

STRATEGIE DIDATTICHE NELLE CLASSI PLURILINGUI: UNA SPERIMENTAZIONE IN CONTESTO SPORTIVO

*Raymond Siebetcheu*¹

1. PREMESSA

Obiettivo di questo contributo è di indagare sulle peculiarità della classe plurilingue nel contesto sportivo in generale, e calcistico in particolare, illustrando le sue principali implicazioni nella didattica dell'italiano. Consideriamo la classe di lingua come «universo della socialità» e «foresta dei codici» (Vedovelli, 2000: 27). Per plurilinguismo intendiamo la «compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma» (De Mauro, 1981: 124). Queste definizioni di “classe” e “plurilinguismo” possono essere legate allo sport inteso non solo come attività meramente fisica, ma anche come un fenomeno capace di trasmettere valori sociali, ludici ed educativi attraverso varie forme di linguaggio (verbale, gesti, movimenti, corpo, ecc.).

Il contributo s'inserisce quindi nell'ottica dell'educazione linguistica democratica (De Mauro, 2018) il cui obiettivo è quello di riconoscere, valorizzare e sfruttare le risorse linguistiche e semiotiche di ogni apprendente; sfruttando tutti i contesti di apprendimento (contesti formali e informali, dentro o fuori dalla classe). Alla luce di un lavoro preliminare di analisi dei bisogni linguistici, che ha coinvolto alcuni giocatori stranieri, professionisti e amatori (cfr. Siebetcheu, 2020a) e che illustreremo a grandi linee, la ricerca propone delle attività didattiche (in aula e sul terreno di gioco) rivolte a questo tipo di pubblico.

2. EDUCAZIONE LINGUISTICA E SPORT: UN TEMA NUOVO MA ANTICO

Partendo da considerazioni teoriche, legate alla linguistica educativa (De Mauro, 2018; Vedovelli, Casini, 2016) e alla didattica ludica (Caon, Rutka, 2004; Siebetcheu, 2016, 2020a), il nostro lavoro intende osservare come vengono o dovrebbero essere applicati i concetti di ludicità e di gioco intesi rispettivamente come «carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche» e «modalità strategica per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche» (Caon, Ongini, 2008: 67-68). Anche se il legame tra gioco e sport nell'educazione linguistica sembra una novità, non lo è affatto. In realtà, questo tema è invece molto antico. Diciamo che è piuttosto recente l'attenzione degli studiosi rispetto a strategie glottodidattiche che prevedono l'attività fisica. Questa differenza di attenzione è dovuta a nostro avviso, in diverse aree del mondo, ad un orientamento verso i metodi tradizionali, a sua volta effetto del diverso grado di consapevolezza e di preparazione rispetto alla didattica ludica e

¹ Università per Stranieri di Siena.

creativa. Osserviamo che la ludicità della didattica non si riferisce soltanto ai giochi linguistici creati appositamente ed inseriti nel percorso didattico di una normale classe di lingua, ma si può associare anche alle naturali attività fisiche e sportive che, escludendo alcuni casi, sono per antonomasia espressione di divertimento e rilassamento.

L'esempio più emblematico per parlare di sport ed educazione linguistica è sicuramente quello del pedagogista tedesco Konrad Koch (1846-1911) che già nell'Ottocento osservava che «La componente essenziale dell'educazione si trova sul campo di gioco, in quanto il gioco offre un momento di estraniamento dalla vita di tutti i giorni e una convivenza pacifica» (Koch 1900, cit. in Martini, 2018: 4). Questo studioso considerava quindi lo sport come elemento di fondamentale importanza per lo sviluppo fisico e intellettuale dell'individuo. In questa ottica, sottolineava l'importanza di superare il metodo grammaticale-traduttivo (che vede la lingua come un insieme di regole e la cui conoscenza equivale alla memorizzazione della grammatica e del lessico) facendo riferimento all'attività fisica. Ricordiamo alcuni punti essenziali della sua proposta: la scuola non è solo luogo di istruzione ma anche di educazione; è opportuno passare dalla centralità dell'insegnante, possessore e trasmettitore del sapere all'allievo (che deve solo ascoltare senza interagire), alla centralità dello studente; l'educazione non deve essere confinata alle sole aule tradizionali, ma anche all'area aperta, rendendo possibile lo sviluppo della mente anche attraverso il gioco e il movimento. Questi suggerimenti di Koch (1900) implicano la necessità da parte dei docenti di non limitarsi alla lezione frontale, ma di prevedere altre attività capaci di coinvolgere e stimolare l'apprendente.

Un altro pedagogista, l'italiano Giuseppe Lombardo Radice, pur non riferendosi in modo specifico allo sport, ricordava più o meno nello stesso periodo di Koch il ruolo e il valore dell'educazione linguistica plurale. Sosteneva in effetti che «Educare linguisticamente è, né più né meno, che educare all'originalità» (Lombardo Radice, 1913: 192). In altre parole, un'educazione alla creatività semiotica, intesa come la possibilità dell'essere umano di dominare lingue diverse, la sua capacità di passare da una lingua ad un'altra, di usare codici simbolici diversi, siano essi verbali o non verbali. Come Koch (1900), Lombardo Radice (1913), di fronte alle esigenze sempre più diverse degli studenti, proponeva un cambiamento di rotta rispetto alla pedagogia linguistica tradizionale. Se questa esigenza era reale più di un secolo fa, nell'attuale contesto globale, tale esigenza può essere moltiplicata per mille. Lavinio (2004) ricorda in questo senso la ricorrenza alle scelte didattiche ed editoriali determinate dalla discrepanza relativa alla competenza dei docenti:

Gli insegnanti, a causa di una formazione in cui spesso erano assenti gli studi linguistici, hanno a lungo preferito restare sui binari della più rassicurante impostazione tradizionale e ogni grande editore scolastico ha finito per prevedere nel proprio catalogo un doppio canale: da una parte testi buoni e innovativi, proponibili alla minoranza di insegnanti più e meglio aggiornati o più e meglio aperti verso la sperimentazione, dall'altra manuali 'vecchi' come impostazione, al di là della loro gradevolezza e ricchezza a colori e immagini nella veste grafica (Lavinio, 2004: 25).

