a ulteriori campi di indagine. Lo *status* del docente universitario, così come emerso da questa ricerca, a volte non concede spazio a momenti considerati ‘più leggeri’. Le risposte fornite dai colleghi ci lasciano aperta la possibilità di riflettere su quali potrebbero essere le strategie che il docente può adottare per ‘sdrammatizzare’ il suo ruolo e, in questo modo, rivedere la propria funzione all'interno del gioco, diventandone parte attiva e fornendo così l'esempio ai propri studenti. Una riflessione sulla *performance* del docente ci sembra, in questo senso, necessaria.

Anche il contesto assume un ruolo centrale poiché sembra proprio essere l'ingerenza di fattori esterni, non dipendenti dalla volontà del docente stesso, una delle ragioni principali del mancato ricorso alle attività ludiche. Se il tempo a disposizione è poco e il docente è costretto a sacrificare alcuni momenti, pur considerati importanti, è probabile che egli avrà tendenza a sacrificare proprio le attività ludiche. Da questo ne deduciamo che le attività ludiche sono probabilmente considerate ancora più come momento di *relax* che un efficace strumento didattico che favorisce il processo di apprendimento del

⁹ Abbiamo parafrasato il seguente passaggio (Jiménez 2017: 12): “Nous savons combien la classe de langue dans l’enseignement supérieur reste un espace d’interaction communicative aux nombreuses limitations, qu’elles soient d’ordre spatial, temporel ou pédagogique. Cette relative exigüité de l’espace pédagogique universitaire contraste fortement avec la nature plutôt ouverte des approches communicatives. Le jeu partage cette spécificité en ce sens qu’il peut mettre en scène pratiquement toute forme d’activité sociale et culturelle. Mieux encore, il fournit une source motivationnelle incontestable. Jeu et pédagogie des langues semblent dès lors voués à s’entendre, bien qu’il subsiste encore des résistances à une telle association”.

discente adulto. Il contesto universitario, inoltre, sembrerebbe non essere ritenuto pienamente idoneo all'adozione di una glottodidattica ludica. Come per la figura del docente universitario, a cui si è accennato sopra, forse è il caso di riflettere se sia possibile 'sdoganare' anche il momento della lezione universitaria e, se sì, come.

Il pubblico adulto e giovane adulto delle aule universitarie sembra costituire un freno all'adozione di tecniche ludiche: a volte i docenti temono che proporre giochi didattici in classe possa non essere accolto positivamente dai propri studenti, che si sentirebbero trattati in maniera infantile. A questo proposito, ricordiamo quanto sostenuto da Jiménez (2017: 4) il quale, citando Klein, afferma che il gioco permette temporaneamente di dimenticare il proprio Io e di calarsi nei panni di qualcun altro, processo di fondamentale importanza in quanto uno dei fattori che potrebbero ostacolare il processo di acquisizione di una nuova lingua sarebbe proprio l'identità dell'adulto in quanto tale¹⁰. Bisognerebbe dunque forse allargare la riflessione allo *status* di adulto in rapporto all'acquisizione linguistica, più che all'adulto rispetto al gioco.

L'ultima considerazione riguarda i materiali. È vero che non si può sfuggire ormai alla didattica ludica, ma da ciò che emerge dalle risposte del questionario, alcuni docenti hanno difficoltà a trovarne di espressamente concepite per il contesto e il pubblico in oggetto. Per far fronte alle diverse esigenze (tra cui, ad esempio, il poco tempo a disposizione), che ostacolano il ricorso alla ludicità, andrebbero forse accresciuti i materiali espressamente rivolti a studenti universitari, secondo una formula che rispetti sia il contesto universitario talvolta serio (aspetto emerso dalle risposte dei docenti), ma anche i principi stessi del gioco. In questo senso, i materiali elaborati dovrebbero poter includere anche quegli obiettivi culturali, interculturali, transculturali e metacognitivi che i colleghi intervistati fanno fatica a contemplare nel gioco e di cui abbiamo segnalato la mancanza nelle loro risposte.

Oltre a quelle già accennate, sono diverse le piste di ricerca aperte nel campo della glottodidattica ludica in contesto universitario che ci auguriamo di approfondire. Sarebbe interessante indagare, ad esempio, qual è il momento considerato più efficace per proporre le attività ludiche (a inizio della lezione, durante o alla fine), se esiste un legame tra l'età dei docenti e l'adozione di tecniche ludiche, e se ci sono differenze significative tra corsi di italiano come LS e quelli come L2, nonché tra insegnamento pubblico e privato.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

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

¹⁰ Abbiamo parafrasato il seguente passaggio (Jiménez 2017: 4): "L'identité de l'adulte qui apprend une nouvelle langue constitue souvent un frein aux acquisitions. Or justement, le jeu offre l'illusion d'oublier le Moi ou tout au moins d'accepter durant un instant de devenir quelqu'un d'autre".

- BUCKELS, E. E., TRAPNELL, P. D., PAULHUS, D. L., 2014, "Trolls just want to have fun", *Personality and Individual Differences*, 67, 97-102. Disponibile in: <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2014/02/trolls-just-want-to-have-fun.pdf> [12/07/2019]
- CAON, F., RUTKA, S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- DAVIS, H. S., 2013, "Discussion as a bridge: Strategies that engage adolescent and adult learning styles in the postsecondary classroom", *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13 (1), 68-76. Disponibile in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1011682.pdf> [12/07/2019]
- EVERS, W. J. G., BROUWERS A., TOMIC W., 2002, "Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands", *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243. Disponibile in: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12028610> [12/07/2019]
- HUIZINGA, J., 2002, *Homo ludens*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi.
- JIMÉNEZ, F., 2017, "Principes de didactisation des activités ludiques dans les pratiques orales", *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36 (2), 1-17. Disponibile in: <https://journals.openedition.org/apliut/5728> [12/07/2019]
- KNOWLES, M. S., 1988, *The Modern Practice of Adult Education*, New York, Cambridge The Adult Education Company.
- MOLLICA, A., 2010, *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Perugia, Guerra Soleil.
- MORTARI, L., 2015, *Apprendere dall'esperienza*, Città di Castello, Carocci.
- RANIERI, M., MANCA, S., FINI, A., 2012, "Promuovere comunità professionali di insegnanti e professionisti attraverso i siti di Social Network", *TD Tecnologie didattiche*, 20 (1), 24-30. Disponibile in: <http://ijet.itd.cnr.it/article/viewFile/177/118> [12/07/2019]
- RANIERI, M., MANCA, S., 2013, *I social network nell'educazione*, Lavis, Erickson.
- SCHUTZ, P. A., AULTMAN, L. P., WILLIAMS-JOHNSON, M. R., 2009, "Educational Psychology Perspectives on Teachers' Emotions", in SCHUTZ P. A., ZEMBYLAS M. (a cura di), *Advances in Teacher Emotion Research*, Dordrecht, Springer, 195-212.
- TACCONI, G., 2011, "Pensare per insegnare", *RivLas*, 78 (1), 65-86. Disponibile in: <https://iris.univr.it/retrieve/handle/11562/347799/4304/RivLass%20-%20Tacconi%20-%20nr.%201-2011.pdf> [12/07/2019]