In realtà, secondo il principio di «vincoli e libertà» che De Mauro (2002) attribuisce alla lingua, sembra evidente che chi rinchiude l'educazione linguistica entro il primo componente di questo binomio la limita, dando la possibilità di insegnare anche a chi non è ben formato, con tutti i rischi che ciò comporta. La principale sfida di chi insegna è pertanto quella di non perdere di vista i sistemi di usi (spesso trascurati) collegati ai profili degli apprendenti.

Attraverso i suoi «giochi linguistici» Wittgenstein (1953) fa riferimento anche allo sport inteso come paradigma di regole e non regole a cui sono legati gli usi linguistici.

Lo studioso osserva che come nel tennis ci sono delle regole ben precise che vanno rispettate; ma non essendo tutto regolato (ad esempio non si dice quanto in alto o con quale forza si possa lanciare la palla da tennis) entrano in gioco anche le abitudini e le regole non scritte. Sulla scia di quanto espresso dalle Dieci Tesi Gisel (1975), in riferimento al “salto di qualità e quantità” nelle conoscenze e competenze dei docenti di lingua, concordiamo con Casini (2015: 605) nel sostenere che servono strumenti e percorsi didattici capaci di superare «l’ottica del giusto/sbagliato a fronte di fornire una varietà molto più ampia di diverse soluzioni comunicative, ciascuna legata a gradi di accettabilità diversa, magari per ragioni sociali, culturali o di norma d’uso».

Migliorini (1941), dal canto suo, paragona l’apprendimento linguistico all’apprendimento del nuoto.

Supponiamo che si voglia insegnare a un novizio l’arte del nuoto. Si può ordinare all’allievo di tuffarsi, e dirgli quali movimenti deve fare o deve correggere, e spiegargliene il perché. Ovvero si può impartirgli a tavolino una bella serie di lezioni teoriche sul funzionamento dei muscoli e sul movimento delle mani e dei piedi. Ora a noi sembra che troppo spesso la grammatica s’insegni con questo secondo metodo. E il paragone è meno arbitrario di quello che possa parere: come il nuoto, la lingua è soprattutto un’abilità; la conoscenza teorica, astratta, delle regole serve a poco, mentre importa molto l’abito di praticarle (Migliorini, 1941: V).

Questo interessante paragone di Migliorini (1941) pone l’attenzione sulla nota distinzione tra il piano teorico e quello empirico, ovvero la distinzione fra la grammatica esplicita o riflessa e quella implicita o vissuta. L’idea di apertura nell’educazione linguistica è ulteriormente espressa da Simone (1976), il quale sostiene che educare linguisticamente significa non solo educare alle lingue e al loro apprendimento, ma soprattutto educare ai codici, alle molteplici (infinite) forme simboliche di cui l’essere umano può dotarsi: è in definitiva una educazione al linguaggio nella sua pluralità. Per questo motivo, il docente deve:

studiare i modi e i mezzi di raccordo tra la realtà linguistica extra-scolastica e il lavoro in classe per far sì che da un lato si raccolga in aula il prezioso e vivo contributo dell’esterno, aiutando l’allievo ad acquisirlo, sistematizzarlo e interrelarlo con quanto già conosce, e dall’altro che la lezione rimandi a sua volta al mondo esterno, che ponga le condizioni per far sì che l’input che gli studenti riceveranno all’esterno risulti comprensibile (Balboni, 1994: 13).

Lo stesso autore paragona l’insegnante ad un allenatore, i cui giocatori, in campo, si avvicinano spesso alla panchina «per chiedere cosa devono fare in quella data situazione, visto che non hanno capito bene come gioca l’altra squadra, quella dei parlanti nativi italiani» (Balboni, 2002). Questo esempio dimostra che la didattica all’aperto, nota anche come *outdoor learning*, considera il locutore /apprendente come soggetto di un processo sociale che lo vede interagire con altri soggetti nei contesti sociali e permette di superare una serie di problemi, fra i quali il rapporto fra la natura della comunicazione nel contesto didattico e in quello extradidattico (Vedovelli, 2010).

3. INSEGNARE E APPRENDERE L’ITALIANO CON IL CALCIO

Di fronte ai limiti riscontrabili nei percorsi tradizionali di apprendimento linguistico (comunicazione didattica monodirezionale, bassa motivazione, input ristretto,

propensione al monolinguisma, errore come fatto negativo), servono dei canali formativi capaci di aumentare l'input di apprendimento, la densità comunicativa, nonché la motivazione all'apprendimento linguistico. Il vantaggio del calcio è che nelle squadre che vogliono davvero vincere, non c'è né tempo, né spazio per pregiudizi, indifferenze, egocentrismi, discriminazioni e divisioni. E nell'ottica dell'educazione linguistica, associare l'aula al campo risulta sicuramente innovativo e motivante.

Se la scuola non deve essere l'unica agenzia formativa ad occuparsi di questioni di educazione linguistica (Dieci Tesi Giscel, 1975), essa ha necessità di inserire percorsi integrativi o di considerare approcci paralleli capaci di restituire opportune e innovative esperienze di apprendimento linguistico. Tutti gli addetti al lavoro (dirigenti scolastici, docenti, autori di manuali, ecc.) si trovano e si troveranno nella necessità (e nella finalità, se intendono fondarsi sui principi di educazione linguistica democratica) di dover gestire e rispondere in termini propositivi ad un contesto plurale che è tale per diversità linguistiche, per diversità nei bisogni educativi, per diversità sul piano delle competenze pregresse degli studenti, anche frutto delle suddette competenze di partenza (Vedovelli, Casini, 2016: 82).

A differenza di altri settori (cucina, musica, cinema, ecc.), nel contesto attuale pochi studi si sono interessati agli aspetti glottodidattici legati allo sport in generale e al calcio in particolare. Oltre ai progetti dell'Università per Stranieri di Siena – progetto *Multisport* e insegnamento dell'italiano ai calciatori del Siena Calcio (cfr. Siebetcheu, 2013, 2016), ricordiamo le attività del Laboratorio Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia nell'ambito del progetto *Gioco-anch'io* rivolto ai bambini di origine straniera (Caon, Ongini, 2008). Alcuni progetti recenti condotti in alcune città e università quali Udine, Verona e Bologna sono illustrati in Siebetcheu (2020b). Le ragioni di tale differenza di attenzione sono, a nostro avviso, almeno due: in primo luogo, allo sport viene probabilmente attribuito un peso minore rispetto ad altri contesti di apprendimento; in secondo luogo, a differenza dei contesti formativi tradizionali, l'ambito sportivo richiede una competenza specifica, come succede d'altronde in tutti i percorsi relativi alla didattica delle microlingue, posseduta solo da alcuni docenti esperti. Per questo motivo, Freddi (2000: 5) osserva che in virtù della loro peculiare natura, l'insegnamento-apprendimento delle microlingue comporta significative modifiche nel modello canonico applicato per la lingua comune. «Nell'insegnamento di quest'ultimo si ha un rapporto asimmetrico tra professore (che sa la lingua) e apprendente (che deve impararla). Nella didattica delle microlingue, invece, la prospettiva e il rapporto cambiano».

Attraverso uno studio sistematico, D'Angelo (2018) ha analizzato la presenza del tema "sport" nella manualistica per l'italiano L2. Dalla sua ricerca, emerge che quasi tutte le case editrici specializzate risultano attente all'inserimento della tematica sportiva nelle opere del loro catalogo. Tuttavia, ricordiamo che sono ancora molto limitati i manuali di italiano L2 dedicati interamente allo sport in generale e al calcio in particolare. Uno pochi testi attualmente esistenti in Italia è *L'italiano nel pallone* di Giordano, Di Dio (2014). A nostro avviso il calcio merita un'attenzione maggiore nei vari percorsi di educazione linguistica. D'Angelo (2020), a questo proposito, s'interroga sulla necessità di un sillabo specifico individuando alcune indicazioni utili alla costruzione di uno o più sillabi-guida per l'insegnamento della lingua italiana speciale dello sport.

Riteniamo opportuno osservare che sono numerosi gli studenti stranieri fortemente interessati alla lingua e cultura italiane perché appassionati di calcio. A dimostrarlo sono i risultati di una recente indagine, che ha coinvolto 948 studenti di 14 paesi africani, e che vede il calcio, dopo la cucina e la moda, quale principale elemento culturale che avvicina gli africani alla lingua italiana (cfr. Siebetcheu, 2019). Diversi quesiti

dell'indagine appena citata confermano la buona posizione del calcio nel panorama delle motivazioni allo studio della lingua italiana. Alla domanda *Quando dico "Italia" qual è la prima parola che ti viene in mente*, il calcio si colloca in settima posizione dopo "pizza", "moda", "lingua", "pasta", "musica" e "Roma". Anche dalle risposte alla domanda *Qual è il tuo personaggio italiano preferito* si nota di nuovo l'importanza del calcio visto che quattro dei primi dieci nomi scelti dagli informanti si riferiscono ai calciatori. Dopo Pausini e Dante, notiamo in effetti Pirlo, Balotelli, Leonardo Da Vinci, Buffon, Bocelli, Totti, Ramazzotti e Benigni.

Come emerso nel corso del convegno internazionale sulle *Dinamiche sociolinguistiche e interculturali nei contesti sportivi* organizzato presso l'Università per Stranieri di Siena nel novembre 2018 (cfr. Siebetcheu, 2020b), iniziano ad emergere diversi percorsi di apprendimento/insegnamento dell'italiano attraverso il calcio sia nelle squadre professionistiche (Atalanta, Fiorentina, Roma, Torino, Udinese, ecc.) che nei centri di accoglienza per richiedenti asilo. Questi esempi suggeriscono due scenari paralleli: l'insegnamento dell'italiano ai calciatori professionisti e agli studenti stranieri appassionati di calcio e/o ai calciatori immigrati che militano nelle squadre amatoriali o dilettantistiche.

4. BISOGNI LINGUISTICI DEI CALCIATORI

La presente ricerca si è svolta nell'ambito del progetto *Multisport* attuato presso l'Università per stranieri di Siena. Tale progetto si prefigge di realizzare e aggiornare la mappatura del plurilinguismo nel contesto sportivo con un'attenzione all'analisi dei bisogni linguistici degli sportivi in vista dell'elaborazione di strumenti didattici adeguati (cfr. Siebetcheu, 2013; 2016). In questa sede, illustriamo i risultati della ricerca, che ha coinvolto 55 giocatori, di cui 30 professionisti di Serie A, tra cui Roma e Udinese) e 25 giocatori richiedenti asilo (provenienti dall'Africa occidentale) che militano nella stessa squadra amatoriale. A questi si aggiungono 107 studenti (dalle prime alle quinte) del Liceo sportivo di Siena. Le informazioni, raccolte tramite questionari sociolinguistici e interviste, prevedevano l'acquisizione di varie informazioni tra cui: repertorio linguistico, bisogni linguistici, contesti d'uso, competenze e scelte linguistiche. Questo contributo si limita ai bisogni linguistici degli informanti per proporre delle attività didattiche svolte in aula e sul terreno di gioco. Chi scrive ha seguito la squadra dei richiedenti asilo in qualità di docente di lingua e di istruttore di scuola calcio. Per creare un gruppo il più possibile eterogeneo, durante le attività in campo si sono aggregati al gruppo alcuni studenti italiani e stranieri, nonché un calciatore che ha militato nella Primavera di una squadra di Serie A, allenandosi spesso con la prima squadra.

4.1. I calciatori professionisti

Come ben noto, i calciatori professionisti sono considerati come delle «aziende ambulanti» (Siebetcheu, 2013) e dei personaggi mediatici legati a una forte mobilità internazionale condizionata dal calciomercato. Essi hanno quindi un progetto migratorio instabile e una necessità impellente di integrarsi e di affermarsi (anche linguisticamente) nella squadra, a prescindere dal periodo di permanenza. A differenza del classico studente che può programmare il suo percorso di apprendimento in previsione dei suoi progetti migratori o culturali, i giocatori non hanno questo tempo e le squadre intendono impiegarli il più presto possibile. Non a caso, per tutti i calciatori professionisti intervistati, l'italiano serve prevalentemente per comunicare con

l'allenatore, i compagni di squadra, ma anche con gli organi di stampa, gli arbitri e gli avversari. È per questo motivo che la metà dei giocatori (a prescindere dalla tipologia linguistica della L1), vorrebbe essere in grado di parlare la lingua del nuovo paese in un mese. Per questi calciatori la lezione non dovrebbe durare più di 30-45 minuti. Di fronte a queste esigenze, che metterebbero in difficoltà qualsiasi docente "tradizionalista", è opportuno puntare sin dall'inizio su alcune abilità specifiche non trascurando i percorsi personalizzati e l'utilizzo degli strumenti audio-visivi, tra l'altro molto usati dai calciatori e scelti come strumenti didattici ideali dalla metà degli informanti. Non a caso tutti i giocatori privilegiano i corsi di conversazione (preferibilmente attraverso un percorso individuale) invece della lezione tradizionale.

Queste esigenze dei calciatori ci suggeriscono la doppia sfida che attende il docente:

- a) impostare l'incontro didattico (di breve durata) in un contesto motivante, ludico per non annoiare i giocatori, rimanendo il più possibile nella logica dell'allenamento di calcio;
- b) seguire il principio della didattica modulare per dare la possibilità ai giocatori di rendersi conto di quanto abbiano imparato nel poco tempo disponibile.

Tali impostazioni, che potrebbero essere sviluppate in aula (con strumenti multimediali) e/o in campo, consentirebbero ai giocatori di apprendere divertendosi, senza sentire il "peso" dell'apprendimento e senza "guardare l'orologio".

4.2. *I calciatori non professionisti: il caso dei profughi africani*

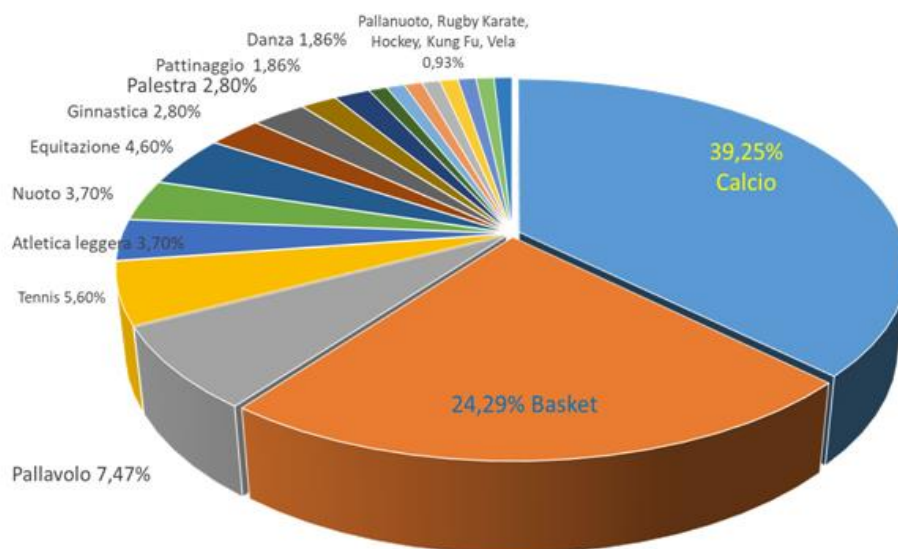
Nell'ambito della nostra indagine, sono stati coinvolti i richiedenti asilo che militano in una squadra di calcio dilettantistica di Siena. Questi calciatori provengono da vari paesi africani tra cui Costa d'Avorio, Gambia, Ghana, Mali e Senegal. Per molti di questi profughi, appassionati di calcio, il campo di calcio rappresenta lo spazio ideale, una valvola di sfogo, e forse il vero antidoto contro lo stress da sradicamento per dimenticare le ansie legate alle difficoltà passate e da affrontare. In questo senso, il calcio costituisce per molti dei nostri informanti una "droga", un biglietto da visita; e il giorno dell'allenamento è inteso come un giorno di festa e di libertà. Basandoci su questi presupposti, profondamente legati a una dimensione emotiva e affettiva, è difficile non considerare il calcio come base di partenza per attuare dei percorsi didattici per questo tipo di pubblico. Anche perché, nel nostro caso, il percorso di apprendimento dell'italiano sul campo di calcio si è sviluppato dopo una forte riluttanza e fluttuazione da parte dei nostri informanti rispetto ad attività didattiche generiche proposte in precedenza nei centri di accoglienza dove risiedevano.

Abbiamo notato che nel compilare il questionario (tradotto in francese e in inglese), non solo alcuni non erano in grado di leggere le domande ma anche l'impugnatura della penna indicava un loro limite rispetto alla scrittura. Abbiamo quindi capito che alla domanda *perché non frequentate il corso di italiano*, fatta in un contesto più informale, le risposte "ho freddo", "non ho le scarpe", "mi fanno male gli occhi" erano molto spesso dei pretesti per nascondere una qualche forma di analfabetismo (per un approfondimento sulle forme di analfabetismo rimandiamo a De Mauro, 2018). L'idea di puntare sulla loro "droga", il calcio, è bastata per dimenticare tutti i "presunti problemi" avanzati in precedenza sia perché l'aula dove si faceva lezione era sempre strapiena; sia perché durante gli allenamenti-lezioni in campo partecipavano anche i ragazzi che non giocavano a calcio.

4.3. Gli studenti del liceo sportivo

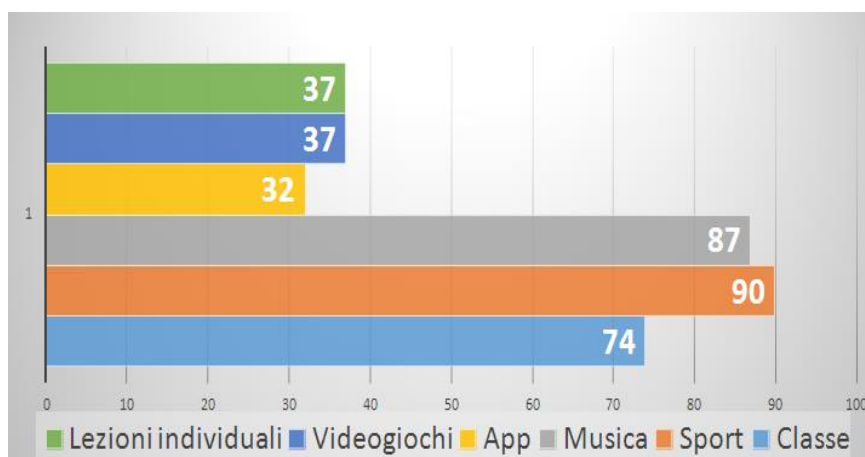
Il profilo degli studenti del Liceo sportivo di Siena è sicuramente diverso rispetto a quello delle due categorie precedenti. Questi informanti appartengono/apparterranno alla categoria degli “studenti-atleti” che intendono proseguire il loro percorso scolastico o accademico senza interrompere la loro carriera sportiva professionistica. Come emerge dal grafico 1, quasi il 40% degli informanti gioca a calcio. A seguire notiamo altre discipline come Basket, Pallavolo, Tennis e Atletica leggera.

Grafico 1. *Discipline sportive degli studenti del Liceo sportivo di Siena*



Alla domanda *Come vorresti imparare le lingue*, l'84% degli studenti (che corrisponde a 90 su 107 studenti) risponde “praticando sport”. A questa risposta seguono “ascoltando la musica” e “in classe”. Questa ultima risposta sottolinea comunque l'importanza della classe tradizionale nella didattica delle lingue, anche se, come vedremo, per motivare gli studenti è opportuno dare spazio anche alla didattica sul campo, come suggerisce d'altronde l'84% degli informanti.

Grafico 2. *Preferenze rispetto alle modalità di studio delle lingue nel Liceo Sportivo di Siena*



Abbiamo chiesto agli studenti perché vorrebbero imparare le lingue praticando sport. Per motivo di spazio proponiamo solo alcune delle principali risposte: «Imparare le lingue praticando sport è molto più divertente»; «Divertendosi possiamo apprendere meglio argomenti che in classe sarebbero noiosi»; «Perché se devi partecipare alle gare internazionali devi conoscere i termini tecnici e comunicare in inglese»; «Perché imparo meglio divertendomi»; «Perché sarebbe molto divertente e molto facile»; «Perché secondo me si impara meglio facendo qualcosa che ti piace»; «Perché praticando sport io personalmente mi sento bene, quindi vorrei sentirmi bene imparando le lingue». Possiamo riassumere queste risposte in almeno cinque parole chiave: divertimento, piacere, benessere, facilità e linguaggio settoriale. Queste cinque espressioni suonano come delle grida di allarme nei confronti della scuola affinché consenta agli studenti di sperimentare praticamente e frequentemente questi sentimenti positivi quando imparano le lingue.

5. METODI PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO PER STRANIERI IN AMBITO CALCISTICO

Sulla base dei bisogni linguistici illustrati prima, i metodi didattici proposti in ambito calcistico devono necessariamente essere dinamici, come d'altronde lo è la disciplina. In realtà, «nel gioco del calcio, imprevedibile e calcolo, estro e rigore, fantasia dell'individuo e logica della squadra annullano magicamente le loro naturali antinomie per fondersi in un'opera sempre uguale a sé stessa eppur sempre nuova» (Caon, Ongini, 2008: 51). In linea con queste basi teoriche, illustriamo alcuni metodi didattici che riteniamo possano essere adeguate nell'ottica dell'educazione linguistica in ambito calcistico.

5.1. *Apprendimento cooperativo*

L'apprendimento cooperativo, quel percorso didattico che consente di sviluppare le competenze linguistiche attraverso l'interazione comunicativa fra pari, si adegua perfettamente al carattere dinamico e all'impianto collettivo che contraddistingue il calcio. Secondo le linee educative di questo tipo di apprendimento, come osserva Rutka (2006: 175), gli studenti apprendono più facilmente perché sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno nonché sviluppando e migliorando le relazioni interpersonali. Il calcio ha il pregio di promuovere le abilità dei singoli mettendo questi ultimi in una condizione di interdipendenza per valorizzare il gruppo.

Accettare ruoli e decisioni dell'allenatore, essere legati agli altri all'interno di uno schema di gioco, riuscire ad aiutare i compagni in situazioni di difficoltà anche abbandonando temporaneamente il proprio ruolo e la propria posizione in campo, sono tutte competenze che trovano affinità con il metodo del *Cooperative Learning* (Caon, Ongini, 2008: 73). Analizzando l'educazione linguistica in una prospettiva semiotica, Ferreri (2010: 5) osserva come in tale contesto si potrebbe valorizzare «la componente sociale in una didattica partecipativa che agevoli lo sviluppo del linguaggio e al contempo accentui la coscienza di una piena cittadinanza tra diversi e uguali». Le squadre di calcio rappresentano dunque dei luoghi emblematici di aggregazione e di socializzazione dove la negoziazione e la collaborazione per raggiungere il successo agonistico possono essere interpretate per raggiungere il successo nell'apprendimento linguistico.

5.2. *Apprendimento multisensoriale*

Il calcio, come tutti gli altri sport, consente l'elaborazione di percorsi didattici capaci di creare dei connubi tra concreto e astratto, lingua e movimento, linguaggio verbale e non verbale, nonché tra le varie modalità sensoriali. Su tali modalità sensoriali si fondano le basi per la cosiddetta *Forgetting principle* di Krashen (1982), che consente all'apprendente di imparare divertendosi o meglio di divertirsi imparando, attraverso un uso contemporaneo di diverse modalità sensoriali, sviluppando l'apprendimento consapevole e l'acquisizione inconsapevole. Freddi (1990: 24), dal suo canto, illustra il ruolo dei canali sensoriali nei percorsi di educazione linguistica sostenendo che: «nel momento in cui l'insegnamento si fa bisensoriale – come con l'audiovisivo – o anche, se possibile, multisensoriale grazie alla manipolazione-esplorazione degli oggetti e delle cose, l'esperienza di apprendimento si fa più completa e produttiva». Tra i metodi frequentemente usati ricordiamo ad esempio il *Total Physical Response*, basato sull'integrazione tra lingua e movimento. Tale metodo presuppone naturalmente lo sviluppo di attività ludiche, rese fondamentali per la loro natura globale e olistica (Freddi, 1990).

6. ATTIVITÀ IN AULA: FOCUS SULLA PRODUZIONE E RICEZIONE ORALE

Per la maggioranza dei profughi che abbiamo intervistato, l'apprendimento dell'italiano attraverso il calcio non serve solo a comunicare con i compagni di squadra e l'allenatore, ma anche a integrarsi nella società italiana. Un aspetto, questo, in linea con quanto osserva Balboni (2000: 17), ovvero che: «l'insegnamento delle microlingue non debba mirare solo a raggiungere obiettivi strumentali ma anche a perseguire mete formative che si collocano nell'ambito dell'educazione». Il riferimento al calcio nell'ambito del progetto era quindi solo un pretesto per affrontare i principali temi comunicativi della vita quotidiana: presentarsi, descrivere sé stessi, orientarsi, chiedere informazioni, ecc.

Tenendo conto dei bisogni linguistici degli informanti, abbiamo volutamente concentrato gli obiettivi del percorso (di una durata complessiva di sei mesi) sullo sviluppo della competenza lessicale e comunicativa, con un'attenzione particolare alla produzione e ricezione orale. Il principale supporto didattico utilizzato era il programma di presentazione *PowerPoint*, con possibilità di inserire foto, file audio e video facilmente personalizzabili rispetto agli interessi degli studenti. La scelta dei giocatori e delle squadre su cui si basavano le attività non era casuale. In realtà, abbiamo fatto riferimento ai giocatori preferiti degli studenti e alle squadre tifate da questi ultimi. In alcuni casi erano i richiedenti asilo stessi i protagonisti della lezione, con le loro foto proiettate sul *PowerPoint*.

Le proposte didattiche che abbiamo sviluppato si basano pertanto sull'importanza del ruolo attivo dello studente e la rilevanza del già ricordato coinvolgimento multisensoriale per un apprendimento più efficace. Ekwall e Shaker (cit. in Caon, 2017: 10) sostengono a questo proposito che «le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno». La figura 1 illustra alcune attività didattiche sviluppate in aula con strumenti multimediali.

Obiettivi del gioco linguistico:

comporre delle parole legate a un campo lessicale ben preciso. Ad esempio nelle vignette illustrative del gioco (v. Fig. 3), i calciatori stanno lavorando sulle parti del corpo. Gli obiettivi linguistici del gioco sono lo sviluppo della ricezione orale e della produzione scritta. In riferimento agli obiettivi tecnici, vengono sviluppate le capacità condizionali come la velocità e la rapidità dei movimenti.

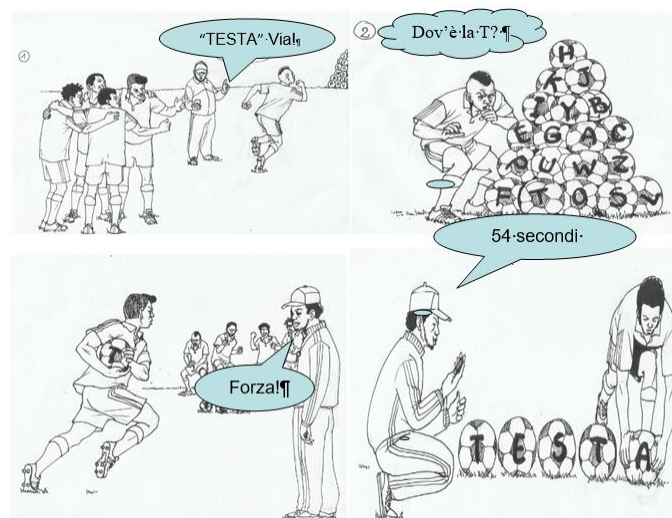
Descrizione del gioco:

vengono composte delle squadre di tre o quattro giocatori. Diversi palloni sono posizionati ad una certa distanza (variabile) dei giocatori. Su ogni pallone è scritta una lettera dell'alfabeto. I giocatori devono comporre nel minor tempo possibile la parola indicata dall'allenatore. Al segnale di questo ultimo, la squadra si concentra riflettendo su come si scrive la parola e poi manda a turni un giocatore, che può prendere solo un pallone, cioè una lettera, per comporre la parola richiesta. Come ogni gioco, sono previste diverse varianti. Ad esempio i palloni possono essere presi con le mani oppure controllati con i piedi fino al punto in cui è collocata la squadra.

Valenza ludica:

la dinamica ludica di questo gioco si fonda sulla competizione. Vince la squadra che scrive correttamente le parole richieste nel più breve tempo possibile. Tuttavia, nell'ambito di questa competizione, le debolezze degli uni si completano con i punti di forza degli altri. La cornice motivante di questo gioco si completa con l'incessante tifo degli altri giocatori che possono incoraggiare, anche nelle loro lingue, i tre o quattro calciatori impegnati nel gioco.

Figura 3. *Illustrazione di Le parole in gioco*



Prima o dopo l'attività svolta sul terreno di gioco, gli studenti hanno la possibilità di utilizzare in modo sistematico lessico e strutture grammaticali in classe anche con l'ausilio di materiali multimediali, tra cui video e immagini.

Facendo riferimento alle strategie di gestione della classe ad abilità differenziate, Caon (2017: 22) osserva che occorre «fare lavorare gli studenti su un'ampia gamma di attività glottodidattiche differenti affinché essi possano migliorare rispetto ai punti di debolezza, consolidare i loro punti di forza e mettere a disposizione della classe o dei loro compagni le loro competenze particolari». In questa ottica, la valorizzazione delle

competenze linguistiche plurali, la diversità delle abilità linguistiche così come la varietà dei caratteri individuali hanno contribuito al miglioramento e all'ampliamento delle competenze linguistiche degli apprendenti. Uno dei giocatori alla fine del progetto osserva a questo proposito:

La mia passione è il calcio. Dopo aver trovato una squadra ho avuto un'altra difficoltà. Non potevo parlare con l'arbitro, con l'allenatore, con i miei compagni e neanche con i miei coinquilini. Non capivo quello che dicevano e loro non capivano quello che dicevo. E' molto difficile vivere in un paese se non capisci la lingua. Il corso [di lingua abbinato al calcio] è stato molto importante per migliorare il mio italiano. Per comunicare con gli italiani e anche per migliorare il mio modo di giocare a calcio.

8. CONCLUSIONI

Sulla base di quanto illustrato, si può concludere osservando che l'insegnamento dell'italiano in ambito calcistico è benefico non solo per i calciatori professionisti ma anche per altre tipologie di apprendenti. Chi insegna l'italiano attraverso il calcio deve però proporre dei percorsi capaci di rispondere alle specifiche e spesso inconsuete esigenze dei suoi apprendenti. Non a caso De Mauro (1981) ricorda che:

La scuola tradizionale ha insegnato come si deve dire una cosa. La scuola democratica insegnerà come si può dire una cosa, in quale fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa. Possiamo dire una cosa disegnando, cantando, mimandola, recitando, ammiccando, additando, e con parole; possiamo dirla in inglese, in cinese, in turco, in francese, in greco, in piemontese, in siciliano, in viterbese, romanesco, trasteverino, e in italiano [...] possiamo dirla tacendo, purché abbiamo veramente voglia di dirla e purché ce la lascino dire (De Mauro, 1981: 136).

Dalla nostra sperimentazione risulta che la didattica dell'italiano attraverso il calcio implica due caratteristiche fondamentali: gli spazi in cui avviene la comunicazione didattica (aula, terreno di gioco) e gli ambiti a cui si riferisce la comunicazione didattica (linguistico e motorio). Forte di questo contesto dinamico, per proporre dei percorsi motivanti e con risultati soddisfacenti, insegnare italiano a calciatori stranieri presuppone, a nostro avviso, una didattica ludica, multisensoriale, modulare, interculturale, orientata all'azione (calcistica) e sviluppata attraverso percorsi flessibili, nella cornice di un apprendimento cooperativo.

Le strategie didattiche che abbiamo proposto nell'ambito del progetto Multisport si articolano quindi in una triplice dimensione: alle già note *brick learning* e *click learning* (cfr. Casini, Siebetcheu, 2013), aggiungiamo la *kick learning*. Nel primo caso (*brick learning*) la concezione didattica si realizza staticamente in un luogo determinato, cioè con strumenti e risorse umane visibili fisicamente; nel secondo caso (*click learning*) la didattica sfrutta le risorse multimediali e i supporti tecnologici mobili in classe per ottimizzare il processo formativo (computer connesso a Internet, videoproiettore, LIM, televisore ecc.), ma gli studenti-calciatori ne possono autonomamente fare uso durante il loro tempo libero anche per aumentare l'autostima e l'apprendimento a distanza, facendo riferimento a strumenti digitali mobili quali *tablet* e *smartphone*. Nel terzo caso (*kick learning*), la didattica avviene all'area aperta, nella fattispecie sul terreno di gioco, garantendo così il triplice diritto e desiderio dei giocatori apprendenti: studio, motivazione e divertimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E., (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Petrini, Torino.
- Balboni P. E. (2002), "In.it cresce: LS e L2", in *In.it*, 3, 2:
http://www.guerraedizioni.com/initonline/n7/pag_2.htm.
- Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Caon F., Ongini V. (2008), *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il calcio*, Sinnos, Roma.
- Caon F. (2017) (a cura di) *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher, Torino.
- Casini S. (2015), "La grammatica nell'educazione linguistica; rec. a: Chiuchiù A., Chiuchiù G., Milano, Hoepli, 2015" in *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLIV, 3, pp. 600-608.
- Casini S., Siebetcheu R. (2013), "L'aula ideale per la formazione linguistica ai migranti nel mondo globale", in Vedovelli M. (a cura di), *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super)contatto nei contesti migratori del mondo globale*, in *Studi Emigrazioni*, L, 190, pp. 495-506.
- D'Angelo M. C. (2018), "Sport, tempo libero e benessere nei manuali di italiano per studenti stranieri", in D'Angelo M. C., Diadori P. (a cura di), *Nella classe di italiano come lingua seconda/straniera. Metodologie e tecnologie didattiche*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 97-108.
- D'Angelo M. C. (2020), "Per un sillabo dello sport", in Siebetcheu R. (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*, "Studi e ricerche", Siena, Edizioni Università per Stranieri, pp. 165-178.
- De Mauro T. (1981), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (2002), *Prima lezione sul linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- Giordano C., Di Dio L. (2014), *L'italiano nel pallone*, OI3, Perugia.
- Ferreri S. (2010) *Linguistica educativa e educazione linguistica: tra acquisizione e apprendimento*:
<https://core.ac.uk/reader/41156118>, pp. 1-13.
- Freddi G. (1990) *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova.
- Freddi G. (2000) "Introduzione", in Balboni P. E., *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Petrini, Torino, pp. 5-6.
- Giscel (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, www.giscel.org.
- Koch K. (1900), *Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport*, Gaertner, Berlino.
- Krashen S. D. (1982). *Principles and practices in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari: Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lombardo Radice G. (1913), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo.
- Migliorini B. (1941), *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, Le Monnier, Firenze.
- Martini S. (2018), *Parallelismo tra i metodi moderni di didattica della L2 e il metodo di Konrad Koch nella Germania dell'Ottocento*, Tesi di Laurea Magistrale, Università per Stranieri di Siena, a.a. 2018-2019.
- Rutka S. (2006), "Metodologia cooperativa per classe CAD", in Caon F. (a cura di),

- Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Siebetcheu R. (2013), “Le lingue in campo, il campo delle lingue. Competenze linguistiche dei calciatori stranieri e gestione dei campi plurilingui”, in *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata* (SILTA), XLII, 1, pp. 183-214.
- Siebetcheu R. (2016), “Insegnare l'italiano ai calciatori stranieri”, in De Marco A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia, pp. 307-316.
- Siebetcheu R. (2019), “L'Italia nella coscienza collettiva degli africani: scenari globali e valori identitari”, in Fondazione Migrantes (a cura di), *Rapporto Italiani nel Mondo 2019*, Tau Editrice, Todi.
- Siebetcheu R. (2020a), “From sociolinguistics to language teaching in football”, in Siebetcheu R. (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi / Sociolinguistic dynamics and language teaching in sports*, Siena, “Studi e ricerche”, Edizioni Università per Stranieri di Siena, pp. 3-38.
- Siebetcheu R. (a cura di) (2020b), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi / Sociolinguistic dynamics and language teaching in sports*, Siena, “Studi e ricerche”, Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Simone R. (1976), “L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio”, in *Scuola e città*, 8-9, pp. 319-340.
- Vedovelli M. (2000) “Condizioni semiotiche per un approccio interculturale alla didattica dell'italiano L2”, in Bertocchi D., Castellani M. C. (a cura di), *MILIA Multimedia per italiano L2. Modulo di formazione*, Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale degli Scambi Culturali, Sagep Editori, Genova, pp. 23-30.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., Casini S. (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- Wittgenstein L. (1953) [1967], *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi.