



UNIVERSITÀ DI PARMA

ARCHIVIO DELLA RICERCA

University of Parma Research Repository

Un invito alla lettura a mo' di introduzione

This is the peer reviewed version of the following article:

Original

Un invito alla lettura a mo' di introduzione / Daloso, Michele; Mezzadri, Marco. - In: EDUCAZIONE LINGUISTICA LANGUAGE EDUCATION. - ISSN 2280-6792. - 9:(2020), pp. 179-182.

Availability:

This version is available at: 11381/2880741 since: 2020-10-10T12:04:11Z

Publisher:

Università Ca' Foscari

Published

DOI:

Terms of use:

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available

Publisher copyright

note finali coverpage

(Article begins on next page)

26 April 2024

EL.LE

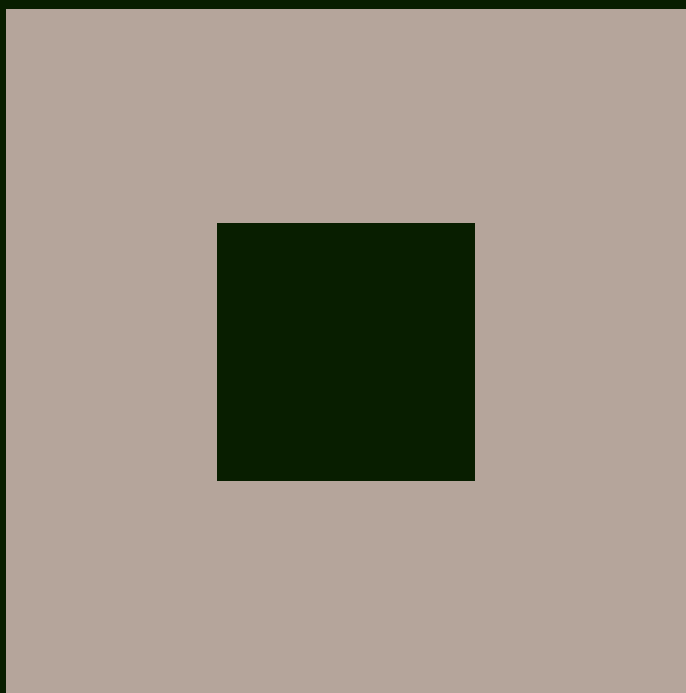
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 9 – Num. 2
Luglio 2020



Edizioni
Ca' Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Fondazione Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3246, 30123 Venezia
URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Ceccoli (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celen-tin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia) Ruggiero Pergola (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatela (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari | Fondazione Università Ca' Foscari Venezia | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2020 Università Ca' Foscari Venezia

© 2020 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

LINGUAGGIO, EDUCAZIONE E INCLUSIONE: IL CONTRIBUTO DELLA LINGUISTICA EDUCATIVA

a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Un invito alla lettura a mo' di introduzione

Michele Daloiso, Marco Mezzadri

179

Quale didattica per il plurilinguismo oggi?

Antonella Benucci

183

Valutare per includere

Il valore dei repertori linguistici plurali

Elisabetta Bonvino, Elisa Fiorenza

197

Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali

Michele Daloiso

219

Il romanés e l'alfabetizzazione dell'alunno zingaro alla scuola dei *gagé*

Problematiche linguistiche e culturali

Paola Desideri

233

Racconto e inclusione in contesto edulinguistico

Bruna Di Sabato

247

Educazione linguistica inclusiva e CLIL

Uno studio di caso di docenti in formazione

Marco Mezzadri, Giulia Tonelli

263

Dalla carenza all'efficacia comunicativa attraverso un riequilibrio del sillabo

Matteo Santipolo

281



Enneagramma, motivazione e stile cognitivo

Una prospettiva inclusiva per lo studio delle lingue straniere

Flora Sisti

295

A chi giovano le lingue segnate?

Un contributo per un possibile dibattito sul loro valore di inclusività

Davide Astori

317

Linguaggio, educazione e inclusione: il contributo della Linguistica Educativa

a cura di
Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Un invito alla lettura a mo' di introduzione

Michele Daloiso

Università degli Studi di Parma, Italia

Marco Mezzadri

Università degli Studi di Parma, Italia

La Linguistica Educativa si è configurata nel tempo come una disciplina di frontiera, che studia l'interazione tra linguaggio ed educazione allo scopo di offrire risposte alle molteplici sfide che caratterizzano tutti coloro che, a diverso titolo, partecipano all'educazione linguistica. Lo fa da una prospettiva interdisciplinare, esplorando ambiti di ricerca quanto mai vari e collaborando con numerose altre discipline, sempre attenta alle sfide sociali che i sistemi educativi sono chiamati ad affrontare. Ed è proprio l'attuale contesto socio-educativo a suggerire la centralità del concetto di 'inclusività', che questo numero monografico intende mettere a fuoco dalla prospettiva della Linguistica Educativa.

I contributi raccolti rappresentano il risultato della riflessione da parte della comunità scientifica ed educativa sulle relazioni tra il proprio oggetto di studio, l'educazione linguistica, e il concetto di 'inclusività', nonché sul contributo che possono offrire gli attuali studi e filoni di ricerca propri del settore L-LIN/02 per la piena inclusione degli apprendenti con svantaggio linguistico nel nostro sistema educativo e per la promozione degli eccellenti. Un più ampio spaccato della riflessione che si è sviluppata attorno al convegno scientifico *Verso un'educazione linguistica inclusiva: problemi di oggi, prospettive di domani* proposto dal Laboratorio di Glottodidattica dell'Università degli Studi di Parma e svoltosi presso l'ateneo parmense il 10 e 11 settembre 2019, è contenuto nel volume *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze*, edito da Edizioni Ca' Foscari nella collana SAIL.

Il percorso che ne è derivato costituisce una tappa dell'evoluzione del settore scientifico-disciplinare L-LIN/02 che ci auguriamo possa ulteriormente svilupparsi se e quando lo spirito che ha accomunato in quest'occasione gli autori dei diversi contributi si ritroverà in altre occasioni di scambio scientifico contrassegnato dal desiderio di conoscere e farsi conoscere in modo non autoreferenziale. Al lettore degli articoli di questo numero di *EL.LE* crediamo risulterà chiaro lo sforzo compiuto per far emergere una latenza così rilevante come quella dell'inclusività; sforzo che si rintraccia nell'interrogarsi esplicitamente sui rapporti tra i principali filoni di ricerca del settore e l'educazione linguistica inclusiva, che costituisce appunto il tema centrale di questo numero monografico. Tutti gli articoli partono dall'esposizione dei dati delle ricerche in parte già presentate nel volume pubblicato per SAIL per spingere la trattazione oltre quei risultati.

La serie di articoli proposti come esempio del dibattito che stiamo alimentando si apre con il contributo di Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena), prima in ordine alfabetico, la quale nel suo articolo propone una riflessione che cerca di costruire ponti tra tre ambiti apparentemente non correlati: il *translanguaging*, l'intercomprensione e la didattica inclusiva, applicati a contesti 'svantaggiati'. L'autrice, raccogliendo la sfida proposta per questo numero monografico, fa convergere alcuni dei tratti costitutivi del *translanguaging* e dell'intercomprensione su una nozione quale l'educazione linguistica inclusiva, che diventa una sorta di concetto ombrello.

Il contributo seguente, ad opera di Elisabetta Bonvino ed Elisa Fiorenza (Università degli Studi Roma Tre), pone l'attenzione sull'apparente paradosso della valutazione linguistica, che potrebbe sembrare, proprio per sua natura, poco inclusiva, in quanto mirata a discriminare tra individui, distinguendo, ad esempio, tra chi possiede e chi non possiede un determinato livello linguistico; avvalendosi di alcuni dati provenienti dal progetto EVAL-IC, le autrici suggeriscono che gli approcci plurali alle lingue e culture possono fornire interessanti piste di lavoro per una valutazione linguistica non monolitica, che tenga conto delle competenze parziali e della pluralità di repertori linguistici individuali, e che sia quindi inclusiva.

Nel contributo seguente, Michele Daloiso (Università degli Studi di Parma) focalizza l'attenzione sugli studi italiani che si sono occupati in modo specifico di inclusione glottodidattica degli apprendenti con Bisogni Educativi Speciali. Attraverso un'analisi quantitativa della *Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia* dagli anni Sessanta ai giorni nostri, l'autore evidenzia che l'educazione linguistica di persone con Bisogni Educativi Speciali non costituisce un tema né marginale né recente nell'ambito della Linguistica Educativa. Analizzando, inoltre, i risultati di alcuni studi pionieristici del settore, emergono interessanti piste di lavoro per un dialogo interdisciplina-

re tra la Linguistica Educativa e le altre scienze che, da diverse angolazioni, si occupano di disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento.

L'articolo di Paola Desideri (Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara) permette di riflettere sulla prospettiva glottodidattica del *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti*. Si tratta di una descrizione accurata sia degli aspetti legislativi, sia di quanto è stato fatto per favorire l'inclusione di bambini e ragazzi portatori di Bisogni Educativi Speciali. È una pagina della storia del sistema educativo e formativo italiano tuttora pressoché sconosciuta agli insegnanti e al mondo della scuola, che può permettere di inquadrare meglio le questioni complesse e interrelate che coinvolgono da una parte la peculiare identità linguistica e culturale degli Zingari, dall'altra l'indubbia condizione di emarginazione e discriminazione sociale di cui tali soggetti soffrono da tempo memorabile.

Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli) offre l'opportunità di riflettere sull'inclusione prendendo spunto dallo studio del caso di due studenti disabili la cui presenza in aula ha generato il desiderio di individuare una formula atta a creare un ambiente educativo accessibile e adattabile a tutti i partecipanti, dunque accogliente. Ne scaturisce una riflessione sul rapporto tra il concetto di inclusione e il recupero della valenza ancestrale del racconto come strumento di costruzione e di trasmissione della conoscenza.

Segue il contributo di Marco Mezzadri e Giulia Tonelli (Università degli Studi di Parma), che investiga il campo delle competenze del docente CLIL in formazione in relazione alla prospettiva di un'educazione linguistica di tipo inclusivo. La parte iniziale mira a far riflettere su alcuni aspetti identitari dei linguisti educativi attraverso il tema dell'inclusività; la seconda parte sposta l'attenzione all'insegnamento in CLIL e ai bisogni che esso impone. Il risultato è la rappresentazione del CLIL come volano per la promozione di una didattica inclusiva della lingua e delle discipline.

L'articolo firmato da Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova) pone l'attenzione sulle dimensioni para- ed extralinguistiche della competenza comunicativa, che spesso appaiono trascurate nell'elaborazione dei sillabi linguistici, mentre andrebbero potenziate in quanto molti degli errori comunicativi commessi dagli apprendenti di una lingua seconda o straniera riguardano proprio queste dimensioni.

L'articolo di Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo») offre l'opportunità di esplorare la dimensione sia teorica che pratica di uno strumento innovativo in ambito linguistico educativo: l'Enneagramma. In particolare, l'autrice rivolge lo sguardo all'analisi dei bisogni degli studenti, presentando uno studio pilota condot-

to con l'impiego dell'Enneagramma per costruire i profili di studenti universitari e docenti e stimolare al contempo l'autopercezione della propria identità da parte dei soggetti coinvolti. Per la studiosa ciò può portare a migliorare la consapevolezza dei propri tratti comportamentali ed emozionali e ad aumentare l'autonomia nel processo di apprendimento.

L'ultimo contributo è ad opera di Davide Astori (Università degli Studi di Parma), linguista con interessi di ricerca nell'ambito delle lingue dei segni, il quale evidenzia come il concetto di inclusività sia talmente pervasivo da investire anche le modalità con cui descrivere le proprietà e i fenomeni delle lingue. L'articolo assume un valore particolarmente rilevante in quanto propone modalità di dialogo tra la Linguistica teorica e la Linguistica Educativa, risultando in qualche modo esemplificativo di come due discipline contigue possano interagire positivamente. Abbiamo scelto, dunque, di chiudere questo numero monografico proprio con il contributo di Astori in virtù del messaggio di carattere epistemologico in esso contenuto.

Buona lettura!

Quale didattica per il plurilinguismo oggi?

Antonella Benucci

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract The contribution addresses the complex problem of multilingual language development in learning paths in L2 aimed at adult subjects to facilitate social integration, ultimate goal which is not reachable without the more functional aim of a methodological elaboration of educational paths that are adequately inclusive and respectful of diversity and otherness. The underlying concept is that inclusive education is a tool to combat discrimination if it makes use of adequate practices for the enhancement of the individual, respecting his/her life experience.

Keywords Plurilingualism. Insecurity. Migrations. Contexts. Disadvantage.

Sommario 1 Introduzione. Plurilinguismo e società contemporanea. – 2 Migrazioni e insicurezza linguistica. – 3 Percorsi di inclusione e intercomprensione. – 4 Alcuni esempi di pratiche ‘inclusive’. – 5 Conclusioni. È possibile trasformare lo svantaggio in vantaggio?



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-06-23
Accepted 2020-08-10
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Benucci, A. (2020). "Quale didattica per il plurilinguismo oggi?". *EL.LE*, 9(2), 183-196.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/002

1 Introduzione. Plurilinguismo e società contemporanea

La crescita dei flussi migratori e della mobilità internazionale, unitamente all'evoluzione tecnologica, stanno radicalmente trasformando i paradigmi sociali e culturali europei e sollecitando nuove impostazioni metodologiche per la formazione degli individui e in particolare per un'educazione plurilingue 'democratica' (Vedovelli, Siebetscheu 2017).

I concetti di plurilinguismo e multiculturalismo sono sempre più al centro dei documenti europei di politica linguistica e dei commenti su di essi,¹ correlati anche a iniziative volte alla sensibilizzazione della società e di coloro che si occupano di educazione linguistica verso una trattazione etica della diversità linguistica e culturale e al dialogo interculturale.

La percezione del problema del plurilinguismo si è modificata nel tempo e si intreccia con quella dell'insicurezza linguistica, che sul versante delle emozioni analizza le situazioni di comunicazione asimmetriche e i contesti di disagio psicologico. Oggi si tende a considerare la competenza plurilingue come una competenza complessa ma ricca di potenzialità perché scaturisce da un repertorio in cui si intersecano sottocompetenze non equilibrate (competenze parziali) che possono interagire trasversalmente facendola evolvere, a patto però che questa competenza non venga vissuta come privazione od ostacolo in rapporto alla piena competenza (idealizzata) in una determinata lingua. Il plurilinguismo è da considerare come una proprietà dell'individuo (De Cristofaro 2011) in quanto risultato della capitalizzazione di esperienze linguistiche e, più estesamente, di vita e va valutato come risorsa imprescindibile per le interazioni in ambienti aperti all'incontro e all'integrazione nella sua duplice dimensione: linguistica e sociale.

Il concetto di plurilinguismo a cui si fa riferimento in questa riflessione è dunque fondato sull'idea della competenza linguistico-comunicativa frutto di segmentazione, variabilità, parzialità, individualità di saperi e al tempo stesso di complesse reti di connessioni tra capacità linguistiche e saperi stessi (Coste, Moore, Zarate 2009) e come accettazione positiva della diversità linguistico-culturale. Se si valorizza il plurilinguismo ne consegue che le diverse lingue dell'immigrazione possono e devono oggi essere lo stimolo per il miglioramento delle capacità linguistiche (e sociali) di interazione e di studio e non essere considerate una barriera, dato che è caratteristica dei fenomeni migratori la riorganizzazione dei repertori imposta dai nuovi contesti di vita, riorganizzazione che costituisce una

¹ Si vedano, tra gli altri, Balboni, Coste, Vedovelli 2014; Barni, Vedovelli 2009; Beacco, Byram 2007; Beacco et al. 2007; Beacco, Little, Hedges 2014; Cavalli 2012; Cavalli et al. 2009; Vedovelli 2013, 2016.

sfida identitaria vissuta più o meno consciamente dagli individui. In questa prospettiva sono di fondamentale importanza per una didattica democratica e inclusiva atteggiamenti, da parte della Scuola e dell'Università, positivi nell'accettazione della diversità, dell'alterità e di adozione/implementazione di pratiche educative flessibili e rispettose della volontà critica del parlante e della sua ansietà linguistica ma anche dei suoi probabili blocchi psicologici.

Dall'ampio dibattito stimolato dai recenti processi migratori scaturisce dunque una visione del plurilinguismo come risorsa, etica e cognitiva, e una ridefinizione dei concetti di diversità linguistica e identità plurali (Marazzini 2012). Ai fini dell'apprendimento delle L2 fondato su realistici bisogni comunicativi e sociali degli apprendenti (ad esempio De Meo et al. 2014; Grassi 2012) queste riflessioni critiche stentano tuttavia a farsi strada nella coscienza collettiva del fenomeno migratorio e in quello consequenziale di accettazione del plurilinguismo ma, ancora di più, del riconoscimento del valore delle competenze parziali a favore del persistente prestigio del monolinguisma e di pratiche didattiche fondate su strumenti di standardizzazione delle lingue.

2 Migrazioni e insicurezza linguistica

L'insicurezza e l'ansietà linguistica sono caratteristiche della quotidianità di molti immigrati, in misura maggiore di alcuni di essi appartenenti a categorie più svantaggiate, come quelle delle classi sociali medio-basse, con progetti migratori instabili e fallimentari, e presso le donne. I sistemi di valori di riferimento di alcune società di provenienza, e di altre di arrivo, possono consolidare queste caratteristiche e influenzare in maniera decisiva i processi di inserimento nelle società di arrivo e di apprendimento (incluso quello linguistico).

L'insicurezza linguistica si manifesta a vari livelli: da quello della correttezza dell'uso della L2, a quello di percezioni errate del discorso altrui influenzate da preconcetti, alla scarsa considerazione delle proprie capacità di apprendimento. Nel caso di apprendenti adulti non nativi, ai quali si rivolge questo contributo, le costruzioni mentali soggettive e le esperienze personali (che siano più o meno fallimentari) hanno un ruolo fondamentale nell'elaborazione di credenze che, se negative, possono condizionare alcune situazioni comunicative asimmetriche (apprendente-insegnante; immigrato-operatore sociale; immigrato-operatore sanitario; detenuto straniero-detenuto alloggio ecc.), come si è avuto modo di illustrare in altre sedi (Benucci 2015a, 2019; Benucci, Grosso 2015, 2018).

È noto che gli atteggiamenti affettivi hanno un ruolo chiave nell'avviamento e nella prosecuzione dell'apprendimento, ma è bene ricor-

dare che le credenze che si possiedono su se stessi e su una determinata lingua-cultura (ancorché implicite) sono determinanti per la creazione delle condizioni affinché l'apprendimento stesso abbia luogo e sia proficuo: un atteggiamento di anomia nei confronti di un popolo e/o di una lingua non produce apprendimento stabile né livelli di competenza in evoluzione.

Preconcetti che possono ostacolare il formarsi di atteggiamenti positivi e di motivazione verso l'apprendimento di una lingua 'altra' possono formarsi prima dell'inizio del percorso di apprendimento, nel paese di provenienza o in quello di arrivo, nel corso di contatti diretti o mediati con i parlanti di quella determinata lingua, entrando in relazione con prodotti della cultura e della società di arrivo - soprattutto quelli mediatici - e infine a partire dai racconti di altri migranti. Per sviluppare sicurezza linguistica e motivazione occorre invece ricercare contesti propizi di incontro interculturale e interlinguistico, valorizzare la personalità del migrante e le sue esperienze di vita, decostruire 'immaginari' distorti (De Fina, Baynham 2016; Blinder 2015).

Dal momento che le esperienze migratorie, le condizioni sociali e quelle linguistico-culturali di partenza dei migranti sono molteplici, le situazioni educative stesse in cui implementare pratiche inclusive (siano esse formali o informali) sono molto ricche di variabili e sfaccettate. In Italia l'italiano L2 può rappresentare una vera e propria lingua di contatto (Vedovelli 2010) o di esclusione, generando atteggiamenti convergenti o divergenti. Il contatto tra L1, L2 ed eventuali altre lingue va considerato perciò come confine di una dimensione, individuale e collettiva, che può sì generare incontri ma anche, spesso purtroppo, incomprensioni e momenti di conflittualità che si manifestano con: lingue in contatto che vengono alternate in funzione/contrapposizione per usi sociali o affettivo-familiari, mescolanza di codici come manifestazione di tensioni, insicurezza e scarsa competenza in L2 come risultato di dinamiche di marginalizzazione, rifiuto di apprendere la L2 come conseguenza di percezioni distorte della realtà e di pregiudizi e di tensioni derivanti dalla modificazione delle abitudini e delle coordinate spazio-temporali.

Come sostiene Cognigni (2014, 4) la natura soggettiva, dinamica e personale dell'insicurezza linguistica fa sì che la rappresentazione dei sentimenti e delle credenze debba essere considerata come statuto negoziabile e variabile in base al contesto, alla lingua e alla cultura d'origine. In una comunicazione efficace il parlante non si preoccupa più di giudizi o condizionamenti nell'utilizzo del proprio repertorio ed è questo atteggiamento che deve essere favorito nei primi approcci alla L2, anche in presenza di fenomeni di *code-switching* o di *translanguaging* (García, Wei 2014).

In altre parole, la L1 o altre lingue e varietà di esse che costituiscono il repertorio linguistico dell'apprendente sono importanti

strumenti per l'apprendimento di una nuova lingua e di nuovi saperi, privarsene sarebbe sprecare importanti processi cognitivi. In una prospettiva didattica plurilinguistica l'apprendimento della L2 e la maggiore conoscenza della LM e di altre lingue, se stimolate con pratiche didattiche fondate sulla complementarità di conoscenze e atteggiamenti di apertura nei confronti di una comunicazione pluricodice ma efficace, può costituire un valore aggiunto e non un aspetto negativo, soprattutto per ciò che riguarda la (ri)costruzione di dimensioni identitarie e socio-affettive indispensabili perché l'apprendente si impegni cognitivamente nei compiti dell'apprendimento stesso e dell'evoluzione della sua qualità.

In particolare, sono plurimi i vantaggi dell'implementazione di pratiche di *translanguaging* 'intercomprensivo' poiché non solo possono essere uno strumento utile con apprendenti in età scolare e prescolare, ma anche in contesti migratori con apprendenti adulti e 'svantaggiati': reclusi, richiedenti asilo e rifugiati.

3 Percorsi di inclusione e intercomprensione

L'obiettivo generale di una didattica inclusiva è creare procedure aperte alla diversità linguistica e culturale, che permettano agli apprendenti di mobilitare, confrontare e utilizzare le loro conoscenze e le loro abilità linguistiche possibilmente in più lingue e assumendo una posizione proattiva nei confronti dell'apprendimento stesso.

Già da tempo alcune pratiche glottodidattiche hanno utilizzato per questi scopi i risultati di approcci plurali quali l'*Éveil aux langues*, l'intercomprensione, il CLIL (Content and Language Integrated Learning) o EMILE (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère), finalizzandoli alla produzione di testi identitari plurilingui e allo sfruttamento di libri e manuali plurilingui, alla riflessione sulla differenza, sull'alterità ma anche sulla somiglianza, all'attivazione di procedure che stimolino la riflessione.

Nell'ambito degli approcci intercomprensivi viene posta particolare attenzione ai processi e alle strategie cognitive di apprendimento, è presente una spiccata sensibilità verso le componenti individuali e psicoaffettive, cui si accorda un valore aggiunto. L'apprendente con la sua individualità di stili, strategie, formazione e la sua capacità di riflettere sulla lingua e sul linguaggio è posto in primo piano ed è sollecitato ad assumere sfide. Infatti, chi impara una lingua che non sia la propria è in grado (o può essere messo in condizione) di trattare esplicitamente molti aspetti della sua esperienza: valutazioni sull'apprendimento, sulla lingua e cultura della comunità di appartenenza e della comunità 'altra', su domini e situazioni comunicative, indipendentemente dalla vicinanza dei sistemi linguistici coinvolti. L'apprendente ideale 'intercomprensivo' è capace di co-

struirsi un rapporto di cooperazione con l'insegnante e il materiale didattico per raggiungere nuove conoscenze, che non si limitano ad una LS/2 ma coinvolgono la lingua materna e altre lingue conosciute/incontrate o che possono servire da ponte per il nuovo apprendimento. Solo potenziando queste capacità innate e rendendole coscienti nell'apprendente è possibile favorire un'attitudine riflessiva e positiva verso le nuove lingue, indispensabile per attivare processi di intercomprensione, raggiungendo così due scopi contemporaneamente: agevolare i processi spontanei di intercomprensione; contribuire allo sviluppo cognitivo dell'individuo, favorito dall'abitudine al passaggio da una lingua, varietà di essa, e da un linguaggio, ad altre lingue, varietà, linguaggi.

A circa trent'anni dalle prime ricerche sull'intercomprensione la sfida attuale risiede nell'applicarne i principi epistemologici anche ad un pubblico non necessariamente abituato alla riflessione metalinguistica e a classi plurilingue e con livelli di studio e di competenze estremamente diversificati. Per il tipo di pubblico al quale si rivolge la presente riflessione occorre naturalmente poter individuare adeguate procedure didattiche che si fondino sulla consapevolezza da parte dell'insegnante delle difficoltà individuali, sociali e materiali in cui può trovarsi un apprendente 'svantaggiato', a cui richiedere uno sforzo cognitivo rapportabile alla propria formazione che non produca nuova insicurezza linguistica.

Un apprendimento di tipo riflessivo comporta un saper apprendere vs. autoapprendimento, la capacità di osservare e di partecipare a nuove esperienze e di integrare le nuove conoscenze con quelle già esistenti. La capacità di apprendimento linguistico è il risultato di diverse componenti, tra le quali vi sono le abilità di studio. Proprio su queste ultime si concentra gran parte del problema, dato che un tale approccio comporta uno sforzo di concentrazione, una posizione attiva nei confronti dei testi, un'attitudine costruttiva, la creazione di relazioni interlinguistiche sistematizzabili di differenti livelli (la costruzione di regole individuali personali di corrispondenze e trasformazioni). Di conseguenza, tappa iniziale e condizione di successo di ogni apprendimento riflessivo è la presa di coscienza da parte dell'apprendente del proprio bagaglio di esperienze di vita, il riconoscimento del valore delle proprie potenzialità e la familiarizzazione con una pratica di apprendimento per competenze parziali, ma al tempo stesso plurime in quanto a lingue e saperi coinvolti: si tratta di far emergere potenzialità nascoste e attitudini plurilinguistiche di cui non ha coscienza.

I più recenti progetti di intercomprensione si sono occupati di colmare una lacuna che da tempo penalizzava lo sviluppo dell'intercomprensione al di fuori della sfera della ricerca e delle sperimentazioni universitarie e che apre nuovi scenari di inserimento curricolare: la valutazione e la validazione delle competenze. Il Progetto

ÉVAL-IC (Évaluation des compétences en intercompréhension) fornisce descrittori delle competenze in intercomprensione ricettiva, intercomprensione interattiva e interproduzione.² Il «Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension» (REFIC) elaborato in MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance) (De Carlo, Garbarino 2016) fornisce sei dimensioni/livelli di competenze per il quadro descrittivo dell'intercomprensione e affronta la problematica da più dimensioni: linguistica, paraverbale e non verbale, cognitiva, socio-affettiva, pragmatica, interculturale.

MIRIADI-REFIC forniscono strumenti operativi per affrontare le sfide del plurilinguismo sviluppando quanto già i precedenti progetti di intercomprensione avevano concettualizzato: la stretta relazione tra competenze metalinguistiche e metacognitive generali implicate nella ricezione di ogni lingua, che permettono di anticipare il senso di un testo e di ricorrere alla *expectancy grammar* e le strategie che potenziano la capacità innata di ricostruire corrispondenze tra lingue, culture, situazioni, azioni. Se la capacità di comprendere malgrado le differenze è uno stato spontaneo, tale capacità può essere potenziata/stimolata in un atto didattico → processo → competenza in costruzione. È possibile attivare e/o migliorare le strategie di comprensione orale in ambito intercomprensivo (in particolare tra lingue romanze, ma non soltanto) sfruttando i processi cognitivi e psicoaffettivi e la dimensione testuale ed extralinguistica della comunicazione (Benucci 2015b), ricorrendo a saperi acquisiti di qualsiasi tipo: linguistici, culturali, pragmatici, procedurali. Azioni sicuramente positive dell'intercomprensione e utili per una didattica inclusiva con soggetti svantaggiati sono:

- selezionare e gerarchizzare gli obiettivi di apprendimento;
- stimolare i soggetti a far leva sull'insieme delle loro competenze, sia culturali sia linguistiche, acquisite in ambito istituzionale o personale (musica, viaggi, conoscenze ecc.);
- costruire i rudimenti di una grammatica della comprensione individuando i punti di convergenza translinguistica (regole di passaggio) e i 'tranelli' linguistici da evitare (regole di vigilanza);
- abituare progressivamente l'apprendente a mobilitare il proprio potenziale cognitivo.

Una riflessione sulla didattica inclusiva dovrebbe inoltre valutare come possa essere trattata la pluralità linguistica nella didattica intercomprensiva – cioè didattica partecipativa, plurilingue, cooperativa, costruttiva, riflessiva –, innanzi tutto nella mente dell'apprendente e poi nell'elaborazione di materiali (input testuali e tecniche

² <http://www.evalic.eu>.

didattiche in primis) adeguati allo sviluppo metacognitivo dell'apprendente adulto vulnerabile, in accordo con il quadro teorico cui si rifà l'intercomprensione e nel più ampio scenario dei processi mentali attivati nell'apprendimento e nella realtà della comunicazione.

Attingendo dalle raccomandazioni e dai risultati della Linguistica Educativa, un'intercomprensione inclusiva non considera le lingue come sistemi a sé stanti ma in prospettiva semiotica, riconducendole, e riconducendo le 'buone pratiche' ad essa collegate, al più ampio concetto di comunicazione, che comprende altri sistemi segnici ma con una particolare sensibilità verso le componenti affettive per creare sicurezza linguistica e comunicativa. Con un pubblico 'svantaggiato' non è sempre possibile sfruttare la vicinanza linguistica, ma è utile far emergere le conoscenze pregresse delle dimensioni paraverbale e non verbale, pragmatica, interculturale e valorizzare la parzialità delle competenze, la disparità dei livelli di competenza in comprensione e produzione, e potenziare il transfert diretto di conoscenze di vita.

4 Alcuni esempi di pratiche 'inclusive'

Una pratica didattica 'inclusiva' rivolta ad adulti migranti deve essere implementata innanzi tutto sul presupposto che una buona conoscenza dei domini favorisce la performance in L2, ma che le conoscenze di vita su un determinato dominio non necessariamente sono direttamente trasferibili ad un altro dominio. Ciò eviterà di progettare percorsi di formazione linguistica che possano rappresentare un ostacolo per i migranti adulti. Inoltre, la definizione dei domini d'uso, oltre che a dipendere dalle scelte e dai bisogni degli apprendenti, deve seguire i parametri principali di equilibrio (considerazione delle caratteristiche di ciascun dominio per permettere all'apprendente di trovare gli strumenti per essere in grado di gestire sia situazioni comunicative con le quali ha familiarità sia quelle che gli sono sconosciute) e di gerarchizzazione (alcuni domini hanno maggiore rilevanza nel progetto migratorio e nel contatto con la società di arrivo).

Chi scrive ha sperimentato in distinti percorsi di ricerca svolti negli ultimi vent'anni l'applicazione della didattica intercomprensiva a gruppi di apprendenti 'svantaggiati': richiedenti asilo, collaboratrici familiari provenienti dai Paesi dell'Est, detenuti, *resettled*. Con tali tipi di pubblico si è dimostrato utile ricorrere a pratiche innovative fondate sul riconoscimento del valore del plurilinguismo, dell'interculturalità e sui vantaggi della disposizione empatica dell'apprendente che riguardano:

- impiego di strumenti bi- o plurilingue (manuali, libri di narrativa, grammatiche facilitate ecc.);

- impiego e sollecitazione alla produzione di testi identitari plurilingue (testimonianze di vissuto) affrontando la narrazione dell'insicurezza e/o del disagio visti da molteplici prospettive, e attraverso diversi canali comunicativi;
- analisi di auto- ed eterorappresentazioni presenti nelle diverse sfere del discorso (es. pubblico, istituzionale, contesti di accoglienza, ecc.) e decostruzione di eventuali percezioni distorte di sé e degli altri;
- confronto non episodico di percezioni, sensazioni, interpretazioni, traduzioni del mondo, in funzione di storie di imprese, intenzioni o di visioni potenzialmente differenti, talvolta anche conflittuali;
- ricorso a materiali multimodali, oggi possibile per lo sviluppo che hanno avuto le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e che si fonda sulle possibilità offerte da gesti, suoni, immagini e altri simboli semiotici, compreso, ma senza limitarsi ad esso, il linguaggio;
- alternanza tra lavoro individuale e collaborativo di classe simulando situazioni di comunicazione reale in cui gli apprendenti accordino maggiore attenzione al modo con cui le loro dichiarazioni sono recepite dai loro destinatari, piuttosto che sulle mere forme linguistiche e la loro rispondenza alla norma codificata;
- sollecitazione di processi metacognitivi, vale a dire il *feedback* riflessivo dell'individuo sui propri processi cognitivi, che mette in correlazione positiva le conoscenze linguistiche degli apprendenti e le loro competenze linguistiche in L2, anche se la forza della relazione varia da uno stadio all'altro dell'apprendimento;
- sollecitazione alla percezione di somiglianze al di là delle differenze: la messa in corrispondenza di dati comuni tra fenomeni che intervengono quando si interpreta/decide/agisce genera analogia, che funziona in tutte le sfere della cognizione (percezione, memoria, linguaggio, apprendimento) e stabilisce costantemente legami tra concetti e ambiente del passato e del presente che servono a organizzare il reale;
- produzione di analogie grazie alle quali è possibile interpretare situazioni nuove e affrontare ciò che non è conosciuto assimilandolo a ciò che è conosciuto;
- sfruttamento di testi che evocano 'gli altri', altre lingue e altre culture;
- tolleranza nei confronti di produzioni di testi mistilingue e contenenti errori morfosintattici (almeno nei livelli più bassi di apprendimento della L2);
- impiego di dispositivi flessibili e compiti non molto strutturati in modo che il corso si svolga in funzione di ciò che vi succede e delle reazioni e implicazioni individuali, sociali e relazionali,

- in considerazione del fatto che la variabilità è una condizione necessaria all'apprendimento;
- invito allo svolgimento di compiti sociali o compiti che simulino situazioni reali di socializzazione poiché gli apprendenti hanno bisogno di compiti contestualizzati che permettano loro di reperire le ricorrenze di situazioni nelle quali devono agire prima di affrontare nuove situazioni: si tratta di compiti che permettono di aumentare l'intenzionalità dell'apprendimento tramite la proposta di situazioni che necessitano di un utilizzo effettivo delle lingue da apprendere.

I dati a disposizione (che in questa sede non è possibile riportare in dettaglio) confermano che per la quasi totalità dei soggetti monitorati la familiarità con il contenuto facilita il processo di apprendimento e comprensione ma aumenta anche la fluidità della produzione, non tanto in termini di correttezza e complessità quanto di capacità di comunicare pur ricorrendo e mescolando codici e lingue diversi. Occorre quindi essere, in particolare nei primi momenti del percorso di apprendimento, permissivi nei confronti degli errori, inevitabili dal momento che il bisogno di rapportarsi con gli altri attiva il ricorso alla lingua che permette di scambiare messaggi il cui contenuto (informativo, affettivo, disciplinare, scientifico) importa più che le forme puramente linguistiche che lo veicolano. È pur vero che le norme della lingua scelta o delle lingue scelte facilitano l'interazione - culturalmente, cognitivamente e socialmente - ma il contenuto dello scambio è ciò che più importa e dovrebbe quindi essere ritenuto prioritario per rassicurare l'apprendente 'svantaggiato'. Il passaggio da un sistema culturale e linguistico ad un altro susciterà problemi comunicativi che gli apprendenti hanno bisogno di percepire, con consapevolezza, per poterli gestire e per risolverli, senza però che appesantiscano l'insicurezza.

I bisogni linguistici e socioculturali di ciascun gruppo di apprendenti sono stati determinati a partire da un lavoro iniziale fondato su compiti sociali o su compiti che simulano situazioni reali di vita; come già accennato gli apprendenti adulti hanno bisogno di compiti socialmente situati, cioè contestualizzati, che li stimolino a superare le sfide e le 'criticità pedagogiche' perché ne intravedono l'utilità e il reimpiego immediato.

Con l'etichetta di pedagogia critica si riuniscono studi di García (2017), Freire (1970), Cummins (2000) e The New London Group (1996) che si riassumono in quattro macro-caratteristiche:

- pratica socialmente autentica;
- istruzioni esplicite per lo sviluppo di una pratica riflessiva;
- ritorno critico sulle pratiche in cui gli apprendenti rimettono in questione ciò che hanno appreso;

- pratiche modificate dalla sperimentazione risultante dalla riflessione, dalle istruzioni esplicite e dal riequilibrio critico.

A ciò va aggiunto che è essenziale tenere ben presenti i fattori che influenzano l'acquisizione/apprendimento della L2 nell'adulto: età anagrafica, bisogni e motivazioni (viaggio, condizioni di vita, progetto migratorio), conoscenze linguistiche altre, scolarità precedente, caratteristiche individuali ed emotive (attitudine, stili cognitivi ecc.), modalità del contatto e di immersione (quantità e qualità), sostegno nei vari ambiti di vita, tempo di esposizione continuativa alla L2, lingua materna. Ricordando che la produzione linguistica non è fine a sé stessa, così come l'interazione, poiché entrambe hanno obiettivi, intenzionalità che attivano negoziazioni del quadro culturale e del senso su un soggetto dato, in un dominio preciso.

Una competenza plurilinguistica si associa poi sempre ad una competenza interculturale che si fonda su una concezione plurale e dinamica dell'identità culturale e sociale e necessita di adeguati modelli didattici capaci di produrre risultati efficaci, con particolare attenzione alla funzione di prevenzione (per preparare a vivere e ad agire nelle società multiculturali), di aiuto (per poter affrontarne e superarne le sfide) e di recupero (per preparare a risolvere i problemi che scaturiscono dai conflitti presenti nelle società).

Il linguaggio è ricco di analogie grazie alle quali si possono interpretare situazioni nuove e permette di affrontare ciò che non è conosciuto assimilandolo a ciò che è conosciuto. Sul piano pedagogico avvicinarsi al vissuto conosciuto rende accessibile un problema astratto su una questione nuova e un'analogia pertinente può facilitare la risoluzione di un problema attraverso le spiegazioni che apporta: le analogie sono infatti onnipresenti e permettono di vivere e di creare, cioè di apprendere favorendo il ragionamento relazionale tra simboli e linguaggio.

5 Conclusioni. È possibile trasformare lo svantaggio in vantaggio?

I programmi di formazione linguistica sperimentati da chi scrive hanno avuto lo scopo primario di guidare l'apprendente adulto nel suo modo di affrontare i processi di apprendimento nella convinzione che sia possibile trasformare un iniziale svantaggio in vantaggio, a patto però di fornire agli apprendenti modelli sociolinguistici utili, che siano cioè funzionali e rispondenti alle loro reali necessità, riconoscendo il valore della diversità linguistica e affiancando tali scelte con una sensibilità verso le dimensioni emotiva, cognitiva e culturale con adeguate scelte pedagogiche e glottodidattiche. Questo implica un rinnovamento – che non sia soltanto sul piano dell'e-

nunciazione di principi - delle pratiche di insegnamento fondate sul plurilinguismo, sul *translanguaging* e sull'accettazione di competenze sbilanciate e parziali. Si tratta però di un rinnovamento che deve passare dall'evoluzione delle rappresentazioni mentali degli attori del processo di insegnamento/apprendimento linguistico e dal riconoscimento del valore del plurilinguismo. L'uguaglianza di accesso al sapere e l'accettazione dei vari percorsi con i quali l'apprendente può raggiungerlo in base alle sue motivazioni, alla sua sicurezza/insicurezza sociale e linguistica, alla sua situazione sociale e giuridica, è premessa indispensabile per il successo e per trasformare un iniziale svantaggio in vantaggio. L'uguaglianza di accesso al sapere, da cui non può prescindere una didattica inclusiva, è uno strumento di lotta contro la discriminazione che si avvale di adeguate pratiche didattiche, della valorizzazione di buone pratiche quali sono - come è ormai stato dimostrato - quelle degli approcci plurali.

È possibile dunque progettare e realizzare percorsi didattici per il plurilinguismo ma si deve tuttavia essere coscienti che non esistono soluzioni universalmente valide per organizzare la formazione linguistica e valutarla. Un'utile guida per orientarsi nella valutazione della sicurezza linguistica e dell'adeguatezza dei percorsi formativi 'inclusivi' per pubblici svantaggiati è quella fornita da Beacco (2016, 172-88), che qui viene sintetizzata.

1. Integrazione linguistica passiva: la poca competenza nella L2 non permette di gestire ordinarie situazioni comunicative, dunque richiede il continuo ricorso ad altre persone (ad es. mediatori linguistico-culturali) e dipende dall'atteggiamento comprensivo degli interlocutori. I parlanti nativi potrebbero giudicare tale competenza inefficace e dar luogo, quindi, ad atteggiamenti di esclusione; al contrario, la lingua di origine conserva tutte le sue funzioni identitarie.
2. Funzione linguistica funzionale: la competenza raggiunta permette al migrante di gestire la maggior parte delle situazioni comunicative, il migrante si preoccupa maggiormente dell'efficacia comunicativa piuttosto che della correttezza formale. La lingua di origine conserva uno statuto identitario preminente, ma la L2 è accettata per la sua utilità pratica.
3. Integrazione linguistica proattiva: i migranti cercano di migliorare le loro competenze anche per motivi personali, si sforzano di fare meno errori e di acquisire competenze più avanzate e accettabili ai loro occhi.
4. Integrazione linguistica che sviluppa l'identità linguistica: i migranti riconfigurano il loro repertorio linguistico integrandovi pienamente la L2, non evitano l'alternanza delle lingue nella vita sociale. La lingua di origine conserva la funzione identitaria, ma la L2 comincia a diventare co-identitaria.

Bibliografia

- Balboni, P.E.; Coste, D.; Vedovelli, M. (2014). *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Unicopli.
- Barni, M.; Vedovelli, M. (2009). «L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità». Palermo, M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra, 29-47.
- Beacco, J.-C. (2016). *École et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. et al. (2007). *DERLE. Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation? Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Division des Politiques Linguistiques.
- Beacco, J.-C.; Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Division des Politiques Linguistiques.
- Beacco, J.-C.; Little, D.; Hedges, C. (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Benucci, A.; Grosso, G.I. (2015). *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*. Pisa: Pacini.
- Benucci, A.; Grosso, G.I. (2018). «Strategie di "sopravvivenza linguistica" in carcere e didattica inclusiva». *SILTA. Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVII(1), 187-204.
- Benucci, A. (2015a) «Intercultural and Inter-Linguistic Models in Disadvantaged Migration Contexts». Argondizzo, C. (ed.), *European Projects in University Language Centres*. Bern: Peter Lang, 81-104.
- Benucci, A. (2015b). «Plurilinguismo, intercomprensione e strategie cognitive». Mordente, O.A.; Ferroni, R. (eds), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 97-111.
- Benucci, A. (2019) «Inter-Comprehension, CLIL, and Disadvantaged Backgrounds». *RIPLA. Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, XIX(2), 57-66. <https://doi.org/10.19272/201907702005>.
- Blinder, S. (2015). «Imagined Immigration. The Impact of Different Meanings of Immigrants in Public Opinion and Policy Debates in Britain». *Political Studies*, 63(1), 80-100. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12053>.
- Cavalli, M. (2012). «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale. Scopi, struttura, destinatari». *Italiano LinguaDue*, 4(1), 211-21. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2279>.
- Cavalli, M. et al. (2009). *L'éducation plurilingue et pluriculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Division des Politiques Linguistiques.
- Cognigni, E. (2014). «Errare paedagogicum est? Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere». Lévy, D.; Anquetil, M. (a cura di), *Heteroglossia*, vol. 13. *Malelingue*. Atti del Seminario *Malelingue, Mauvaises langues, Bad Tongues and Languages* (Macerata, 4-5 aprile 2013). Macerata: Edizioni Università di Macerata, 1-30.
- Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Division des Politiques Linguistiques.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- De Carlo, M.; Garbarino, S. (2016). «Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali. Le risorse della piattaforma MIRIADI». *Italiano a stranieri*, 21, 13-19.
- De Cristofaro, G. (2011) «Costruire l'Europa attraverso il plurilinguismo». *Scuol@Europa*, VI(12), 1-2.
- De Fina, A.; Baynham, M. (2016). *Dislocations/Relocations. Narratives of Displacement*. London: Routledge.
- De Meo, A. et al. (2014). *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*. Milano: Associazione Italiana di Linguistica Applicata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- García, O. (2017). «Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education». Cenoz, J.; Gorter, D.; May, S. (eds), *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing, 1-17.
- García, O.; Wei L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Grassi, R. (2012). *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento. L'italiano nelle realtà plurilinguistiche*. Perugia: Guerra.
- Marazzini, C. (2012). *Italia dei territori e Italia del futuro. Varietà e mutamento nello spazio linguistico*. Firenze: Le Lettere.
- The New London Group (1996). «A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures». *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro Comune Europeo per le Lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2013). *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super-)contatto nei contesti migratori del mondo globale*. Roma: Centro Studi Emigrazione.
- Vedovelli, M. (2016). «Neoemigrazione, immigrazione straniera, nuovo spazio linguistico italiano». Bombi, R.; Orioles, V. (a cura di), *Lingue in contatto. Contact Linguistics*. Udine: Bulzoni, 51-75.
- Vedovelli, M.; Siebetchu, R. (2017). «60 anni di politica linguistica dell'Unione Europea». Coccia B.; Pittau, F. (a cura di), *La dimensione sociale dell'Europa. Dal trattato di Roma ad oggi*. Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 127-32.

Valutare per includere Il valore dei repertori linguistici plurali

Elisabetta Bonvino

Università degli Studi Roma Tre, Italia

Elisa Fiorenza

Università degli Studi Roma Tre, Italia

Abstract This contribution illustrates a proposal for an inclusive plurilingual assessment, analysing the construct of plurilingual competence and the concept of intercomprehension between Romance languages. It also presents data from the first examination sessions of an innovative plurilingual test, developed within the EVAL-IC Erasmus+ project to assess intercomprehension competence among the five Romance languages of the project (Portuguese, Spanish, Italian, French and Romanian). It focuses on the written receptive dimension of intercomprehension, proving that a single test can highlight the value of the pluralistic repertoire of individuals.

Keywords Educational Linguistics. Intercomprehension. Language Inclusion. Plurilingualism. Language Skills Assessment.

Sommario 1 Inclusione linguistica e plurilinguismo. – 2 Proposte per una valutazione plurilingue inclusiva. – 2.1 Il costrutto. – 2.2 Valutare le competenze plurilingui in intercomprendione: le abilità. – 2.3 Le prove ricettive. Valutare l'intercomprendione di testi scritti. – 2.4 Metodologia. – 2.5 Risultati e discussione. – 3 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2020-06-20
Accepted 2020-07-31
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Bonvino, E.; Fiorenza, E. (2020). "Valutare per includere. Il valore dei repertori linguistici plurali". *EL.LE*, 9(2), 197-218.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/003

1 Inclusione linguistica e plurilinguismo

Il monolinguisimo non è la condizione normale nella maggioranza dei contesti sociali, infatti l'esperienza del pluralismo delle lingue e delle culture appartiene alla nostra esperienza quotidiana e avviene in modo molto diffuso e spesso in età precoce (Coste, Moore, Zarate 2009, 14).

La promozione del plurilinguismo costituisce da tempo una priorità della politica linguistica europea. Tale priorità si fonda sull'esigenza sociale di mobilità, scambio, integrazione e inclusione.

Se circoscriviamo il campo di indagine al contesto italiano, la coesistenza di più varietà linguistiche sul territorio nazionale appare essere una costante. Già nelle *Dieci Tesi per una scuola democratica* elaborate da Tullio De Mauro e dal gruppo GISCEL nel 1975 (Banfi 2019), veniva infatti sottolineata l'importanza di valorizzare il «retroterra linguistico culturale» degli allievi, cioè il loro repertorio linguistico. I principi espressi nelle Dieci Tesi convergono verso una prospettiva plurilingue e democratica che attribuisce valore a ogni lingua, indipendentemente dal suo prestigio sociale. All'epoca, l'obiettivo principale era l'inclusione dei dialettofoni nella comunità linguistica dei parlanti italiano. Oggi i principi contenuti nelle Dieci Tesi si possono estendere anche al progetto di inclusione di tutti gli alunni immigrati e allogliotti. Nelle classi italiane, dalla scuola primaria all'università, coesistono infatti molte lingue e varietà linguistiche: la lingua italiana (lingua di comunicazione, di apprendimento e di educazione), l'italiano come L2, le lingue dei migranti, altre lingue e le loro varietà locali in tutte le aree di bilinguismo o diglossia presenti storicamente nel nostro paese, due lingue della Comunità europea (Lugarini 2007, 96).

Anche se il multilinguismo non è di per sé un problema, bensì una situazione normale, la coesistenza di più lingue in uno stesso luogo diventa un problema se non si accompagna al plurilinguismo dell'individuo.¹ Infatti, per rimanere nell'ambito del sistema dell'istruzione, chi si trova inserito in un percorso formativo di cui non conosce o conosce poco la lingua strumento di educazione, si trova in una situazione di svantaggio linguistico. L'educazione inclusiva è la scelta adottata dal sistema scolastico italiano, che intende garantire inclusione sociale e quindi un eguale accesso all'istruzione e pari diritti

Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra le Autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale, Elisabetta Bonvino è responsabile dei §§ 1, 2.1, 2.2 e 2.3; Elisa Fiorenza dei §§ 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 2.5 e 3.

1 Adottiamo la distinzione per la quale il multilinguismo è la coesistenza di più lingue in una società, mentre il plurilinguismo è la conoscenza di un certo numero di lingue da parte di un individuo (QCER, Consiglio d'Europa 2002, 5).

specialmente in campo educativo.² Il modello inclusivo prevede che gli alunni immigrati e alloglotti siano inseriti nella classe corrispondente all'età anagrafica o al livello di scolarizzazione nel paese di origine, con eventualmente alcune ore di insegnamento specifico nella lingua di scolarizzazione.³

L'inclusione linguistica diventa quindi funzionale al diritto allo studio e all'istruzione, il quale è tutelato dalla Costituzione italiana.⁴ Lo svantaggio linguistico può essere superato solo grazie al plurilinguismo e in almeno due modi:

- a. l'alunno alloglotto inserito nel sistema diventa giocoforza plurilingue, cioè apprende la lingua di istruzione, che va ad aggiungersi al suo repertorio linguistico, che diventa quindi più ricco;
- b. tutto il sistema diventa, almeno in parte, plurilingue, sfruttando la ricchezza presente nella classe multilingue.

Il sistema italiano, con qualche eccezione, tende a promuovere la prima soluzione. A nostro avviso, però, un passo fondamentale verso la vera inclusione rimane il riconoscimento del repertorio linguistico dell'individuo, che deve essere valorizzato. In ambito glottodidattico il compito di chi si occupa di favorire tale inclusione come risposta allo svantaggio linguistico è facilitato dall'esistenza di approcci plurali che puntano alla valorizzazione di tale repertorio, partendo dalla considerazione delle lingue come sistemi complessi e comunicanti.⁵

Gli approcci plurali hanno una forte vocazione all'inclusione e comprendono tutte quelle metodologie didattiche che coinvolgono più varietà linguistiche e culturali nel processo di insegnamento/apprendimento, superando una concezione «monolitica» (De Mauro 2007) delle lingue e delle culture. Nel Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture o CARAP (Candelier et al. 2007), si distinguono quattro approcci plurali (l'Approccio Interculturale, l'*Éveil aux langues*, la Didattica integrata delle lingue e l'Intercomprensione),⁶ alcuni dei quali sono utilizzati da tempo nei sistemi di istruzione scolastica principalmente come strumento di inclusione degli alunni stranieri nella classe multilingue.

2 Per un'analisi dettagliata della situazione dell'educazione inclusiva in Europa rispetto ai BES, rimandiamo a Dalouis, Melero Rodríguez 2016, in cui è illustrata efficacemente anche la distinzione tra modelli di inclusione e modelli di integrazione, applicabile anche nei casi degli alunni alloglotti.

3 DL 25 luglio 1998, art. 8.

4 Art. 34 della Costituzione italiana.

5 In linea con le numerose pubblicazioni del Consiglio d'Europa (fra gli altri, Consiglio d'Europa 2002, e Béacco et al. 2010).

6 Per una descrizione approfondita dei vari approcci si veda Candelier et al. 2007; Curci 2012.

L'intercomprensione (IC), che è alla base del progetto che verrà illustrato nei paragrafi successivi, fa riferimento ad una situazione comunicativa in cui i partecipanti all'interazione condividono solo parzialmente il codice e pertanto impiegano una forma di comunicazione plurilingue nella quale chi partecipa all'evento comunicativo comprende la lingua degli altri e si esprime nella lingua o nelle lingue che conosce (Benucci 2015; Bonvino, Jamet 2016). Le numerose metodologie e strumenti per sviluppare l'IC prendono solitamente in considerazione più lingue simultaneamente, ad esempio le lingue romanze. L'IC è intrinsecamente inclusiva. Essa infatti si basa sul riconoscimento della vicinanza linguistica e culturale. Porta l'apprendente a capire che qualcosa della lingua e della cultura dell'altro appartiene alla propria lingua, che l'altro non è così straniero, che non è difficile rendersi.

Tale prospettiva può essere adottata anche affrontando in maniera consapevole una sola lingua, purché si tenga conto del 'retroterrazzo linguistico-culturale' dei partecipanti.

Un esempio molto interessante di applicazione degli approcci plurali in ambito extra-europeo è rappresentato dalle pratiche di insegnamento basate sull'approccio dell'IC e sulla didattica integrata delle lingue messe in atto da diversi anni nelle classi di lingua italiana per parlanti di lingua spagnola e inglese in un'università della California. La ricerca in quei contesti ha mostrato che la valorizzazione del complesso repertorio linguistico degli studenti ispanofoni favorisce la loro inclusione e il successo negli studi (Cortés Velásquez, Donato, Romero 2019; Fiorenza, Donato 2019), evidenziando inoltre la necessità di potenziare le loro competenze linguistiche e metalinguistiche (Fiorenza 2019).

2 Proposte per una valutazione plurilingue inclusiva

2.1 Il costrutto

La dimensione etica della valutazione non può prescindere dall'inclusione. Infatti, quando si parla di strumenti di valutazione è necessario riflettere e capire non solo quanto il test faccia davvero emergere le abilità del candidato che vogliamo valutare, ma anche quale impatto possa avere l'esito del test sulla vita delle persone che lo svolgono. È importante, cioè, considerare la validità dei test in relazione ai due aspetti basilari discussi ampiamente in McNamara et al. (2019, 10), quali *fairness* (equità) e *justice* (giustizia). Quest'ultimo fattore appare direttamente collegato con la questione più ampia dell'inclusione e dell'educazione plurilingue qui discussa, perché avere strumenti in grado di far emergere, valorizzare, valutare, certificare le competenze in più lingue significa rendere giustizia alla complessi-

tà del fenomeno, favorendo l'ampliamento della gamma delle attività anche professionali tra i cittadini:

The question of whether a language test is just does not arise only in educational contexts. Language tests also control access to employment where an ability to communicate is one of the required professional competencies. (McNamara et al. 2019, 3)

Gli studiosi di IC hanno più volte richiamato l'esigenza di un sistema di valutazione e certificazione delle competenze plurilingui (fra gli altri Bonvino, Jamet 2016) indispensabile per il riconoscimento istituzionale e sociale, nonché per la valorizzazione dei percorsi formativi basati sugli approcci plurali. Tuttavia, gran parte delle forme di valutazione linguistica sono lontane dal recepire i principi del plurilinguismo e degli approcci plurali:

Although dynamic, diverse, and constructive discussions of multilingual teaching and learning are currently taking place within the language education field, the phenomenon is completely overlooked in the assessment field that continues to view language as a monolingual, homogenous, and often still native-like construct. (Shohamy 2011, 419)

A nostro avviso, una valutazione plurilingue può costituire un mezzo di inclusione, perché se si dispone degli strumenti adatti a rilevare le competenze plurilingui, il momento valutativo può diventare un'occasione di riconoscimento del repertorio e del retroterra linguistico-culturale dell'apprendente.

Il costrutto della valutazione plurilingue è costituito:

- a. dal concetto di competenza plurilingue;
- b. da una serie di 'saper fare' che costituiscono l'oggetto della valutazione.

La competenza del parlante plurilingue è stata definita da Cook (1992) *multicompetence*, per evidenziare che si tratta di un tipo complesso di competenza, qualitativamente differente dalla somma delle competenze del parlante monolingue, in quanto l'acquisizione di una seconda lingua può avere effetti sulla propria lingua madre e su tutte le altre componenti del repertorio, che siano di natura linguistica e/o metalinguistica (Fiorenza 2020). Nella stessa prospettiva Coste, Moore e Zarate (2009, 5) descrivono la competenza plurilingue e pluriculturale come una competenza globale e multipla di aspetti linguistici, culturali e identitari: si sottolineano i potenziali collegamenti fra le lingue, che non sono considerate entità separate. La competenza viene inoltre intesa come strettamente legata ai percorsi di vita e alle biografie personali e, come tale, soggetta ad evoluzione.

Per descrivere la competenza plurilingue e pluriculturale sono stati elaborati una serie di documenti che, pur con obiettivi e punti di vista diversi, mostrano l'interesse crescente per il plurilinguismo e la descrizione delle sue componenti:⁷ il CARAP (Candelier et al. 2007); il progetto MAGICC (Räsänen et al. 2013);⁸ il REFIC;⁹ EVAL-IC (di cui parleremo più avanti)¹⁰ e il *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2018).¹¹ Questi documenti mostrano la crescente attenzione verso il plurilinguismo e gli approcci plurali e soprattutto permettono l'individuazione di livelli di competenza e indicatori che sono alla base della valutazione.

L'oggetto della valutazione plurilingue è costituito da una serie di 'saper fare' che mettono in gioco un repertorio plurilingue (Lenz, Berthele 2012, 303).¹²

- a. dialogo plurilingue: saper comunicare oralmente in contesti multilingui, ad esempio, partecipare ad un dialogo in più lingue;
- b. alternanza di codice: saper utilizzare l'alternanza di codice e il code-mixing se richiesto dal contesto comunicativo;
- c. lettura e ascolto in più lingue: saper attingere da fonti in lingue diverse per eseguire compiti di produzione o di interazione in una lingua;
- d. competenze parziali: saper sfruttare un profilo di competenze linguistiche sviluppate in maniera diseguale in diverse lingue;
- e. comprendere lingue affini: saper sfruttare le potenziali capacità di comprensione scritta e orale in diverse lingue vicine ma mai studiate;
- f. conoscenze pregresse: saper sfruttare le conoscenze pregresse, utilizzare qualsiasi tipo di conoscenza acquisita durante l'apprendimento delle lingue precedenti per comprendere testi in lingue della stessa famiglia;
- g. mediazione tra lingue: saper tradurre e/o spiegare in una lingua 'A' il contenuto di un testo letto in una lingua 'B'.

7 Per un confronto tra questi documenti, si veda, tra gli altri, Bonvino (in preparazione), mentre per un confronto fra i descrittori rimandiamo a Bonvino, Cortés Velásquez, Fiorenza 2018.

8 All'interno del progetto sono stati elaborati dieci scenari per lo sviluppo e la valutazione delle competenze comunicative accademiche e professionali plurilingui e pluriculturali (www.magicc.eu).

9 La versione aggiornata è consultabile al link <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01>.

10 www.evalic.eu.

11 <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

12 Rispetto al documento degli autori, abbiamo selezionato solo quegli aspetti che sono presi in conto dal test EVAL-IC, di cui si tratterà nel prossimo paragrafo.

Oggi, in un mondo sempre più multilingue e plurilingue, sono competenze molto utili in numerosi contesti. Tuttavia, molte di queste non rientrano in un quadro tradizionale di competenze valutabili.

Riteniamo che non prendere in considerazione queste forme di comunicazione costituisca un mancato riconoscimento del repertorio linguistico dell'individuo, specie in caso di repertorio complesso¹³ e una mancata occasione di inclusione.

L'innovativo progetto EVAL-IC, che illustriamo nei prossimi paragrafi, mostra che una valutazione plurilingue è possibile.

2.2 Valutare le competenze plurilingui in intercomprensione: le abilità

Il progetto Erasmus+ EVAL-IC¹⁴ propone un sistema di valutazione delle competenze plurilingui in IC, si rivolge a un pubblico di studenti universitari e intende fornire loro un attestato in IC.

A partire dal protocollo di valutazione elaborato nell'ambito del progetto è stato sviluppato e testato uno strumento di valutazione che ha come finalità il riconoscimento formale delle competenze comunicative comunque acquisite (quindi non necessariamente a seguito di un corso) dai soggetti valutati nelle diverse abilità linguistiche, relativamente all'IC tra le cinque lingue romanze del progetto (portoghese, spagnolo, italiano, francese e romeno).

In termini operativi, questo strumento valutativo consiste in un test plurilingue, che è stato sperimentato con studenti di numerose università europee, tra cui l'Università degli studi Roma Tre, dalle cui somministrazioni sono stati tratti i dati che presentiamo di seguito.

Per definire le competenze e stabilire i livelli, il progetto EVAL-IC si è basato su un'analisi della letteratura scientifica, inclusi articoli di carattere teorico, studi empirici e documenti di riferimento, di cui si è fornita una breve sintesi nel paragrafo 2.1.¹⁵ Le riflessioni scaturite all'interno del progetto hanno fatto emergere l'esigenza di distinguere tre abilità di IC:

- a. L'IC ricettiva, che corrisponde alla competenza di comprensione (di scritto e parlato) in più lingue e culture in IC.

13 Il concetto di repertorio complesso è un concetto che vede la complessità come ricchezza. Si intende un repertorio linguistico ampio, particolarmente ricco in caso di biografie linguistiche frutto di spostamenti, contatto linguistico e migrazione.

14 I documenti elaborati all'interno del progetto EVAL-IC (2016-2017 - 1-FR01-KA203-024155) sono il risultato dei lavori svolti dai partner del progetto coordinato da Christian Ollivier (Université de La Réunion). La descrizione del partenariato e gran parte dei materiali elaborati nella fase iniziale sono disponibili sul sito <http://evalic.eu>.

15 Per una definizione delle competenze e dei prerequisiti per la valutazione, tratti dalla ricerca in seno al progetto, rimandiamo a Ollivier, Capucho, Araújo e Sá 2019.

- b. L'IC interattiva, che viene definita un processo comunicativo in cui il parlante si esprime nella lingua che preferisce e comprende la lingua del suo interlocutore.
- c. L'Interproduzione (Balboni 2009, 197; Capucho 2011), definita un processo comunicativo che permette a un parlante di farsi comprendere (nella lingua in cui preferisce esprimersi) da un interlocutore che non conosce o conosce poco questa lingua. Per farsi comprendere il parlante cerca quindi di ridurre i possibili problemi di comprensione, adattando la produzione discorsiva ai repertori in contatto. Si tratta di un'attività estremamente naturale, che fa comprendere agli interlocutori lo stretto rapporto che esiste fra comprensione e produzione.

La distinzione di queste tre abilità è puramente strumentale e operativa, è volta a identificare le competenze osservabili e non deve suggerire una concezione parcellizzata della competenza in IC. La lingua e l'IC nella valutazione EVAL-IC sono considerate un costrutto integrato, globale, plurilingue e comunicativo (Ollivier, Capucho, Araújo e Sá 2019). Le varie lingue prese in considerazione non sono valutate isolatamente, si cerca piuttosto di fornire una valutazione globale della gestione del repertorio plurilingue. Tale concezione corrisponde al tipo di prova prescelto, che è basato sullo scenario (Purpura 2016, 201). Lo scenario proposto corrisponde a un task complesso, articolato in sotto-task vicini all'esperienza degli utenti, che richiedano l'attivazione di un repertorio plurilingue e pluriculturale. Le attività proposte sono dunque indipendenti le une dalle altre, seppur collegate da una macro-situazione e permettono di far calare gli studenti in situazioni di comunicazione autentiche in cui devono utilizzare diverse lingue romanze.

Gli studenti devono immaginare di proporre una candidatura per partecipare a una conferenza internazionale sullo sviluppo sostenibile che coinvolge alcune università europee e si tiene in 5 lingue romanze. I candidati devono preventivamente documentarsi sul tema, consultando una serie di documenti scritti e orali inviati dagli organizzatori e poi esporre quelle che ritengono siano misure valide da adottare per contribuire allo sviluppo sostenibile nei loro contesti di vita e di studio. La candidatura prevede le seguenti fasi, che corrispondono ad altrettante prove:

- 1. proposta della candidatura, riempiendo un modulo di iscrizione multilingue;
- 2. raccolta di informazioni sullo sviluppo sostenibile, leggendo dei testi nelle cinque lingue della conferenza;
- 3. raccolta di informazioni sullo sviluppo sostenibile, guardando e ascoltando video nelle cinque lingue della conferenza;
- 4. preparazione di una presentazione Power Point dal titolo «Idee e proposte per lo sviluppo sostenibile nelle universi-

- tà europee», nella lingua preferita dal candidato (tipicamente la sua L1);
5. esposizione della presentazione Power Point, e discussione (sempre nella lingua preferita dal candidato) con una commissione di cinque persone che parlano ciascuna una differente lingua romanza.

I punti 1 e 2 riguardano le prove di ricezione di testi scritti, che approfondiremo nel prossimo paragrafo.

2.3 Le prove ricettive. Valutare l'intercomprensione di testi scritti

In questa sede limiteremo l'analisi a una prova adottata dal test per valutare l'IC ricettiva. La dimensione ricettiva dell'IC è definita come la competenza di comprensione in più lingue e culture in IC, dimensione su cui si basa la nozione stessa di IC (Bonvino, Jamet 2016, 12).¹⁶

Per la comprensione dei testi in più lingue viene mobilitato l'intero repertorio linguistico-comunicativo dell'individuo e il punto di partenza dell'IC è il transfer positivo, che si appoggia sulla vicinanza fra le lingue e permette lo sviluppo di una forte consapevolezza dei legami linguistici tra le lingue affini.

Se alla base dell'IC ricettiva c'è la comprensione di più lingue, ci si può allora domandare se sia necessario un test specifico o se invece non possano assolvere il compito della valutazione gli esami di certificazione tradizionali delle singole lingue. Un candidato che abbia svolto un percorso didattico di IC può infatti sottoporsi a una o più certificazioni e può anche ottenere ottimi risultati almeno nelle prove ricettive.¹⁷

¹⁶ Definizione elaborata all'interno del gruppo che nel progetto si è occupato della dimensione ricettiva dell'IC.

¹⁷ Vanno in tal senso le sperimentazioni fatte alla fine di percorsi didattici con EurRom5 (Bonvino, Faone 2016).

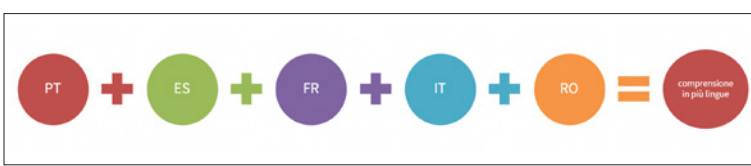


Figura 1 Somma di valutazioni ricettive monolingui

La valutazione EVAL-IC però non intende testare una somma di valutazioni ricettive monolingui [fig. 1], considerate in isolamento, bensì mira a valutare una competenza globale di IC, che si manifesta nella capacità di gestire un input plurilingue [fig. 2].

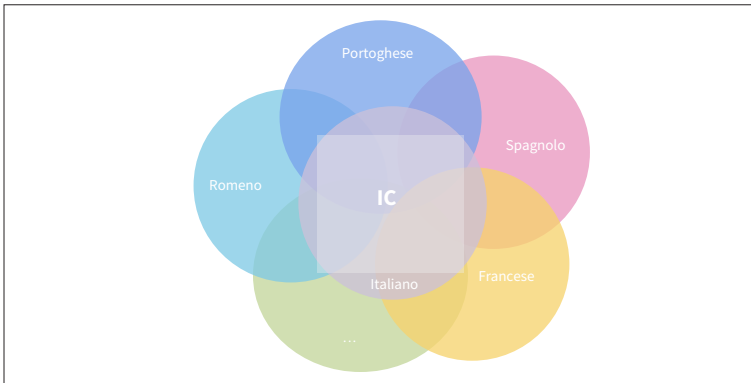


Figura 2 IC come competenza globale

Nell'ambito del progetto sono stati identificati 6 livelli per la competenza di IC ricettiva scritta [tab. 1] e una serie di descrittori e indicatori che costituiscono il 'metro' per misurare la competenza. In ciascun livello si definiscono i vari aspetti della comprensione della lettura, quali ad esempio la capacità di cogliere il significato dei testi in maniera più o meno globale, o la mobilitazione di strategie di comprensione dell'input plurilingue.

Tabella 1 I livelli della IC ricettiva scritta (produzione intellettuale Progetto EVAL-IC gruppo O3)

Livello	Descrizione
1	Estrae l'informazione in modo letterale, frammentario o approssimativo (essenzialmente a livello lessicale, soprattutto di parole trasparenti isolate), di testi scritti in lingue (imparentate) riguardanti saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specialistico, sapere personale). Riconosce l'esistenza della prossimità linguistica e il potenziale dell'IC.
2	Estrae l'informazione in modo letterale, frammentario o approssimativo di testi scritti in più lingue (imparentate), riguardanti saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specialistico, sapere personale). Attua alcune strategie di comprensione (legami tra lingue e culture), soprattutto a livello lessicale.
3	Costruisce il senso globale di testi scritti in lingue (imparentate) riguardanti saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specialistico, sapere personale). A tal fine, mobilita diverse conoscenze linguistiche e culturali e differenti strategie di comprensione a livello lessicale e sintattico.
4	Costruisce il senso globale e dettagliato per alcuni passaggi fondamentali di testi scritti in lingue (imparentate). Per fare questo, sfrutta le sue risorse personali come potenziale dell'IC (sapere enciclopedico, conoscenze linguistiche e culturali). Mobilita con facilità alcune strategie di lettura per la costruzione del senso.
5	Costruisce il senso globale e dettagliato, secondo il suo progetto di lettura, di varie tipologie di testi scritti, che variano in relazione all'obiettivo comunicativo. Per fare questo, sfrutta le sue risorse personali come potenziale dell'IC (sapere enciclopedico, conoscenze linguistiche e culturali). Mobilita le conoscenze approfondite di diverse lingue (imparentate).
6	Costruisce il senso globale e dettagliato di una grande diversità di tipologie di testo scritto, variabili in base all'obiettivo comunicativo. Sfrutta le sue risorse personali e il potenziale dell'IC per superare le difficoltà di comprensione. Stabilisce collegamenti interlinguistici e interculturali in modo sistematico e appropriato. Mobilita le sue conoscenze approfondite di più lingue (imparentate).

La prova di ricezione scritta, della durata complessiva di un'ora, è articolata in due tappe, di difficoltà crescente, fattibili, in modo diverso, a tutti i diversi livelli di competenza individuati. La prima, prevede la compilazione di un modulo multilingue (con sezioni in ciascuna delle lingue del progetto) in cui il candidato è chiamato ad indicare nella lingua che preferisce (di solito, ma non sempre, la sua L1) i suoi dati, il percorso accademico, la biografia linguistica, le motivazioni della sua partecipazione alla conferenza. Questa prima prova, fattibile ai livelli più bassi di IC, serve a introdurre lo scenario.

La seconda prevede invece due attività di difficoltà crescente a partire da testi scritti, autentici, tratti da articoli di giornale, in ciascuna delle lingue del progetto. Lo studente, tramite appunti redat-

ti nella sua lingua preferita, deve raccogliere informazioni e argomentazioni per discutere il tema dello sviluppo sostenibile. Vengono proposte attività volte a verificare la gestione dell'input plurilingue senza ricorrere a domande su singoli testi.

2.4 Metodologia

2.4.1 Partecipanti e contesto

La presente analisi è parte di uno studio più ampio basato sui dati raccolti durante le due sperimentazioni del test EVAL-IC, che si sono svolte presso l'Università degli Studi Roma Tre. In totale sono stati sottoposti al test 81 studenti iscritti a vari corsi di laurea triennale o magistrale in discipline umanistiche. La partecipazione alle sperimentazioni era su base volontaria e nella quasi totalità dei casi costituiva un'attività prevista nel corso di Didattica delle Lingue Moderne.

Lo scopo di questa ricerca è di analizzare i risultati delle prove di IC ricettiva di alcuni studenti e confrontarli con i dati sul loro repertorio linguistico. In particolare, si intende verificare in che modo il repertorio linguistico degli apprendenti influisce sulle abilità di IC e di gestione dell'input plurilingue.

I dati presentati di seguito riguardano un campione di 10 partecipanti, di età compresa tra i 22 e i 44 anni.

I 10 elementi del campione sono stati selezionati in base al criterio del numero di lingue che hanno dichiarato di conoscere nel modulo di registrazione¹⁸ al test e sono stati ripartiti in due gruppi (A e B) di 5 studenti [tab. 2]:¹⁹ il gruppo A è composto da studenti con repertorio linguistico ampio in termini quantitativi (da 4 a 6 lingue conosciute) e qualitativi (almeno due lingue romanze conosciute); il gruppo B è composto da studenti con repertorio linguistico più ridotto in termini quantitativi (da 1 a 3 lingue conosciute) e qualitativi (con una sola lingua romanza conosciuta, ovvero la lingua madre), rispetto al gruppo A.

18 Modulo online in cui si chiedeva agli studenti di riportare i propri dati anagrafici (nome e cognome) e le lingue conosciute, specificandone il livello secondo i parametri del QCER (Consiglio d'Europa 2002).

19 A ciascuno studente del campione è stato assegnato un codice, al fine di renderlo anonimo; le lingue sono etichettate secondo la classificazione ufficiale ISO 639-3: chi (cinese), eng (inglese), fre (francese), ger (tedesco), ita (italiano), pol (polacco), rum (romeno), rus (russo), spa (spagnolo), swe (svedese).

Tabella 2 Campione: lingue conosciute e livelli di competenza in base al QCER

#	GRUPPO	COD. STUD.	LINGUE CONOSCIUTE	
			L1	ALTRE LINGUE CONOSCIUTE
1	A	EV_1911	rum	ita (C1), eng (B1), fre (B1), rus (A2)
2	A	EV_1921	ita, fre	eng (C1), ger (B2+), spa (B2)
3	A	EV_1922	pol	eng (C2), ita (C1), spa (B1)
4	A	EV_1923	ita, eng	fre (B2), spa (B1), chi (B1), rus (A1)
5	A	EV_1924	ita	eng (C1), spa (B2), fre (B1), rus (B1)
6	B	EV_1912	ita	eng (B1)
7	B	EV_1913	ita	eng (B2), rus (B1)
8	B	EV_1914	ita	eng (B2), swe (B2)
9	B	EV_1925	ita	eng (C1)
10	B	EV_1926	ita	eng (C1), chi (B2)

2.4.2 L'oggetto di valutazione: la prova di lettura del test EVAL-IC

I dati qui discussi sono relativi alla prova di lettura del test EVAL-IC, che si articola in due prove (2A e 2B). L'analisi di questa parte del test riguarda le risposte dei candidati a ciascun item delle prove, nella lingua preferita del candidato (solitamente la L1).

Nello specifico, la consegna della prova 2 è la seguente: «Dovete raccogliere informazioni sullo sviluppo sostenibile. Leggete i seguenti testi nelle 5 lingue romanze (PT/ES/IT/FR/RO) e completate le attività A e B che seguono». I testi consistono in 5 diversi articoli di giornale, di media lunghezza (circa 250 parole ciascuno), sul tema dello sviluppo sostenibile. I candidati hanno 45 minuti a disposizione per leggerli e completare le attività che seguono: nella prova 2A si chiede allo studente di completare una tabella composta da 6 item (punti a-f), ognuno dei quali riporta delle informazioni importanti sullo sviluppo sostenibile che potrebbero essere utili per la presentazione. I punti-chiave sono i seguenti:

- a. La definizione di sviluppo sostenibile.
- b. La differenza tra «sostenibilità» e «sviluppo sostenibile».
- c. I tre pilastri dello sviluppo sostenibile.
- d. Che cosa si vuole risolvere con l'idea di sviluppo sostenibile?
- e. Come è cambiata la nozione di sviluppo sostenibile?
- f. Le azioni possibili per ridurre l'impatto sull'ambiente.

I candidati devono inoltre indicare i testi da cui traggono le informazioni. Ad esempio [tab. 3]:

Tabella 3 Estratto del primo punto-chiave della prova 2A del test EVAL-IC

a. La definizione di sviluppo sostenibile	PT	ES	IT	FR	RO
	riga 20	riga 6-9			riga 4

Sviluppo sostenibile – è il paradigma generale delle Nazioni Unite, che si riferisce allo sviluppo mirato a soddisfare le necessità attuali senza mettere in pericolo la vita e le necessità delle generazioni future, l'obiettivo è quello di risolvere la crisi ecologica e di costruire il mondo in cui tutti potrebbero vivere bene.

Nella prova 2B, invece, è richiesto di utilizzare le informazioni lette nei 5 testi per smentire o discutere 4 affermazioni riportate in una tabella, sempre indicando i testi da cui si traggono le informazioni. Le 4 affermazioni sono le seguenti:

- Lo sviluppo sostenibile contribuisce alla crescita economica.
- Lo sviluppo sostenibile è al servizio delle generazioni future.
- I tre pilastri dello sviluppo sostenibile sono indipendenti.
- Per migliorare le condizioni di vita nei centri urbani bisogna scoraggiare le popolazioni future ad insediarsi nelle città.

I candidati leggono i testi nelle varie lingue del progetto, ma scrivono nella lingua che preferiscono, nel nostro caso, l'italiano.

2.4.3 Strumenti e procedure di valutazione

Per la valutazione delle prove svolte dagli studenti, sono stati utilizzati i parametri indicati nelle griglie di valutazione elaborate dai membri del progetto EVAL-IC. I parametri sono i seguenti:

- Estensione:** riguarda l'estensione del repertorio, calcolata in base al numero di testi nelle diverse lingue indicato nelle risposte. Il punteggio viene attribuito considerando in quale misura sono presenti tutte le lingue previste nella risposta.
- Localizzazione delle informazioni:** riguarda la capacità di localizzare le informazioni richieste nei testi proposti.
- Comprensione:** riguarda il tipo e la qualità di comprensione dei testi. Nello specifico si valuta se il candidato è in grado di decodificare alcune parole o porzioni di testo e inferire solo alcune informazioni, mostrando una comprensione letterale e frammentaria dei testi; oppure, se oltre alla decodifica vi è comprensione più estesa e globale, seppure con zone di opacità; o se vi è comprensione globale e fine, quindi anche di informazioni non fattuali e complesse, orientata al reimpiego delle informazioni.
- Risposta alla consegna:** riguarda l'adeguatezza e l'eshaustività della risposta. In particolare, si valutano la capacità di

formulare risposte adeguate alla specifica funzione comunicativa richiesta e la completezza delle informazioni fornite.

Ad ogni item (6 della prova 2A, 4 della prova 2B) è stato assegnato un punteggio per ciascuno dei 4 parametri descritti. Tutti i punteggi sono stati poi calcolati anche su base percentuale per facilitarne la comparazione e la lettura.

I risultati della prova di lettura sono stati poi messi in relazione con i 6 livelli dell'IC ricettiva scritta [tab. 1], secondo il seguente rapporto [tab. 4]:

Tabella 4 IC ricettiva scritta: livelli e punteggi

Livello	Punteggio
1	10-20
2	21-40
3	41-60
4	61-80
5	81-90
6	91-100

Si è proceduto a una valutazione globale del task. In base a quest'ultima, sono stati delineati dei profili per ciascuno dei 10 candidati (3 dei quali sono presentati nel paragrafo seguente), relativamente all'abilità di intercomprensione ricettiva scritta, secondo la scala elaborata dai membri di EVAL-IC, suddivisa in 6 livelli [tab. 1].

Le valutazioni dei test oggetto della presente analisi sono state svolte da due valutatori esperti in intercomprensione, in modo indipendente. In caso di disaccordo tra i valutatori, si è proceduto a raggiungere il consenso tra le parti.

Trattandosi del primo test plurilingue esistente per valutare le competenze in intercomprensione tra lingue romanze, realizzato all'interno di un progetto che si è concluso di recente, l'analisi qui presentata costituisce uno studio esplorativo basato principalmente su una lettura qualitativa dei dati.

2.5 Risultati e discussione

La prova di IC di testi scritti del test EVAL-IC oggetto dell'analisi è costituita da 10 item (6 della prova 2A e 4 della prova 2B); considerando i test di 10 candidati, vengono pertanto analizzati in totale 100 item.

Come mostrato nel grafico [graf. 1], in relazione ai 4 parametri sopra descritti (cf. § 2.4.3), complessivamente i punteggi ottenuti dal campione vanno da un minimo di 56,4 punti medi percentuali (grup-

po B, estensione) a un massimo di 91 punti medi percentuali (gruppo A, comprensione). Il parametro della comprensione risulta essere quello con i punteggi più alti per entrambi i gruppi del campione.

In particolare, all'interno del gruppo A, costituito da studenti con un repertorio linguistico ampio (cf. § 2.4.1), i valori medi sono piuttosto alti per tutti i parametri, infatti oscillano tra il 73,7% (localizzazione informazioni) e il 91% (comprensione). Anche nel gruppo B, composto da studenti con repertori meno ampi, i punteggi sono piuttosto alti, variando da un minimo del 56,4% (estensione) a un massimo del 75,6% (comprensione). Ciò indica che tutti gli studenti del campione, compresi coloro che hanno un repertorio plurilingue più ridotto, raggiungono almeno il livello 3 di IC ricettiva scritta, mostrando di essere in grado di costruire il senso globale dei testi letti, mobilitando diverse conoscenze linguistiche e culturali e differenti strategie di comprensione.

Nel confronto tra i due gruppi, il gruppo A ottiene risultati migliori in tutti i parametri secondo questo ordine decrescente: estensione (+17,9%), comprensione (+15,4%), risposta alla consegna (+12,6%) e localizzazione delle informazioni (+8,9%). Tali valori indicano che gli studenti con un repertorio linguistico ampio considerano un numero maggiore di lingue nelle loro risposte [graf. 2 e 3], dimostrando di comprendere tutte o quasi tutte le informazioni richieste nei testi multilingui, quindi di essere in grado di localizzare le informazioni richieste con maggior successo e, conseguentemente, di fornire risposte più adeguate ed esaustive rispetto al gruppo B.

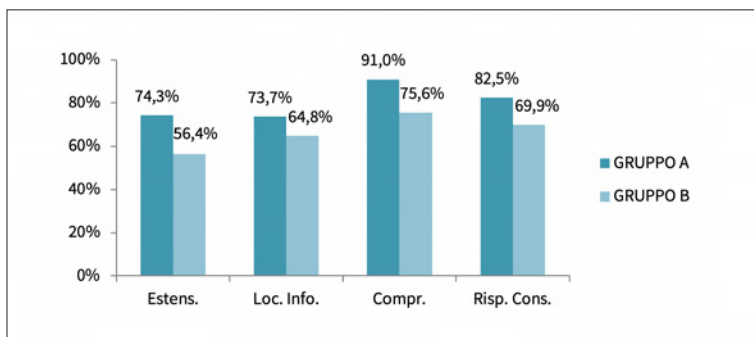


Grafico 1 Risultati della valutazione della prova 2 del test EVAL-IC (gruppi A e B)

Ricordiamo che l'attribuzione di punteggio a criteri distinti non rimanda a una concezione 'parcellizzata' dell'IC (cf. § 2.2), tuttavia si rende necessaria per osservare le modalità di gestione dell'input scritto plurilingue in modo semi-strutturato. Inoltre, i singoli criteri prevedono il ricorso a più lingue simultaneamente, confermando una prospettiva globale della valutazione in oggetto.

Osservando i punteggi specifici di ciascun gruppo, notiamo che i punteggi dei membri del gruppo A [tab. 5] oscillano tra il livello 4 e il 6, raggiungendo un punteggio medio totale che supera l'80% (81,1%); nel gruppo B [tab. 6], i livelli registrati sono tra il 3 e il 5, con un punteggio medio totale vicino al 70% (67,7%). È interessante notare che nessuno studente del gruppo B si posiziona ai livelli 1 e 2, ovvero nessun candidato si limita al semplice riconoscimento di parole isolate; al contrario tutti mostrano una comprensione, ancorché approssimativa, del senso globale dei vari testi. Questo dato è in linea con le ricerche in ambito di IC che mostrano che, per un parlante di una lingua romanza con una formazione universitaria, un livello zero in IC non esiste (fra gli altri, Bonvino, Faone 2016).

Tabella 5 Punteggi della prova 2 (gruppo A)

#	GR.	COD. STUD.	PROVA 2A (tot.)	PROVA 2B (tot.)	PROVE 2A + 2B (media tot.)	LIVELLO
1	A	EV_1911	71,6%	73,5%	72,6%	4
2	A	EV_1921	88,1%	97,1%	92,6%	6
3	A	EV_1922	83,8%	79,4%	81,6%	5
4	A	EV_1923	73,1%	82,4%	77,7%	4
5	A	EV_1924	76,1%	79,4%	77,8%	4
Tot. (media)			79,2%	83,1%	81,1%	

Tabella 6 Punteggi della prova 2 (gruppo B)

#	GR.	COD. STUD.	PROVA 2A (tot.)	PROVA 2B (tot.)	PROVE 2A + 2B (media tot.)	LIVELLO
6	B	EV_1912	82,1%	85,3%	83,7%	5
7	B	EV_1913	58,2%	58,8%	58,5%	3
8	B	EV_1914	67,2%	41,2%	54,2%	3
9	B	EV_1925	85,1%	67,6%	76,4%	4
10	B	EV_1926	67,2%	64,7%	65,9%	4
Tot. (media)			71,9%	63,5%	67,7%	

I punteggi dei 4 parametri [graf. 1] possono essere a loro volta esplorati ulteriormente. Ad esempio, se consideriamo su quali delle cinque lingue gli studenti si sono concentrati di più per rispondere agli item della prova 2 e riportiamo il numero di occorrenze di ciascuna lingua (quante volte il testo in una data lingua viene citato esplicitamente nelle risposte) dei due gruppi [graf. 2], non solo emerge che il gruppo A fa maggiore ricorso alle cinque lingue disponibili per ri-

spondere agli item delle due prove di lettura, ma nello specifico, il portoghese e lo spagnolo compaiono in 4 risposte in più, il francese in 6, l'italiano in 5 e il romeno in 1, rispetto al gruppo B.²⁰

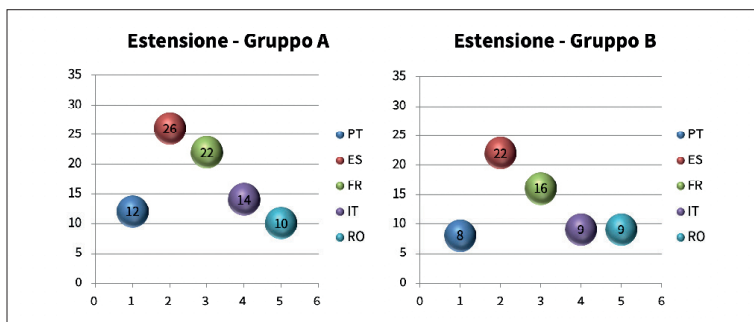


Grafico 2 Confronto estensione tra i due gruppi (con numero di occorrenze)

Per indagare più in profondità le caratteristiche e i risultati specifici di ciascuno studente, è possibile delineare dei profili di ciascuno candidato, considerando i punteggi ottenuti alla luce di ulteriori informazioni a nostra disposizione, come quelle relative al suo background linguistico, alla sua carriera ed eventuali commenti raccolti durante o dopo il test (interviste orali, questionari valutativi).

Concludiamo questa sezione riportando i profili di 3 studenti che a nostro avviso rappresentano alcuni dei casi più interessanti: la candidata che ha ottenuto il punteggio più basso rispetto alla media del campione (profilo 1), la candidata che ha ottenuto i punteggi più alti (profilo 2) e un candidato che ha ottenuto punteggi alti rispetto alla media del suo gruppo (profilo 3).

Profilo 1, livello 3 (cod. stud. EV_1914): la candidata ha 44 anni ed è iscritta a un corso singolo. Dichiara di essere madrelingua italiana e di conoscere l'inglese e lo svedese (entrambi a livello B2). Nel suo repertorio plurilingue compaiono una sola lingua romanza (appresa come L1) e due lingue germaniche, (apprese come lingue straniere, LS). Alla prova 2 totalizza un punteggio complessivo medio del 54,2%. Dall'analisi delle singole prove emerge che completa solo 5 dei 6 item della prova 2A e solo 2 dei 4 item della prova 2B. In particolare, l'estensione e la localizzazione delle informazioni risultano essere le aree più problematiche per la studentessa. Non ha sostenuto la prova di IC interattiva e di interproduzione perché ha dichiarato

²⁰ Questi dati andrebbero confrontati con il numero di occorrenze totali possibili. Rimandiamo ai prossimi studi l'approfondimento di questo aspetto.

(intervista dopo il test) di aver trovato il test particolarmente impegnativo. Nonostante le evidenti difficoltà, che ipotizziamo derivino in parte da un repertorio plurilingue ‘poco romanzo’, è interessante notare che complessivamente nella prova 2 la studentessa si posiziona comunque al livello 3.

Profilo 2, livello 6 (cod. stud. EV_1921): la candidata ha 26 anni, è iscritta alla Laurea magistrale in Lingue moderne per la comunicazione internazionale. Dichiarata di essere bilingue italiano/francese e di conoscere l'inglese (C1), il tedesco (B2+) e lo spagnolo (B2). Il suo repertorio linguistico è composto pertanto da tre lingue romanze (due L1 e una appresa come LS) e due lingue germaniche (LS), rappresentando un indubbio vantaggio per svolgere il test con successo. Infatti, i punteggi medi di ciascun parametro superano il 90%. Nella prova 2A raggiunge l'88,1% del punteggio totale, nella prova 2B totalizza un punteggio di 97,1%. Con un punteggio medio totale di 92,6% si posiziona al livello più alto dell'IC ricettiva scritta.

Profilo 3, livello 5 (cod. stud. EV_1912): il candidato ha 28 anni ed è iscritto alla Laurea magistrale in Italianistica. Parlante nativo di italiano, dichiara di conoscere solo l'inglese (B1): il suo repertorio plurilingue è composto da una lingua romanza e una germanica. Da informazioni raccolte in un'intervista post-test, sappiamo che ha una buona competenza del latino e che ha approfondito l'approccio dell'IC per i suoi studi universitari. È possibile che questi ultimi due elementi abbiano agito positivamente sulla buona riuscita della prova: il candidato raggiunge punteggi totali elevati sia alla prova 2A (82,1%), sia alla prova 2B (85,2%). Notiamo in particolare che la media della sua prova (83,7%) si discosta di 20 punti percentuali rispetto agli altri 4 membri del suo gruppo (63,7%). Il candidato mostra di comprendere nei vari testi tutte le informazioni richieste, anche quelle non fattuali e complesse.

3 Conclusioni

Complessivamente abbiamo registrato migliori risultati nel gruppo A rispetto al gruppo B, confermando, come era prevedibile, che un repertorio linguistico complesso influisce positivamente sull'abilità di IC. Il risultato era atteso e in parte scontato, tuttavia dimostra che un unico test è in grado di mettere in evidenza il repertorio plurilingue.

Il test è stato concepito per un pubblico accademico ed è stato somministrato a studenti universitari solo pochi dei quali con una biografia linguistica complessa. Riteniamo che sarebbe utile adattare questo formato di prova a un contesto più ampio di valutazione certificatoria, perché potrebbe far emergere competenze non valorizzate, ad esempio in contesti migratori. La ricerca in questo ambito è solo all'inizio.

Il test EVAL-IC intende valutare le competenze comunque acquisite dagli apprendenti, indipendentemente dalla loro formazione. Il Profilo 3 mostra però che una formazione in IC può sviluppare in breve tempo un repertorio plurilingue in IC e che anche lo studio del latino influisce sul repertorio.

Nel presente contributo, partendo da considerazioni sulla diffusione del plurilinguismo e sull'importanza, in ambito di inclusione, di riconoscere le varie 'voci' degli individui (che siano competenze di lingue straniere, lingue minoritarie, lingue di immigrazione, dialetti ecc.), abbiamo illustrato una proposta di valutazione che riteniamo inclusiva. Come ammesso da numerosi candidati nelle interviste, la valorizzazione dei 'saper fare' oggetto della valutazione (§ 2.1) costituisce uno stimolo a considerare la ricchezza del plurilinguismo in tutte le sue forme e a sentirsi sempre più inclusi in una società palesemente non monolingue.

Con questa proposta, non vogliamo dire che la valutazione monolingue non abbia valore. Insieme a Lenz e Berthele (2012) riteniamo infatti che in materia di insegnamento delle lingue, i sistemi monolingui possono a volte presentare vantaggi, in base ai risultati attesi definiti dal curriculum. Tuttavia, riteniamo che una pluralità di sistemi mono- e plurilingui che considerino repertori plurilingui degli attori coinvolti possa talvolta rendere meglio conto della complessa realtà degli usi attuali della lingua ed essere pertanto inclusiva.

Bibliografia

- Balboni, P. (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». Jamet, M.-C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole, 197-203.
- Banfi, E. (2019). «Il contesto delle Dieci tesi del GISCEL... A partire dal 1963, un anno speciale». Loiero, S.; Lugarini, E. (a cura di), *Tullio De Mauro: "Dieci tesi" per una scuola democratica*. Firenze: Franco Cesati Editore, 11-21.
- Béacco, J.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M.; Goullier, F.; Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Benucci, A. (a cura di) (2015). *L'intercomprensione, il contributo italiano*. Torino: Utet Università.
- Bonvino, E.; Faone, S. (2016). «Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini». *ITALIANO A STRANIERI*, 21, 20-5.
- Bonvino, E.; Jamet, M.-C. (a cura di) (2016). *Intercomprensione. Lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-134-8>.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D.; Fiorenza, E. (2018). «Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings». *Frontiers in Communication*, 3(29), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029>.

- Capucho, F. (2011). «IC fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche». De Carlo, M. (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts, 223-41.
- Candelier, M. et al. (2007). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe; Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV).
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cook, V. (1992). «Evidence for Multi-Competence». *Language Learning*, 42, 557-91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>.
- Cortés Velásquez, D.; Donato, C.; Romero, M. (2019). «Intercomprehension among Spanish Heritage Language Speakers. L2 Processing in Italian and Portuguese». *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 19(2), 67-90. <https://doi.org/10.19272/201907702006>.
- Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Curci, A.M. (2012). «Il quadro di riferimento degli approcci plurali alle lingue e alle culture (CARAP)». *Italiano LinguaDue*, 2, i-ix. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2824>.
- Daloiso, M.; Melero Rodríguez, C.A. (2016). «Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali». Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa. Dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 119-36. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-8>.
- De Mauro, T. (2007). «Le Dieci Tesi nel loro contesto storico. Linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta». Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: Franco Angeli, 42-55.
- Fiorenza, E. (2019). «Investigating the Role of Metalinguistic Awareness in Foreign Language Acquisition in an Intercomprehension-Based Setting. An Exploratory Study». *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 19(2), 91-109. <http://doi.org/10.19272/201907702007>.
- Fiorenza, E. (2020). *Strategie di lettura nella didattica plurilingue*. Cesena; Bologna: Caissa Italia.
- Fiorenza, E.; Donato, C. (2019). «Analyzing Intercomprehension in the Italian for Speakers of English and Spanish Classroom». *ITALICA*, 96(4), winter, 647-77.
- Lenz, P.; Berthele, R. (2012). «La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali». *Italiano LinguaDue*, 1, 301-42. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2286>.
- Lugarini, E. (2007). «Formazione linguistica e profilo professionale dell'insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui». Pistolesi E. (a cura di), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*. Trieste: Istituto Gramsci Friuli-Venezia Giulia, 79-104.
- McNamara, T. et al. (2019). *Fairness, Justice, and Language Assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Ollivier, C.; Capucho, F.; Araújo e Sá, H. (2019). «Defining IC Competencies as Prerequisites for Their Assessment». *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 19(2), 15-30.

- Purpura, J.E. (2016). «Second and Foreign Language Assessment». *The Modern Language Journal*, 100(S1), 190-208. <https://doi.org/10.1111/modl.12308>.
- Räsänen, A. et al. (2013). *MAGICC. Modularising Multilingual and Multicultural Academic and Professional Communication Competence for BA and MA Level*. Strasbourg: European Commission.
- Shohamy, E. (2011). «Assessing Multilingual Competencies. Adopting Construct Valid Assessment Policies». *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-29. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x>.

Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali

Michele Daloiso

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract The present paper provides a quantitative and qualitative analysis of the Italian studies on Special Educational Needs conducted in the field of Educational Linguistics (EL) which are currently included in the Library of Language Education in Italy. Overall, the results show that EL research on special needs is neither a recent phenomenon nor a marginal area of studies. As a consequence, considering that general research on special needs has been promoting an interdisciplinary approach, EL should play a major role when the issues of language learning in educational environments are taken into consideration.

Keywords Educational Linguistics. Special Educational Needs. Inclusion. Language Education. Interdisciplinary Approach.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali. Lo stato dell'arte. – 3 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali. Alcuni studi pionieristici. – 4 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-06-20
Accepted 2020-07-31
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Daloiso, M. (2020). "Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali". *EL.LE*, 9(2), 219-232.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/004

1 Introduzione

Il tema dell'inclusione degli apprendenti con bisogni speciali sta suscitando l'attenzione di un numero sempre maggiore di studiosi italiani di ambiti scientifici diversi, che riconoscono nel linguaggio una delle aree di fragilità su cui concentrare l'azione educativa e riabilitativa. Nella letteratura scientifica sull'argomento sono ben attestate non solo le tradizioni di ricerca nell'ambito della Psicologia e della Pedagogia, ma anche gli studi nell'ambito della Linguistica Teorica, che vanta un filone d'indagine consolidato risalente perlomeno agli anni Sessanta;¹ inizia dunque ad essere riconosciuto il contributo della Linguistica alla comprensione dei deficit linguistici e comunicativi associati a varie condizioni di bisogno speciale.²

Quando l'attenzione si sposta dalla descrizione e dall'interpretazione del disturbo al sostegno linguistico rivolto ad apprendenti con tali deficit in contesto di educazione formale, entra in campo lo specifico contributo che può offrire la Linguistica Educativa (d'ora in avanti, LE), ossia l'area d'indagine che si occupa dell'interazione tra linguaggio ed educazione formale, descrivendo e analizzando l'educazione linguistica in tutti i suoi aspetti (Spolsky, Hult 2008). Bernard Spolsky, ritenuto uno dei padri fondatori della LE sulla scena internazionale, include l'educazione linguistica di persone con bisogni speciali tra gli ambiti di interesse della disciplina, individuando peraltro nella Linguistica Clinica una delle branche con cui costruire un sodalizio privilegiato (Spolsky 2003).

In ambito accademico italiano, è degna di nota la declaratoria del settore scientifico-disciplinare L-LIN/02 (Didattica delle Lingue Moderne/*Educational Linguistics*), che nella sua recente ridefinizione include tra i suoi ambiti d'interesse proprio l'educazione linguistica di persone con bisogni speciali, confermando la centralità della disciplina su questo specifico argomento.

Adottando un assetto epistemologico interdisciplinare (Spolsky 1978), la LE non può affrontare questa tematica senza porsi in relazione con le altre discipline che, da diverse angolature, si interessano dei bisogni speciali. Questa relazione, tuttavia, risulta talvolta problematica, anche a causa della convinzione, sia all'interno sia all'esterno del settore, che l'interesse della LE per questa tematica sia un fenomeno marginale e recente. In questo contributo, proponiamo un'analisi della *Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia* (d'ora in avanti BELI), curata da P.E. Balboni, volta ad indagare

1 Per una sintesi internazionale si vedano Cummings 2013a, 2013b.

2 Degno di nota, a questo proposito, è il coinvolgimento dei linguisti in occasione della Consensus Conference italiana sul disturbo primario del linguaggio, conclusasi a Roma il 28 e 29 novembre 2018.

se e in quale misura tale convinzione sia fondata. In particolare, dedicheremo il paragrafo 2 alla questione della presunta marginalità dell'argomento, presentando un'analisi delle entrate bibliografiche contenute nella BELI nel decennio 2008-18 ascrivibili all'ambito dei bisogni speciali; nel paragrafo 3, invece, sposteremo l'attenzione verso la parte della BELI che raccoglie la letteratura scientifica sull'educazione linguistica dagli anni Sessanta agli anni Novanta, allo scopo di comprendere se questo interesse della LE per l'argomento sia realmente un fenomeno recente.

2 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali. Lo stato dell'arte

La BELI costituisce un archivio bibliografico aggiornato della letteratura scientifica italiana sull'educazione linguistica, a partire dal 1960 fino ai giorni nostri. L'opera, accessibile online (<https://www.italis.it/ricerca>), è suddivisa in due parti che coprono rispettivamente i periodi che vanno dal 1960 al 1999 e dal 2000 ai giorni nostri. Essa rappresenta dunque un osservatorio privilegiato per comprendere l'evoluzione delle direzioni di ricerca nazionale nell'ambito della LE.

Ai fini della nostra indagine abbiamo preso in considerazione le entrate bibliografiche riferite al decennio 2008-18, per comprendere se e in quale misura si è evoluta, innanzitutto sul piano quantitativo, la ricerca edulinguistica relativa ai bisogni speciali. Per operare una selezione accurata delle entrate bibliografiche pertinenti, abbiamo adottato la classificazione di *Special Educational Needs* proposta dall'OCSE (OECD 2007); tale scelta si è rivelata necessaria in quanto il concetto di 'bisogno speciale' costituisce una categoria aperta dal punto di vista pedagogico (Ianes, Macchia 2008), che si è tradotta in definizioni normative tra loro discordanti a livello internazionale (per una disamina, si veda Daloiso 2013). La classificazione dell'OCSE intende proporsi come superamento delle diverse terminologie e tassonomie locali, individuando le seguenti categorie di bisogno speciale, che abbiamo utilizzato come criteri d'inclusione per la nostra analisi della BELI. La categoria A, denominata '*disabilities*', include le situazioni di svantaggio dovute al malfunzionamento di quelle che l'ICF³ definisce 'strutture corporee'; rientrano in questa categoria soprattutto gli studi sull'educazione linguistica di apprendenti in

3 *L'International Classification of Functioning, Disability and Health*, pubblicata nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, costituisce un modello di classificazione del funzionamento umano osservato in prospettiva bio-psico-sociale, secondo cui la disabilità va interpretata come una situazione individuale di svantaggio determinata dall'interazione sfavorevole tra le caratteristiche funzionali e/o strutturali della persona e l'ambiente di vita in cui è inserita.

condizione di sordità o ipoacusia, e cecità o ipovisione. La categoria B, denominata *'difficulties'*, riguarda situazioni di svantaggio dovute alle 'funzioni corporee', quali ad esempio le disabilità intellettive e i disturbi dello sviluppo; rientrano a pieno titolo in questa categoria gli studi sull'educazione linguistica di apprendenti con disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. Infine, la categoria C, denominata *'disadvantages'*, include situazioni di svantaggio dovute a contesti di deprivazione linguistica e socioculturale; rispetto a questa terza categoria, che appare più sfumata, l'OCSE precisa che la condizione di migrante non determina automaticamente uno svantaggio socioculturale, e sottolinea l'opportunità di non concettualizzare gli apprendenti stranieri come portatori di bisogni speciali. Alla luce di queste considerazioni, abbiamo incluso in questa categoria solo gli studi sull'educazione linguistica di apprendenti non italofofoni che facevano riferimento a specifiche condizioni di deprivazione socioculturale, quali l'analfabetismo tardivo, la detenzione o l'emarginazione sociale; abbiamo scelto di includere in questa categoria anche gli studi relativi agli apprendenti con plusdotazione, che sperimentano una sorta di svantaggio paradossale, tale per cui il loro elevato potenziale cognitivo non viene adeguatamente sostenuto dall'ambiente di apprendimento.

All'interno della BELL, nel decennio 2008-18 sono state individuate 245 entrate bibliografiche che soddisfano i criteri d'inclusione succitati; in particolare, nell'arco temporale analizzato sono state prodotte 8 monografie e 237 articoli e contributi, alcuni dei quali contenuti in varie curatele (3 volumi collettanei e 4 numeri monografici di riviste scientifiche di riferimento per il settore scientifico-disciplinare L-LIN/02).

In termini percentuali, le opere selezionate costituiscono il 5,4% della produzione scientifica complessiva sull'educazione linguistica nel periodo di riferimento. Osservando, tuttavia, la distribuzione delle pubblicazioni nell'arco del decennio, notiamo che si tratta di un dato in evidente crescita, che ha toccato un picco del 9,1% nel 2016 [fig. 1].

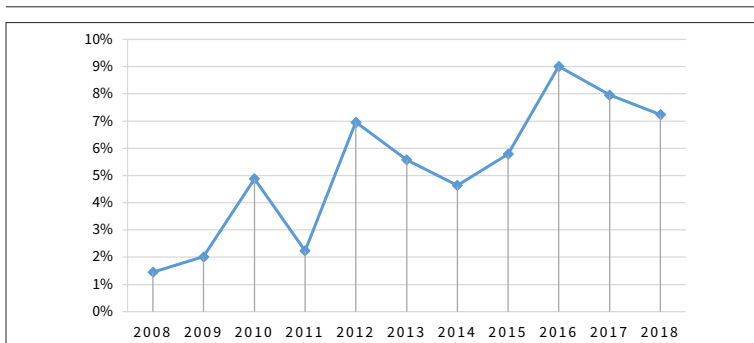


Figura 1 Evoluzione quantitativa della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali

Analizzando nel dettaglio la composizione della produzione scientifica sui bisogni speciali rispetto alle tre categorie proposte dall'OCSE, troviamo una netta predominanza di studi ascrivibili alle categorie B e C [fig. 2]. Tale composizione si è tuttavia notevolmente modificata nell'arco del decennio preso in esame: in particolare, sono cresciuti in modo netto gli studi sull'educazione linguistica di persone con disturbi del linguaggio e dell'apprendimento, che costituivano solo l'8% del campione nel triennio 2008-10 e sono giunti al 42% nel triennio 2016-18. Inoltre, le pubblicazioni che affrontano in modo generico il tema dei bisogni speciali, senza riferirsi ad una specifica categoria della classificazione OCSE, si sono progressivamente ridotti, passando dal 13% nel triennio 2008-10 al 6% nel triennio 2016-18.

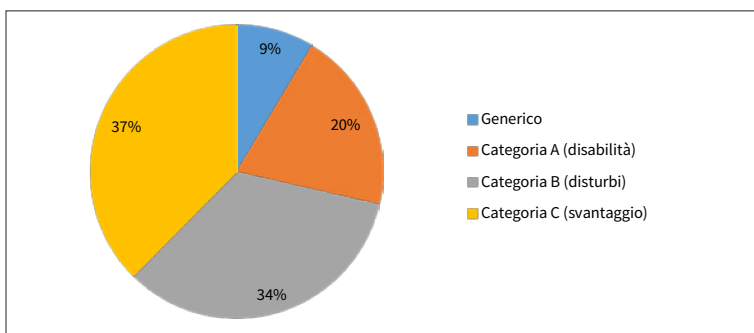


Figura 2 Composizione della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali

I dati fin qui presentati suggeriscono, innanzitutto, che l'interesse della LE per i bisogni speciali non è né occasionale né marginale, ma costituisce un'area d'indagine in forte espansione. Spostando ora l'attenzione sui contenuti delle pubblicazioni analizzate, emerge che

gran parte della ricerca edulinguistica attuale sull'argomento ruota attorno a due principali focus, che potremmo definire bisogni linguistici 'primari' e 'secondari' derivati da una delle situazioni di svantaggio indicate dalla classificazione OCSE (Daloiso 2019).

I bisogni linguistici primari derivano, in particolare, da uno svantaggio nelle aree della comunicazione e del linguaggio direttamente associabile ad una differenza evolutiva di carattere cognitivo-linguistico (identificabile con la categoria B della classificazione OCSE). Rientrano in questa tipologia, ad esempio, i bisogni linguistici determinati dalla dislessia, dal disturbo del linguaggio o della comunicazione sociale. In ambito edulinguistico italiano, troviamo soprattutto studi sulle metodologie di insegnamento delle lingue straniere rivolte a questa categoria di apprendenti, attraverso riflessioni teoriche⁴ e alcuni studi di caso (tra gli altri, Costenaro, Daloiso, Favaro 2014; Daloiso 2014; Celentin, Daloiso 2018).

I bisogni linguistici secondari derivano, invece, da uno svantaggio dovuto a cause interne o esterne al soggetto che poi incidono secondariamente sull'apprendimento di una lingua. Per quanto concerne le cause interne (rintracciabili essenzialmente nella categoria A della classificazione OCSE), il filone di ricerca principale riguarda le metodologie e gli strumenti per l'educazione linguistica di apprendenti sordi. Da una parte sono stati realizzati e sperimentati prototipi di piattaforme *e-learning* per studenti sordi, tra cui il progetto *Deaf People in Europe Acquiring Languages through e-Learning*, finanziato dal Programma Leonardo Da Vinci, il cui resoconto si trova in Maragna, Nuccetelli (2008), e il progetto FIRB *e-Learning, Sordità, Lingua Scritta. Un Ponte di Lettere e Segni per la Società della Conoscenza*, i cui risultati sono in parte contenuti in La Grassa (2014). Un altro importante contributo a questo filone proviene da Giunchi e Roccaforte (2016), che hanno studiato le applicazioni dell'approccio comunicativo all'insegnamento della LIS, conducendo in particolare un'accurata analisi del Metodo Vista, il più famoso manuale di lingua dei segni impostato sull'approccio comunicativo, che ha subito però una progressiva disaffezione da parte degli insegnanti della LIS. Le autrici individuano i limiti del metodo sia nell'interpretazione dell'impostazione nozionale-funzionale, sia nell'uso di un metalinguaggio mutuato dalla grammatica italiana (ad es. le nozioni di 'condizionale', 'coniugazione', 'pronomi') che risulta ostico al pubblico di insegnanti e studenti di LIS, i quali spesso non padroneggiano pienamente l'italiano.

Per quanto riguarda le cause esterne (fattori socioculturali, categoria C) che possono condurre ad un bisogno linguistico seconda-

⁴ Per una sintesi generale si veda Daloiso 2017; per un focus su aspetti particolari si vedano, ad esempio, Costenaro, Pesce 2012 in riferimento alle abilità meta-fonologiche in L2 e Melero Rodriguez 2014 in riferimento alle glottotecnologie.

rio, la ricerca edulinguistica italiana ha posto l'attenzione in particolare sull'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti analfabeti adulti (cf. ad esempio, Borri et al. 2014) e in misura ancor maggiore sui detenuti stranieri (cf. ad esempio due recenti volumi collettanei fondamentali: Bertolotto et al. 2015; Benucci, Grosso 2017). Un altro tema centrale è rappresentata dalla didattica dell'italiano ad alunni alloglotti rom/sinti. In quest'ultimo campo, fondamentali sono i contributi di Paola Desideri (cf. ad esempio Consani, Desideri 2006; Desideri 2016), che sottolinea alcune specifiche difficoltà riscontrate nell'alfabetizzazione degli alunni rom/sinti, che riguardano da un lato aspetti percettivo-cognitivi, come la coordinazione visuo-motoria, l'orientamento spaziale, la laterizzazione, e dall'altro aspetti di comprensione e produzione linguistica dovuti al fatto che il pensiero dell'apprendente rom/sinti è per sua natura implicito e globale, e dunque in grave carenza nei compiti che richiedono pensiero esplicito e critico. Per queste ragioni l'autrice adotta un approccio che integra linguaggio e cognizione, sottolineando l'importanza di interventi glottodidattici ad hoc, che coniughino il potenziamento linguistico con lo sviluppo delle abilità non linguistiche ad esso correlate (es. espansione dello schema corporeo, consolidamento dei linguaggi non verbali, recupero dei concetti logici spazio-temporali, ecc.).

Come si può notare da questo inquadramento, per quanto breve e non esaustivo, la LE ha sviluppato un interesse per i bisogni speciali che per ampiezza e varietà di contenuti non può ritenersi marginale né all'interno né all'esterno dei suoi confini disciplinari.

3 La ricerca edulinguistica sui bisogni speciali. Alcuni studi pionieristici

Come si evince dai dati riportati nel paragrafo precedente, la ricerca italiana sull'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali rappresenta un ambito in forte espansione. Questo fenomeno può essere spiegato anche alla luce della natura stessa della LE, che si configura come disciplina con vocazione «teorico-operativa» (Fredri 1994) e «orientata ai problemi» (Spolsky, Hult 2008). Sul fronte educativo, infatti, va ricordato che nel decennio preso in analisi le istituzioni scolastiche hanno maturato una crescente consapevolezza della presenza di apprendenti con bisogni speciali, il cui diritto allo studio è stato regolamentato attraverso azioni legislative specifiche (tra le più rilevanti, il DM 170/2010 sul diritto allo studio delle persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, e la Direttiva del 27/12/2012 relativa ai Bisogni Educativi Speciali). Proprio alcune di queste normative sottolineano la centralità del supporto a queste categorie di alunni nell'apprendimento linguistico, chiamando in causa la necessità di un adattamento e rinnovamento me-

todologico. Non stupisce dunque che la LE italiana stia offrendo in modo continuativo e sempre più consistente il proprio contributo a questa sfida educativa.

Alla luce di questo scenario, è lecito chiedersi in quale misura l'interesse della LE italiana per i bisogni speciali costituisca un fenomeno contingente, destinato ad affievolirsi con l'emergere di altre sfide o priorità educative. A tal proposito, abbiamo preso in esame la prima parte della BELI (1960-99) al fine di determinare se in passato altri edulinguisti si fossero interessati all'argomento. L'analisi condotta ha consentito di individuare 10 testi riconducibili al tema dell'educazione linguistica di apprendenti con bisogni speciali, ascrivibili essenzialmente alle categorie A e B della classificazione OCSE, che abbiamo recuperato e analizzato sul piano contenutistico. I testi presi in esame possono essere suddivisi in tre tipologie.

Tabella 1 I primi studi di matrice edulinguistica sui bisogni speciali

Tipologia	Titoli*
Interpretazione di disturbi sulla scorta di modelli edulinguistici	Tanzarella (1981). «Il modello glottodinamico per un'interpretazione psicolinguistica dell'afasia». Titone, Cipolla, Mosca (1994). «Un problema particolare: leggere e scrivere».
Resoconti di studi sperimentali	Cipolla, Mosca, Titone (1978). «Rendiconto parziale di un progetto sperimentale di ricupero linguistico per handicappati». Piemontese, Vedovelli (1988). «Linguaggio e handicap. Problemi nella comprensione del linguaggio verbale in situazioni di formazione professionale». Dallabianca (1994). «Un curriculum continuo di educazione linguistica per i disabili con l'uso del materiale Ripamonti». Titone, Cipolla, Mosca (1994). <i>L'educazione linguistica dei bambini handicappati. Una ricerca.</i>
Riflessioni divulgative di orientamento psicopedagogico	Beronesi, Volterra (1986). «Il bambino sordo che sbaglia parlando». Minuto (1986). «I disturbi del linguaggio scritto». Puglisi et al. (1987). «La didattica nella secondaria inferiore in presenza di handicap». Caselli, Pagliari Rampelli (1987). «LIS-Lingua Italiana dei Segni».

* Riportiamo qui solo il cognome degli autori, l'anno e il titolo della pubblicazione, mentre rimandiamo alla bibliografia finale per il riferimento completo.

Nonostante l'esiguità numerica complessiva di questi testi,⁵ gli studi inseriti nelle prime due categorie si contraddistinguono per rigore scientifico e un carattere di innovatività tale da poter essere considerati veri e propri studi pionieristici del settore. In particolare, in questa sede, per motivi di spazio, concentriamo l'attenzione su due importanti indicazioni per l'odierna LE che emergono dall'analisi dei testi in oggetto.

Una prima indicazione proviene dagli studi che proposero un'interpretazione di alcuni disturbi sulla scorta di modelli edulinguistici. A titolo esemplificativo, citiamo lo studio di Tanzarella, che formulò una reinterpretazione psicolinguistica dell'afasia basata sul Modello Olo dinamico elaborato da Renzo Titone. Il quadro teorico, ben noto e attestato nella letteratura edulinguistica italiana, considera tre livelli gerarchici di apprendimento: il livello tattico, che è l'ambito degli automatismi nell'uso del linguaggio, in cui la coscienza della persona è ridotta al minimo; quello strategico, che è l'ambito delle abilità cognitive, in particolare le scelte coscienti del parlante nell'uso del linguaggio come strumento di comunicazione; quello egodinamico, che governa le motivazioni profonde, più o meno coscienti, che spingono la persona alla comunicazione. Secondo l'ipotesi di Tanzarella, l'afasia colpisce primariamente il livello strategico, differenziandosi così dall'eloquio schizofrenico, che invece investe anche quello egodinamico:

L'afasico vede la necessità di agire, perché la sua egodinamica è intatta, ma per farlo non può contare ormai che su un livello tattico funzionante e su un piano strategico sconvolto. [...] L'afasico, pur avendo grosse difficoltà, resta fondamentalmente un 'parl'être' in senso lacaniano. La distruzione afasica del linguaggio non rende pazzi; l'afasico resta un soggetto parlante. Per l'afasico il mondo resta impregnato di linguaggio. Per lui il linguaggio esiste malgrado la distruzione massiva della lingua. L'afasico resta cosciente che tutto è da parlare, tutto è da interrogare. Egli comincia sempre con un tentativo a livello della comunicazione verbale, anche se non vi riesce. (Tanzarella 1981, 427)

Interessanti sono anche le implicazioni operative proposte dall'autore per l'intervento logoterapeutico, che nella sua visione dovrebbe essere di carattere olistico, ossia considerare tutti e tre i livelli del modello di Titone; sebbene si individui nella dimensione strategica il punto di maggior debolezza, non è possibile ignorare né il livello ego-

5 Va precisato che la sezione della BELI relativa al 1960-99 è ancora in costruzione, e manca lo spoglio di svariate riviste di settore, che potrebbero far emergere ulteriori saggi sull'argomento, al momento non attestati nell'archivio.

dinamico, perché l'afasia si accompagna ad uno stress emotivo causato dalla consapevolezza di un senso di incomunicabilità, né quello tattico, perché l'afasico, pur conservando intatti gli automatismi, presenta una dissociazione automatico-volontario che impedisce di dominare pienamente anche il piano tattico.

Altri esempi significativi in questo filone di ricerca si ritrovano nello studio di Piemontese e Vedovelli (1988), che utilizzarono il modello semiologico 'a cascata' di De Mauro per interpretare le dinamiche linguistiche influenzate dalla disabilità intellettiva, e nello studio di Titone, Cipolla e Mosca (1994), che utilizzarono invece il Modello Olodinamico per interpretare le caratteristiche comuni ad alcuni casi di dislessia e alessia presi in esame nell'ambito di una sperimentazione.

L'analisi di queste ricerche consente di riflettere sul tipo di apporto che la LE può offrire allo studio dei bisogni speciali in prospettiva interdisciplinare. Tradizionalmente, gli studi italiani sull'assetto epistemologico della LE sottolineano il principio dell'implicazione (cf., tra gli altri, Freddi 1994), e dunque un movimento 'centripeto' che va dalle altre discipline alla LE, cui spetta il compito di integrare le varie conoscenze provenienti dall'esterno. Le ricerche qui citate, invece, suggeriscono che la LE sia in grado di mettere i propri modelli teorici a disposizione del dialogo interdisciplinare, stimolando quel movimento 'centrifugo' necessario alla creazione di un nuovo spazio di conoscenza derivante dall'integrazione di modelli costruiti insieme a tutte le discipline che, a diverso titolo, studiano il contesto dei bisogni speciali.

Un secondo spunto di riflessione proviene dall'analisi della documentazione riguardante lo studio sperimentale diretto da Renzo Titone presso l'Istituto Oasi di Troina, che coinvolse 67 bambini con varie forme di svantaggio linguistico (ad es. disabilità intellettiva, ritardo del linguaggio, svantaggio socioculturale) e 22 insegnanti-sperimentatori nell'arco di due cicli sperimentali (1975-8 e 1976-9). L'obiettivo della ricerca consisteva nel mettere a punto una metodologia per il recupero linguistico fondata su una visione olistica del bambino; partendo dall'assunto che linguaggio, mente e corpo siano intimamente connessi, si propose una metodologia di intervento glottodidattico che partiva dal potenziamento di abilità cognitive propedeutiche al linguaggio, quali la classificazione (CL), la seriazione (S), l'identificazione di somiglianze e differenze (IDE), l'interpretazione del messaggio visivo (IMV), per poi giungere al recupero delle componenti più strettamente linguistiche, quali l'interpretazione del messaggio scritto (IMS), il potenziale lessicale (PL), la strutturazione morfosintattica (SMS), l'ortografia (OR). L'analisi statistica dei dati raccolti nel corso della sperimentazione rivelò interessanti correlazioni tra il potenziamento cognitivo e il recupero linguistico. Ad esempio, Titone e colleghi notarono che

Laddove si riscontra un incremento significativo delle capacità di CL, S, IDE [...] si è verificato parallelamente un incremento anch'esso significativo del PL, della SMS e dell'OR. [...] Laddove la classe ha conseguito un incremento solo in alcune capacità (CL e IDE) i risultati relativi al PL sono stati modesti, mentre si è verificato un regresso nell'OR. [...] I dati relativi alla capacità di IMV correlavano spesso con quelli della capacità di IMS. Quei soggetti che non riuscivano ad operare una sintesi del messaggio visivo, incontravano parimenti difficoltà nell'interpretazione del messaggio scritto. (Titone, Cipolla, Mosca 1994, 118)

I risultati conseguiti da Titone e colleghi acquisiscono un valore particolare se posti in relazione con i più recenti orientamenti teorici nel campo delle scienze linguistiche e cognitive, che considerano il linguaggio come facoltà cognitiva integrata e incarnata, superando la dicotomia cartesiana tra mente e corpo e la visione del linguaggio come facoltà autonoma. L'interesse verso le applicazioni glottodidattiche di questa prospettiva, già attestato ad esempio in variati studi legati alla Linguistica Cognitiva (fra tutti, a titolo esemplificativo, Tyler 2012) e alle Neuroscienze (Mezzadri, Buccino 2015), è tale da prefigurare una riconcettualizzazione dell'educazione linguistica come «educazione cognitivo-linguistica» (Daloiso 2019). In questo senso, lo studio di Titone e colleghi costituisce un'opera pionieristica che potrebbe suggerire nuove piste di lavoro in quest'ambito.

4 Conclusioni

L'analisi della BELI ci consente di affermare che l'interesse della LE per gli apprendenti con bisogni speciali non costituisce un fenomeno né marginale né recente. Da una parte, infatti, nell'ultimo decennio la produzione scientifica sull'argomento ha rappresentato oltre il 5% del totale, con punte del 9%, accompagnata da una significativa diversificazione delle tipologie di bisogno speciale studiate, andando a coprire tutte le categorie proposte nella classificazione dell'OCSE. Dall'altra, gli studi pionieristici condotti tra gli anni Settanta e Ottanta suggeriscono che la LE possa mettere a disposizione del dialogo interdisciplinare i propri modelli teorici, contribuendo così ad un'interpretazione multiprospettica delle disabilità e dei disturbi legati al linguaggio. Nell'ambito della stessa Linguistica, inoltre, è auspicabile e opportuno un lavoro sinergico di linguisti educativi, cognitivi e clinici, i quali a loro volta possano interagire con psicologi, neuroscienziati e logopedisti al fine di costruire modelli 'olistici' per il recupero linguistico, che tengano maggiormente in considerazione le conoscenze attuali sulle complesse relazioni tra linguaggio, mente e corpo.

Bibliografia

- Benucci, A.; Grosso, G.I. (a cura di) (2017). *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere*. Roma: Aracne.
- Beronesi, S.; Volterra, V. (1986). «Il bambino sordo che sbaglia parlando». *Italiano e oltre*, 1(3), 103-5.
- Bertolotto, G. et al. (a cura di) (2015). *Percorsi di ricerca e formazione linguistico-professionale*. DEPORT. *Oltre i confini del carcere*. Siena: Tipografia Senese Editrice.
- Borri, A. et al. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Caselli, C.; Pagliari Rampelli, L. (1987). «LIS-Lingua Italiana dei Segni». *Italiano e oltre*, 1, 8-13.
- Celentin, P.; Daloiso, M. (2018). «La ricerca-azione come strumento per la sperimentazione di modelli inclusivi di educazione linguistica». *Ricercazione*, 10(2), 229-44.
- Cipolla, F.; Mosca, G.; Titone, R. (1978). «Rendiconto parziale di un progetto sperimentale di ricupero linguistico per handicappati». *Quaderni OASI*, 1.
- Consani, C.; Desideri, P. (a cura di) (2006). *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori = Atti del Convegno Internazionale di Studi*. Roma: Carocci.
- Costenaro, V.; Pesce, A. (2012). «Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis. Developing Phonological Awareness in Young English Language Learners». *EL.LE*, 1(3), 581-604. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/38p>.
- Costenaro, V.; Daloiso, M.; Favaro, L. (2014). «Raising Phonemic Awareness in Young English Language Learners with Learning Difficulties. A Small-Scale Intervention Study». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1(1/2), 31-48. <https://doi.org/10.1400/235536>.
- Cummings, L. (2013a). «Clinical Linguistics. A Primer». *International Journal of Language Studies*, 7(2), 1-30.
- Cummings, L. (2013b). «Clinical Linguistics. State of the Art». *International Journal of Language Studies*, 7(3), 1-32.
- Dallabianca, M.P. (1994). «Un curriculum continuo di educazione linguistica per i disabili con l'uso del materiale Ripamonti». ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere (a cura di), *Tecnologia, lingua, esperienze*. Campobasso: ANILS.
- Daloiso, M. (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della Glottodidattica Speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni Linguistici Specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/75p>.
- Daloiso, M. (2014). «Specific Learning Differences and Foreign Language Reading Comprehension: A Case Study on the Role of Meta-Strategic Skills». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 46(1-2), 49-66.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloiso, M. (2019). *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici. Intersezioni*. Trento: Erickson.
- De Marco, A. (a cura di) (2016). *Lingua al plurale. La formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra.
- Desideri, P. (2016). «La didattica dell'italiano L2 per gli alunni 'invisibili'». De Marco 2016, 293-306.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: Utet.

- Giunchi, P.; Roccaforte, M. (2016). «La lingua dei segni e il suo insegnamento». De Marco 2016, 385-94.
- lanes, D.; Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno educativo*. Trento: Erickson.
- La Grassa, M. (2014). *La lingua dei segni per gli udenti, l'italiano per i sordi. Riflessioni per la didattica delle lingue*. Roma. Aracne.
- OECD, Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. OECD Publishing.
- Maragna, S.; Nuccetelli, G. (eds) (2008). *An E-Learning Model for Deaf People's Linguistic Training = Acts of the DEAL Project Final Meeting* (Rome, Sept. 24th 2008). Barcelona: Publicacions y Edicions Universitat. <http://www.publicacions.ub.edu/hojear.aspx?fichero=07066.pdf>.
- Melero Rodríguez, C.A. (2014). «Una propuesta de modelo de acción didáctica. Datos de campo y percepción de las TIC en la enseñanza de Lenguas Extranjeras por parte de estudiantes disléxicos». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1(1/2), 83-99. <https://doi.org/10.1400/235546>.
- Mezzadri, M.; Buccino, G. (2015). *Glottodidattica e neuroscienze. Verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati.
- Minuto, I. (1986). «I disturbi del linguaggio scritto». *Italiano e oltre*, 1(3), 94-8.
- Piemontese, E.; Vedovelli, M. (1988). «Linguaggio e handicap. Problemi nella comprensione del linguaggio verbale in situazioni di formazione professionale». De Mauro, T.; Gensini, S.; Piemontese, E. (a cura di), *Dalla parte del ricevente. Percezione, comprensione, interpretazione*. Roma: Bulzoni, 303-11.
- Puglisi, M. et al. (1987) «La didattica nella secondaria inferiore in presenza di handicap». Titone, R. (a cura di), *L'insegnamento funzionale delle lingue oggi*. Milano: Oxford Institutes.
- Spolsky, B. (1978). *Educational Linguistics. An Introduction*. Rowley (MA): Newbury House.
- Spolsky, B. (2003). «Educational Linguistics». Frawley, W. (ed.), *International Encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 502-5.
- Spolsky, B.; Hult, F.M. (eds) (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Tanzarella, M. (1981). «Il modello glottodinamico per un'interpretazione psicolinguistica dell'afasia». Titone, R. (a cura di), *Apprendimento delle lingue e psicolinguistica differenziale*. Roma: Bulzoni, 423-41.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. London: Routledge.
- Titone, R.; Cipolla, F.; Mosca, G. (1994). *L'educazione linguistica dei bambini handicappati. Una ricerca*. Roma: Bulzoni.

Il romanés e l'alfabetizzazione dell'alunno zingaro alla scuola dei *gagé*

Problematiche linguistiche e culturali

Paola Desideri

Università degli Studi «G. d'Annunzio» di Chieti – Pescara, Italia

Abstract The purpose of this essay is to examine the complex linguistic and cultural problems that the Gypsy pupil inevitably encounters in the *gagé* school. This school is based on a system of values and behaviours that are very different from those of Roma and Sinti pupils, whose world has its own rules and identity structures that are antithetical to those of settled communities. The article analyses the origin and the constitutive features of Romanés, which is the mother tongue spoken by the Gypsies, a language still exclusively oral and therefore possessing completely different features to those of languages and cultures based on writing. Taking into account the linguistic, psycholinguistic and glottodidactic difficulties, the essay focuses on the profound performativity of Romanés and the consequences that the oral dimension has on the literacy of the Roma/Sinto student in Italian L2.

Keywords Romanés. Literacy. Gypsy pupil. Linguistic and cultural issues.

Sommario 1 Gli alunni rom nella scuola dei *gagé*. – 2 Il romanés, una lingua orale intensamente performativa. – 3 L'alfabetizzazione, una questione complessa.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-07-02
Accepted 2020-08-10
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Desideri, P. (2020). "Il romanés e l'alfabetizzazione dell'alunno zingaro alla scuola dei *gagé*. Problematiche linguistiche e culturali". *EL.LE*, 9(2), 233-246.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/005

1 Gli alunni rom nella scuola dei gagé

La scuola rappresenta l'istituzione che, più di ogni altra, contempla tra le proprie finalità anche quella di farsi promotrice di iniziative pedagogiche e di politiche educative volte al superamento dei particolarismi, degli stereotipi e dei pregiudizi etnici. Se la presenza di alunni appartenenti a lingue-culture diverse fa emergere spesso conflittualità connesse a stili di vita, modelli valoriali e comportamenti che all'interno della classe convivono e si confrontano, quando si tratta di bambini zingari la questione diventa senza dubbio più complessa e difficile. Partendo da questi presupposti, un insegnante che opera con tali allievi deve imparare innanzitutto ad osservare senza prevenzioni per cercare di comprendere atteggiamenti, azioni e reazioni. Infatti, il raffronto con lingue e culture differenti, spesso profondamente opposte, deve essere per il docente l'occasione migliore per capire come la cultura d'appartenenza determina i *frames* e fissa gli stereotipi che l'attraversano; di conseguenza tanto maggiore è la diversità socioculturale verso gli studenti tanto più l'insegnante dovrà impegnarsi a riflettere sulla naturale distanza, a volte notevole, tra i paradigmi etnografici.

A tale riguardo, bisogna ribadire che se la nozione di 'comprensione' implica semanticamente l'integrazione, quella di 'omologazione' comporta invece la valenza negativa di emarginazione. Mentre in genere i bambini stranieri sono quasi sempre motivati e attivi nei processi d'integrazione e quindi vivono la scuola come fattore di accelerazione dell'inclusione sociale, di contro i bambini zingari sono demotivati e inoperosi. Essi rifiutano non soltanto l'assimilazione, come del resto è giusto che sia, ma spesso anche l'integrazione, che viene percepita con diffidenza come perdita della loro identità e, addirittura, come pericolo di scomparsa del loro gruppo etnico da sempre discriminato.

Per una corretta impostazione di una glottodidattica interculturale adeguata agli alunni zingari in primo luogo occorre evitare che la scuola sia troppo rigida nei programmi e sclerotizzata nei metodi, presupposto per tutti gli abbandoni indotti dalla convinzione che «la scuola non è fatta per noi». In effetti, la scuola, che viene sempre ritenuta un'istituzione straniera, può apparire molto inquietante, ma soprattutto conflittuale per il discendente rom, in quanto nega i valori positivi a cui egli è legato e a cui la sua etnia è fedele da secoli, che sono l'autosufficienza, l'indipendenza, lo spirito d'iniziativa, la mobilità, la creatività applicata alle strategie di sopravvivenza, il forte senso della realtà, ecc.

Il *čavuró* ('bambino' in lingua romaní) che arriva a scuola è portatore unicamente della propria esperienza diretta effettuata nel chiuso della comunità d'appartenenza, la quale gli ha trasmesso abilità e conoscenze antitetiche rispetto a quelle che di norma richiede l'istituzione scolastica che ha spazi e tempi estremamente rigidi; per-

tanto, tutti i principi trasmessi dalla scuola dei *gagé* (termine con cui vengono chiamati dispregiativamente tutti i 'non-rom') sono da lui recepiti non soltanto come estranei, ma spesso anche antinomici alla sua visione del mondo, quindi privi di fondamento e di credibilità. Del resto, la famiglia è l'unico luogo in cui egli impara ad 'essere zingaro'; all'interno di questo chiuso sistema familiare il minore occupa una serie di ruoli simmetrici: mentre è educato dai familiari più anziani, a sua volta sarà educatore di quelli più giovani. Un Rom scolarizzato, se viene meno agli insegnamenti della sua famiglia, è destinato ad alienarsi la propria gente, non si sente più un Rom, ma neppure un *gagiò*.

Nel rispetto del pluralismo delle differenze, il primo passo è dunque quello di riconoscere l'alterità del mondo zingaro, senza pretendere di reprimerlo o di cancellarlo, anzi proprio questo mondo tanto contrapposto, se conosciuto, può diventare la base per una corretta educazione linguistica in italiano L2. A tal fine è opportuno che il docente abbia alcune necessarie informazioni etnografiche e linguistiche per potersi accostare a questo universo, un mondo 'altro', con regole, categorie e tratti identitari profondamente divergenti da quelli delle comunità stanziali. Del resto, l'accoglienza delle diversità, di cui le minoranze sono portatrici per definizione, è un valore irrinunciabile in vista della prevenzione e del recupero della dispersione scolastica.

2 Il romanés, una lingua orale intensamente performativa

Per comprendere alcuni aspetti fondamentali della vita e della cultura rom bisogna soffermarsi sulla particolare tipologia della lingua, il romanés, una lingua orale, una delle poche oggi rimaste insieme alle trecento circa ancora esistenti. Questo idioma indoeuropeo, appartenente al ramo indoario,¹ discende dagli *apabhransa*, cioè da vernacoli orali basati sulle lingue *prācrite* dell'India settentrionale derivate dal sanscrito, ma nel corso del tempo ha assorbito le altre lingue con cui è venuto in contatto durante il viaggio degli Zingari, durato circa quattro secoli (dall'anno 1000 al 1400) prima di fare la sua comparsa in Italia e nell'Europa occidentale.

Lungo il secolare cammino compiuto dalla Persia all'Armenia, dalla Turchia alla Grecia bizantina, dai Balcani all'Europa centrale, il

¹ Mentre la letteratura sulla cultura zingara è molto vasta, quella strettamente linguistica è piuttosto limitata. Sui tratti distintivi linguistici del romanés, oltre al classico studio di Ascoli (1865), si vedano: De Mauro 1987; Masica 1991; Manzelli 1993; Matras, Bakker, Kyuchukov 1997; Soravia 1998, 2009. Nello specifico, per le parlate dei Gypsies del Galles, si veda Sampson 1926, per quelle degli Zingari italiani Soravia 1977, mentre per la varietà dei Rom abruzzesi Morelli, Soravia 1998.

romanés ha assunto forme verbali e ha accolto prestiti, calchi dalle lingue dei popoli con cui è venuto in contatto, con il risultato di suddividersi in una miriade di varietà e di dialetti ancora oggi in uso. Per questi ultimi si suole fare una distinzione tra i dialetti vlax (cioè valacchi e rumeni, danubiani), cui appartengono le parlate dei Lovara, Kalderaša, Ćurara, e i dialetti non vlax, cioè quelli dei Sinti, dei Rom italiani, degli Zingari gallesi, finlandesi, ecc.

Il carattere sovranazionale del romanés rende la lingua zingara un *unicum* nel suo genere, in quanto non appartiene ad uno Stato specifico, però è presente in tutti ed è la sola lingua a non avere in alcun Paese lo statuto di lingua nazionale; basti pensare che nell'Unione Europea i Rom costituiscono la minoranza linguistica più numerosa (10 milioni circa, di cui 8 milioni nella sola Europa centro-orientale), eppure è la meno legittimata anche in merito al riconoscimento dei diritti linguistici. Nel territorio nazionale italiano sono attualmente presenti circa 140.000 (massimo 180.000) persone tra Rom, Sinti e Caminanti,² di cui la metà ha la cittadinanza italiana, gli altri, arrivati nell'ultimo decennio del secolo scorso a causa della disgregazione della ex Jugoslavia, si sono stabiliti principalmente nelle regioni settentrionali.

Sebbene i Rom, i Sinti, i Manouches, i Kalé e i Romanichals siano i cinque gruppi più rappresentativi dello ziganismo, tuttavia essi si scindono in una miriade di sottogruppi con varietà linguistiche e pratiche culturali a volte diverse.³ Le conoscenze tramandate da secoli attraverso la musica, la pittura, la letteratura, la lirica hanno fornito un'immagine univoca, esotica del mondo zingaro rappresentato come un residuo premoderno della civiltà umana, un mondo interpretato nella prospettiva ora romantica, ora criminale, ora razziale, in ogni caso nella prospettiva dello 'scarto' umano per eccellenza.

Il naturale contesto plurilinguistico nel quale i Rom attualmente presenti in Italia vivono è alquanto difforme; infatti esso è composto da:

- una varietà di romanés che costituisce la L1 acquisita nell'ambito familiare;
- una qualche competenza linguistica di ulteriori varietà di romanés legate alla comunicazione con altri gruppi con cui si hanno scambi più frequenti;

2 I Rom sono presenti nel Lazio, Abruzzo, Molise e nel resto delle regioni meridionali; i Sinti in Toscana, Umbria, Marche e nelle regioni settentrionali; i Caminanti (chiamati anche Caminanti Siciliani) risiedono circoscritti nel comune di Noto (SR). I Rom Abruzzesi sono il gruppo rom più antico d'Italia e conservano, più di qualsiasi altro, il romanés.

3 Sulla storia degli Zingari e sui modelli antropologico-culturali dello ziganismo esiste una letteratura molto estesa. Si veda almeno de Vaux de Foletier 1970; Battaglia 1992; Piasere 1996-99, 2004, 2005, 2012; Pontrandolfo, Piasere 2002; Spinelli 2003, 2012; Morelli 2006; Fings 2016, riguardante soprattutto i Sinti mitteleuropei.

- un dialetto dei *gagé*, che permette la comunicazione informale con la comunità stanziale con cui si convive;
- una L2 (in questo caso l'italiano) necessaria per i rapporti con i *gagé* e per tutte le situazioni istituzionali che si rendono necessarie;
- altre eventuali lingue dei *gagé*, con cui si viene in contatto negli spostamenti o nelle migrazioni.

Data l'identità nomade o seminomade e la conseguente impossibilità di assegnare a ciascun gruppo familiare – ovviamente inteso in base alla concezione estesa di 'famiglia' secondo la cultura zingara – una collocazione territoriale ben precisa, l'elemento prevalente che permette di riconoscersi tra i singoli e di distinguere i gruppi è soltanto la lingua. L'etnonimo⁴ assume quindi la valenza di patria (Desideri 2007), di bandiera, è lo spazio non fisico ma metafisico che contrassegna il Rom ('uomo' in romanés) entro il quale si colloca e si misura l'appartenenza alla 'ziganità'. Vissuta come elemento di forte coesione e come arma di protezione e difesa in quanto sconosciuta ai *gagé* ai quali non deve mai essere manifestata, pena la perdita identitaria, la lingua sostituisce la materialità della terra definendone i confini ovviamente metaforici, anzi diventa essa stessa l'espressione della cosiddetta *romanipé*, che sintetizza tutto il mondo storico-culturale dei Rom.

Essendo la *romaní čib* (lingua) priva di scrittura,⁴ elemento questo determinante per cogliere il carattere eminentemente criptolalic del codice impiegato dagli Zingari, l'oralità costituisce un fattore essenziale anche per gli effetti rilevanti sull'alfabetizzazione in italiano L2 (Desideri 2006a) da parte dell'allievo rom. Del resto, va considerato che la maggior parte dei Rom non ha mai avvertito la necessità di sviluppare autonomamente un sistema di scrittura, né si è mai sentita colpevole di essere illetterata, pur vivendo in una società che invece ha ipertrofizzato il ruolo dei messaggi scritti. Neppure ha mai sentito l'esigenza dei segni grafici per comunicare all'interno del gruppo o per conservare le informazioni utili oppure per tramandare i propri saperi, semmai soltanto con funzione strumentale nei confronti dei *gagé*.

La cultura romaní è una cultura ad «oralità primaria», opposta alle «culture chirografiche» (Ong 1982) e a maggior ragione a quelle tipografiche, fondate invece sulla scrittura:⁵ una cultura dunque

⁴ Nonostante i tentativi di elaborare una standardizzazione linguistica, ad oggi la grafia del romanés non dispone di una codificazione convenzionale, sebbene si sia diffusa in qualche modo una consuetudine grafica basata sulle norme delle lingue slave, data la maggiore presenza degli Zingari nell'area balcanica.

⁵ Sulle complesse e variegate questioni relative alla dicotomia 'lingua-cultura orale' vs. 'lingua-cultura scritta', oltre ai lavori imprescindibili di Havelock (1963, 1976, 1986), si vedano anche quelli di Ong (1977), Cardona (1981, 1990) e Halliday (1985).

agrafica, portatrice di un modello epistemico e linguistico autoreferenziale, ben lontano da qualsiasi omologazione. Analogamente alla maggior parte delle lingue orali, anche nel romanés la parola ha una carica fortemente performativa, perché agisce: il nome assume quasi una funzione magica sulle persone e sulle cose, insomma su tutta la realtà. Presso gli Zingari infatti il potere della nominazione è talmente intenso da motivare la scelta di non pronunciare mai il nome dei defunti e addirittura di cambiare quello dei bambini soggetti ad ammalarsi.

È importante sottolineare quanto le modalità della conoscenza, dell'organizzazione del pensiero e dell'espressione verbale siano profondamente diverse tra le culture orali e quelle scritte, innanzitutto perché un sistema codificato di segni grafici permette al lettore di decostruire e comprendere i significati a partire unicamente dal testo, in assenza quindi delle coordinate pragmatiche della comunicazione. Nelle culture orali ovviamente predominano i suoni, l'intonazione, i tratti soprasegmentali e i codici cinesici, insomma voce e corpo in perfetta simbiosi semiotica. A questo riguardo, va rilevato che l'egemonia della sostanza fonetica condiziona la natura dei processi intellettivi, giacché si sa soltanto ciò che si è capaci di ricordare, non essendo in grado di distanziare con consapevolezza le esperienze vissute, le circostanze e i contesti situazionali.

A tale proposito, è bene evidenziare un cruciale aspetto psicolinguistico relativamente alle capacità d'astrazione e di analisi, i cui processi sono alquanto critici senza il possesso delle abilità della lettura e della scrittura. Infatti, come dimostrano interessanti studi sulla cultura orale antica (Gentili, Paioni 1985), le formule, le frasi fatte, i proverbi, i racconti orali stereotipati sono determinanti per la costruzione di moduli mnemonici atti a manifestare il pensiero, che comunque tende a disporsi in concatenazioni paratattiche, a strutturarsi in ripetizioni e antitesi, in ritmi espressi da allitterazioni, assonanze e consonanze, in locuzioni fisse memorizzate con facilità e, di conseguenza, agevolmente riproducibili nei messaggi. Quindi il pensiero frutto dell'oralità dimostra la sua matrice ritmica anche attraverso un'organizzazione semantica piuttosto rigida con binomi e dicotomie lessicali, epiteti, con una palese ridondanza realizzata attraverso frequenti ripetizioni del già detto finalizzate a conservare il tessuto connettivo del discorso a tutto vantaggio sia della produzione che della comprensione testuali.

Le espressioni verbali e il pensiero della cultura a oralità primaria sono caratterizzate da un tono enfatico, spesso agonistico, rivelatore del coinvolgimento emotivo tipico delle comunità zingariche, elemento questo opposto all'astrazione e al controllo verbale, peculiari invece della scrittura. D'altra parte, l'attività scrittoria, di per sé, esige un certo distacco personale dagli argomenti trattati, richiede inevitabilmente un'osservanza della grammatica più rigida e forma-

le di quella del parlato, dovendo trasmettere messaggi con caratteri di permanenza sia a livello di sostanza dell'espressione sia a livello diamesico.

In definitiva, le parole orali assumono il loro significato in quanto ancorate alla pragmatica del loro uso effettivo nello specifico *context of situation*. Di qui il pensiero esperienziale e il linguaggio altamente performativo quali tratti distintivi dell'oralità contrassegnata dall'interazione e dalla partecipazione comunicativa, dall'agire personale e contingente, dalla concretezza della *res*. Al di fuori della pratica fattuale, tutti i significati utilizzati nell'ambito della scuola non rimandano ad alcun significato preciso per il bambino rom che, per poter essere capace di vivere in una società in cui la scrittura determina le azioni ovunque, è obbligato a sviluppare molti meccanismi di compensazione, come ad esempio imparare velocemente a memoria i testi senza comprenderli, orientarsi con l'aiuto di qualche illustrazione, ecc. (Liégeois 1997; Donzello, Karpati 1998; Desideri 2005). Risultano quindi piuttosto difficili il superamento delle varie fasi dell'interlingua e il raggiungimento del controllo dei parametri dell'italiano standard, soprattutto per quanto riguarda la lingua scritta, dove la struttura formale ha comunque un suo rigore e obbedisce maggiormente alla norma linguistica. Tale operazione richiede ai soggetti zingari un serio sforzo cognitivo.

Del resto, le ricerche condotte tra gli anni Settanta e Ottanta, reperibili soprattutto nella storica rivista di studi zingari *Lacio Drom*⁶ (*Buon Viaggio* in romanés, cioè il classico saluto tra i Rom) hanno evidenziato in particolare che nel rendimento scolastico un alunno zingaro ha un ritardo medio di circa due anni rispetto agli alunni stanziali e che è incapace di seguire un discorso anonimo rivolto a tutta la classe, dimostrando scarsa capacità di prestare attenzione e di esprimersi verbalmente.

La scrittura, infatti, cambia la visione del mondo di un popolo, ne modifica la struttura dei processi sia mentali sia sensoriali, in quanto alla percezione linguistica ristretta al solo udito si affianca quella regolata dai vincoli delle norme grafematiche della parola visualizzata, che tende a distanziare il lettore dalla realtà referenziale, dalla materia verbale sottoposta al senso della vista. L'attività scrittoria genera una diversa organizzazione dei saperi, potenzia l'autodecentramento e la generalizzazione, rafforza lo statuto metalinguistico e metacognitivo del testo, sviluppa la formalizzazione e la rigidità del discorso con una pianificazione mentale più lenta, più meditata

⁶ Si tratta della rivista edita dall'Opera Nomadi di Roma e dal Centro Studi Zingari, nata nel 1965 grazie alla strenua volontà di don Bruno Nicolini, che nel 1963 ha fondato l'Opera Nomadi a Bolzano. Dal 1970 la rivista, diretta con grande capacità dalla pedagogista Mirella Karpati, studiosa del mondo zingaro e della Romanologia, è diventata l'organo ufficiale del Centro Studi Zingari fino all'ultimo numero uscito nel 1999.

e con un'attenzione più vigile all'autocorrezione degli eventuali errori linguistici.

La cultura occidentale, profondamente grafocentrica da migliaia di anni, dà per scontato gli stili cognitivi analitici, astratti e classificatori fondanti le complesse organizzazioni amministrative, economiche, politiche e istituzionali dei nostri Paesi, frutto delle profonde trasformazioni storiche e sociali delle civiltà. Per i Rom invece, per i quali l'unica dimensione temporale che conta è il presente con tutta la manifesta concretezza dell'oralità, si impongono la forza pragmatica dell'*ego-hic-nunc* dell'enunciazione e la capacità mnemonica della mente per quello che è in grado di serbare e di tramandare alle generazioni più giovani (Gomes 1998).

Di tutto quanto sopra esposto si dovrà tenere conto nella scuola dei *gagé*, a cui è demandato il compito di incentivare il più possibile un'educazione linguistica inclusiva degli alunni zingari, che rappresentano appena il 20-30% dei minori nomadi nelle nostre aule a fronte di una frequenza media europea di circa il 50% della popolazione in età dell'obbligo. Questi dati sono emblematici per avere un'idea dell'elevatissimo tasso di dispersione scolastica, causa di una serie infinita di conseguenze sul piano dell'integrazione dei giovani soggetti, che tendono ad autoisolarsi come reazione all'ostilità dell'ambiente.

3 L'alfabetizzazione, una questione complessa

Come l'AIZO informa, si constata la preponderante mortalità degli adulti zingari: oltre il 50% della popolazione ha meno di quindici anni, il 49% più di trenta e appena l'1% supera i sessanta. Pertanto, la scuola non può esimersi dal prendere in carico la questione dell'alunno rom, con tutte le problematiche linguistiche e socioculturali che comporta. In primo luogo, bisogna porsi il problema di convertire il cosiddetto 'bilinguismo sottrattivo' tipico delle minoranze, che comporta un depauperamento della L1 minoritaria priva di qualsiasi prestigio sociale e completamente assente nella scuola, in 'bilinguismo additivo' il quale, al contrario, non va a discapito della lingua madre, ma anzi rappresenta per il soggetto una forma di arricchimento.

In secondo luogo, tenendo presenti i procedimenti educativi degli Zingari che valorizzano al massimo grado la concretezza, l'approccio metodologico-didattico più appropriato da adottare è quello di partire sempre da attività pratiche, dall'operatività empirica, per poi accedere progressivamente alla riflessione e alla concettualizzazione. Certamente, per favorire il processo di apprendimento risultano efficaci alcuni strumenti inclusivi, quali il *cooperative learning*, il *learning by doing* e la didattica laboratoriale, volti a sviluppare la cooperazione tra pari, le abilità relazionali, il miglioramento del clima di apprendimento e la rivalutazione delle attitudini dell'alunno, in po-

che parole la crescita interculturale dei soggetti. In particolare, per l'apprendente rom il *learning by doing*, cioè l'imparare facendo, sembra essere la strategia didattica più efficace per imparare attraverso la manualità, cioè attraverso attività pratiche tali da migliorare la 'funzione euristica' e il potenziamento linguistico-cognitivo.

Tutti gli alunni zingari esibiscono manifeste difficoltà dovute ad una lateralizzazione malferma e incerta, dal momento che non hanno avuto occasione di sperimentarla nella prima infanzia. L'iniziazione al grafismo invece si realizza comunemente nella scuola materna, con le sue numerose pratiche connesse al disegno, alla colorazione e alle prime sperimentazioni della scrittura, nelle quali i bambini verificano il rapporto visivo-motorio dell'atto grafico e quindi s'impadroniscono progressivamente della motricità scrittoria. Nei minori rom si registra un'insufficiente capacità di coordinare il movimento del polso e della mano con la percezione visiva per cui l'apprendimento della letto-scrittura presenta problematiche marcate. Da tutto ciò conseguono evidenti criticità nell'orientamento spaziale, con la palese incapacità di gestire le coordinate topologiche, la simbolizzazione dei grafemi, la focalizzazione del segno linguistico, insomma tutte le abilità fondanti l'alfabetizzazione. A questo punto è chiaro che il procedimento del 'metodo globale' non può funzionare, perché manca la motivazione a scrivere, che è un cardine essenziale di questo metodo basato appunto sull'apprendimento dell'alfabeto attraverso l'analisi grafico-visuale piuttosto che su quella uditiva.

Inoltre, tale metodo si dimostra difficoltoso per quei bambini che hanno carenze lessicali o difficoltà a livello di strutturazione grammaticale degli enunciati, infatti esso si basa sulla scomposizione delle frasi in costituenti, per poi procedere alla serie di unità discrete, all'identificazione dei fonemi e della loro co-occorrenza all'interno delle parole. Uno dei tratti peculiari del metodo globale è la sua dimensione partecipativa, perché impegna il gruppo-classe per il raggiungimento collettivo e uniforme dei diversi stadi dell'alfabetizzazione prima di poter proseguire alle fasi successive. Però, se un alunno non frequenta regolarmente, come nel caso della maggior parte degli Zingari, vengono persi passaggi essenziali sul rapporto suono-grafo che è alla base di una corretta competenza scrittoria, di conseguenza il metodo si dimostra inefficace.

Per l'alfabetizzazione dei bambini rom si preferisce invece usare il 'metodo fonico-sillabico', perché valorizzando l'articolazione fonetica si dimostra adatto per questi soggetti con una L1 esclusivamente orale. Va precisato tuttavia che da parte del bambino rom non sempre le unità apprese singolarmente vengono poi riconosciute in un contesto linguistico inedito, a causa di oggettive difficoltà della memorizzazione grafematica, che presuppone delle buone capacità di individuazione visiva per acquisire le regole di conversione fonema/grafema e le modalità di riconoscimento della parola stampata.

Esiste poi una terza possibilità metodologica, sperimentata con diversi bambini zingari, che si articola individuando una situazione che abbia per l'apprendente una forte valenza affettiva o emotiva. Si rappresenta graficamente la situazione con disegni semplici ben riconoscibili e si fanno etichette con il nome di ogni elemento presente nel disegno: in breve si lavora a lungo sull'abbinamento nome-immagine, rispettando così in qualche modo l'arbitrarietà del segno linguistico saussurianamente inteso, dotato di significante e di significato.

Va rilevato che uno strumento molto utile per favorire la strutturazione del pensiero e la condivisione dei significati è la costruzione di mappe concettuali, gioco che appassiona i bambini e li stimola a confrontarsi per elaborare la condivisione di significati. Successivamente si può passare alla costruzione di ulteriori mappe concettuali, che servono a mettere in evidenza le connessioni di significato tra i concetti che formano le proposizioni. Si presenta questa attività collettiva come 'un gioco per imparare a giocare con le parole'. Infatti, ogni soggetto ha un proprio bagaglio di conoscenze, frutto della propria esperienza personale: certamente costruire una mappa lo aiuta a diventare consapevole di ciò che già sa. In autonomia egli enuncia tutti i concetti collegati alla parola-stimolo offertagli dall'insegnante e quindi liberamente lavora sui collegamenti, organizzando così le proprie idee e, nello stesso tempo, esplicitando metalinguisticamente i nessi logici. In questo modo si arricchisce il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso gradualmente ampliamenti.

Con l'acquisizione e la memorizzazione dei lemmi collegati tra loro secondo la rete semantica che viene a comporsi si potenzia notevolmente la competenza lessicale necessaria al miglioramento dell'espressione verbale, della coerenza testuale e della comprensione dei messaggi in vista dello sviluppo quanto più integrato delle abilità linguistiche di base. È opportuno inoltre che tutti i docenti facciano ricorso, fin dai primi tempi della loro attività didattica, alla semplificazione linguistica per trasmettere informazioni e concetti essenziali, è bene che si esprimano con frasi brevi monitorando la capacità di ascolto dei soggetti, che propongano consegne effettivamente realizzabili, che utilizzino il più possibile rappresentazioni visive, perché l'apprendente rom presenta labilità di attenzione (Cocchi et al. 1996; Desideri 2006b, 2016).

Da ultimo, concludendo il presente contributo, non possiamo esimerci dal menzionare, seppure molto brevemente, una questione cruciale di ordine giuridico con pesanti ripercussioni per le comunità zingare italiane soprattutto nell'ambito scolastico e istituzionale: la negazione dei diritti linguistici alla minoranza alloglotta rom/sinta (Desideri 2018) da parte della Legge 482 «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche» del 15 dicembre 1999, pubblicata sulla G.U. 297 del 20 dicembre (Savoia 2001). Dopo un lungo e controverso *iter* parlamentare durato diversi anni, tale legge riconosce e tutela sol-

tanto dodici lingue minoritarie storiche e territorializzate, tra le quali è assente il romanés, che è indubbiamente una minoranza storica, in quanto presente in Italia da almeno seicento anni, ma non territorializzata, definita «diffusa» da Telmon (1992, 135-9). Il pretesto della mancanza della delimitazione e della definizione territoriale, dovuta al nomadismo degli Zingari italiani oggi praticato maggiormente dai Sinti, ha dunque deprivato le comunità di usufruire delle disposizioni e delle forme di tutela a tutti i livelli, tra cui il legittimo diritto di adottare il romanés nelle occasioni istituzionali e di disporre dei mediatori linguistico-culturali, quanto mai indispensabili nell'ambito scolastico.

A tale riguardo, ci sembra pertinente e appropriato citare la prima e la terza delle sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche elaborata dalla Società di Linguistica Italiana - Gruppo di Studio sulle Politiche Linguistiche (2013, 2):⁷

Per una politica linguistica democratica è fondamentale riconoscere che ogni sistema linguistico ha uguale dignità sia per chi ne fa uso - come varietà nativa o no - sia per quanti abbiano responsabilità decisionali di carattere politico-amministrativo. Ciò vale per ogni lingua 'storico-naturale' (espressione che comprende lingue, dialetti, lingue 'segnate') indipendentemente dal numero dei locutori e dalla consistenza del suo patrimonio storico-testuale, scritto e orale.

Principio basilare dell'educazione linguistica è che per chi va apprendendo la sua lingua materna e attraverso questa va maturando le sue capacità di linguaggio (inclusa in ciò la capacità di apprendere poi altre lingue) non ha rilevanza immediata la collocazione di tale lingua negli usi e nelle dinamiche di società plurilingui. Essa è un patrimonio nativo che esige comunque rispetto nella società, nell'istruzione scolastica e nelle istituzioni.

Bibliografia

- Ascoli, G.I. (1865). *Zigeunerisches*. Halle: Heynemann.
- Battaglia, G. (1992). *La pentola di rame. Frammenti di vita del mondo dei nomadi*. Roma: Melusina Editrice.
- Cardona, G.R. (1981). *Antropologia della scrittura*. Torino: Loescher.
- Cardona, G.R. (1990). «Culture dell'oralità e culture della scrittura». *I linguaggi del sapere*. Roma-Bari: Laterza, 207-94.
- Cocchi, G. et al. (1996). *L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo. Il formarsi della competenza linguistica in bambini cinesi e rom. Batteria di schemi per*

⁷ Si veda il seguente sito web: <http://sli-gspl.eu>.

- l'insegnamento di italiano L2 nella scuola dell'obbligo. Tipologia e contenuti.* Roma: Bulzoni.
- De Mauro, T. (1987). «I Rom e il linguaggio». *L'Italia delle Italie*. Roma: Editori Riuniti, 91-8.
- de Vaux de Foletier, F. (1970). *Mille ans d'histoire des Tsiganes*. Paris: Fayard. Trad. it.: *Mille anni di storia degli Zingari*. Milano: Jaca Book, 1978.
- Desideri, P. (2005). «Una lingua orale. Il romanés dei Rom Abruzzesi. Considerazioni glottodidattiche». *Adriatico/Jadran. Rivista di cultura tra le due sponde*, 1, 307-21.
- Desideri, P. (2006a). «I Rom Abruzzesi e la questione dell'alfabetizzazione. Proposte di mediazione interlinguistica e interculturale». Banfi, E. et al. (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*. Perugia: Guerra, 179-96.
- Desideri, P. (2006b). «I Rom Abruzzesi tra il romanés e l'italiano L2. Per una glottodidattica della scuola di base». Tempesta, I.; Maggio, M. (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*. Milano: Franco Angeli, 54-63.
- Desideri, P. (2007). «Il romanés, ovvero la lingua come patria. Riflessioni glottodidattiche». Consani, C.; Desideri, P. (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*. Roma: Carocci, 218-34.
- Desideri, P. (2016). «La didattica dell'italiano L2 per gli alunni "invisibili"». De Marco, A. (a cura di), *Lingua a plurale. La formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra, 293-305.
- Desideri, P. (2018). «Il criterio territorialista della Legge 482/1999 e la negazione dei diritti linguistici alla minoranza alloglotta rom/sinta». Santipolo, M.; Mazzotta, P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: Utet Università, 27-31.
- Donzello, G.; Karpatis, B.M. (1998). *Un ragazzo zingaro nella mia classe*. Roma: Centre de recherches tsiganes; Centro Studi Zingari; Anicia.
- Fings, K. (2016). *Sinti und Roma. Geschichte einer Minderheit*. München: Verlag C.H. Beck. Trad. it.: *Sinti e rom. Storia di una minoranza*. Bologna: il Mulino, 2018.
- Gentili, B.; Paioni, G. (a cura di) (1985). *Oralità. Cultura, letteratura, discorso*. Atti del Convegno Internazionale (Urbino, 21-5 luglio 1980). Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Gomes, A.M. (1998). *Vegna che ta fago scriver. Etnografia della scolarizzazione in una comunità di sinti*. Roma: Centro Informazione Stampa Universitaria.
- Gruppo di Studio sulle Politiche Linguistiche – Società di Linguistica Italiana (2013). «Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche». *Italiano LinguaDue*, 1, 1-4. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/3116>.
- Halliday, M.A. (1985). *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University. Trad. it.: *Lingua parlata e lingua scritta*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- Havelock, E.A. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it. *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*. Roma-Bari: Laterza, 1973.
- Havelock, E.A. (1976). *Origins of Western Literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Trad. it.: *Dalla A alla Z. Le origini della civiltà della scrittura in Occidente*. Genova: Il Melangolo, 1987.
- Havelock, E.A. (1986). *The Muse Learns to Write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New Haven; London: Yale University Press. Trad. it.: *La Musa impara a scrivere. Riflessioni sull'oralità e l'alfabetismo*. Roma-Bari: Laterza, 2005.

- Liégeois, J.P. (1997). *Minorité et scolarité: le parcours tsigane*. Paris: Canopé; Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Toulouse. Trad. it.: *Minoranza e scuola. Il percorso zingaro*. Roma: Centre de recherches tsiganes; Centro Studi Zingari; Anicia, 1999.
- Manzelli, G. (1993). «Un caso a sé. Le parlate degli Zingari (Le lingue indoiraniche d'Europa)». Banfi, E. (a cura di), *La formazione dell'Europa linguistica. Le lingue d'Europa tra la fine del I e del II millennio*. Firenze: La Nuova Italia, 339-49.
- Masica, C.P. (1991). *The Indo-Aryan Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Y.; Bakker, P.; Kyuchukov, H. (eds) (1997). *The Typology and Dialectology of Romani*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Morelli, B. (2006). *Romanò Ghji. L'identità Zingara*. Roma: Anicia.
- Morelli, B.; Soravia, G. (1998). *I pativ mengr. Il nostro onore. La lingua e le tradizioni dei Rom abruzzesi*. Roma: Centro Studi Zingari.
- Ong, W.J. (1977). *Interfaces of the Word*. Ithaca: Cornell University Press. Trad. it.: *Interfacce della parola*. Bologna: il Mulino, 1989.
- Ong, W.J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London; New York: Methuen. Trad. it.: *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino, 1986.
- Piasere, L. (a cura di) (1996-99). *Italia romaní*, voll. I-II. Roma: Centro Informazione Stampa Universitaria.
- Piasere, L. (2004). *I rom d'Europa. Una storia moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Piasere, L. (2005). *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara*. Roma: Centro Informazione Stampa Universitaria.
- Piasere, L. (2012). *Scenari dell'antiziganismo. Tra Europa e Italia, tra antropologia e politica*. Firenze: Seid Editori.
- Pontrandolfo, S.; Piasere, L. (a cura di) (2002). *Italia romaní*, vol. 4. Roma: Centro Informazione Stampa Universitaria.
- Sampson, J. (1926). *The Dialect of the Gypsies of Wales*. Oxford: Clarendon Press.
- Savoia, L.M. (2001). «La legge 482 sulle minoranze linguistiche. Le lingue di minoranza e le varietà non standard in Italia». *Rivista Italiana di Dialettologia. Lingue dialetti società*, 25, 7-50.
- Soravia, G. (1977). *Dialetti degli Zingari Italiani*. Pisa: Pacini.
- Soravia, G. (1998). «Zigeunersprachen und Romanisch». Holtus, G.; Metzeltin, M.; Schmitt, C. (Hrsgg), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Bd. 7. Tübingen: Niemeyer, 419-27.
- Soravia, G. (2009). *Manuale di lingua romaní*. Bologna: Libreria Bonomo.
- Spinelli, A.S. (2003). *Baro romano drom. La lunga strada dei rom, sinti, kale, manouches e romanichals*. Roma: Meltemi.
- Spinelli, A.S. (2012). *Rom, genti libere. Storia, arte e cultura di un popolo misconosciuto*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Telmon, T. (1992). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Racconto e inclusione in contesto edulinguistico

Bruna Di Sabato

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, Italia

Abstract The following pages report on a classroom experience with English L2 students at postgraduate level. The idea of setting up a creative writing project emerged as a response to the need to create a welcoming, inclusive environment in which all students could collaborate and feel part of a whole. The key was the ancestral value of narration as a tool for the building and transmission of knowledge which allowed to create activities which the disabled students could carry out on a par with their colleagues and without any undue stress or pressure. After a review of the founding concepts of inclusion and creative writing, a description of the learning path will follow, as well as a critical reflection on the results obtained.

Keywords Educational Linguistics. Language Inclusion. Narrative. Language Learning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'inclusione. – 3 Il racconto come strategia educativa. – 4 Il progetto. – 4.1 Realizzazione del progetto. – 4.2 La consegna finale. – 5 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2020-06-22
Accepted 2020-08-25
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Di Sabato, B. (2020). "Racconto e inclusione in contesto edulinguistico". *EL.LE*, 9(2), 247-262.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/006

1 Introduzione

Chi opera in contesto educativo si interroga costantemente su come creare un ambiente di apprendimento 'accogliente' per tutti gli studenti, ciascuno con le proprie caratteristiche. Il desiderio di approfondire il tema dell'inclusione nasce in questo caso da ripetute esperienze didattiche con classi che ospitavano studenti disabili. Le seguenti pagine illustrano una ricerca, una implementazione in aula e una prima analisi dei risultati scaturite dalla seguente domanda: «può il ricorso al racconto in lingua seconda o straniera favorire l'inclusività all'interno di una comunità classe?». Il progetto qui presentato riguarda la didattica dell'inglese come lingua straniera in contesto universitario ma è replicabile con opportuni adeguamenti in classi dalle diverse caratteristiche. Il recupero della scrittura creativa dopo anni di lavoro sulla scrittura e traduzione di testi funzionali ha prodotto risultati eccellenti dal punto di vista degli obiettivi linguistici grazie al potere del racconto di stimolare la creatività e la sperimentazione nella lingua obiettivo, favorendo, al contempo, interazione, collaborazione ed empatia tra i partecipanti.

Il lavoro di ricerca e di sperimentazione didattica che verrà esposto nelle pagine seguenti prende spunto da due studenti con disabilità, la cui presenza in aula ha generato il desiderio di individuare una formula atta a creare un ambiente educativo 'accogliente' per tutti, nel senso di accessibile e adattabile a tutti i partecipanti. Da qui l'approfondimento del tema dell'inclusione e il recupero della valenza ancestrale del racconto come strumento di costruzione e di trasmissione della conoscenza. Sono emerse così prospettive nuove per un progetto didattico già avviato in collaborazione con alcuni colleghi: un modulo di scrittura creativa in inglese ai cui obiettivi iniziali si è aggiunto quello di creare una comunità inclusiva della quale tutti hanno giovato.

2 L'inclusione

Il significato generico di 'inclusione' è iperonimo di significati più specifici di ambito pedagogico ma è tuttavia già significativo poiché denomina «L'atto, il fatto di includere, cioè di inserire, di comprendere in una serie, in un tutto (spesso contrapposto a esclusione)» (Trecani s.d.). Il significato oppositivo a quello di 'esclusione' già basta a indicare la strada.

Tuttavia, in contesto specifico, il Rapporto UNESCO del 2008 indica l'inclusione come un processo che, eliminando tutte le forme di discriminazione, mira a offrire un'educazione di qualità a tutti, nel rispetto della diversità in tutte le sue manifestazioni in termini di bisogni, abilità, caratteristiche e aspettative di apprendimento (UNE-

SCO 2009). E la European Agency for Special Needs and Inclusive Education precisa questa definizione riferendosi all'inclusione come a una 'visione' dei sistemi educativi comune a tutti gli stati membri, volta a: «garantire che tutti gli studenti di ogni età possano disporre di significative opportunità educative di elevata qualità nella loro comunità locale, insieme ai loro amici e coetanei» (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017).

Educazione inclusiva significa attribuire le difficoltà dell'apprendente all'incapacità del sistema educativo di rispondere a diverse posizioni di partenza. Il sistema educativo deve essere in grado di fornire un supporto adeguato a garantire l'accesso e la partecipazione di tutti gli studenti (World Health Organization 2013) e l'individuazione delle potenzialità di ciascuno dei partecipanti al processo educativo. La scuola deve essere vista come una *learning community*, una comunità che supporti i più deboli e incoraggi i più forti a fare del loro meglio e assicuri a tutti rispetto, riconoscimento e piena partecipazione. Quindi, una 'visione' dell'educazione che non offra interventi compensativi all'interno dei contesti esistenti, piuttosto ambienti di apprendimento inclusivi accessibili e adattabili a tutti gli apprendenti:

Such a goal requires changing the educational culture in teaching and support practices. It requires moving away from a 'one-size-fits-all' education model, towards a tailored approach to education that aims to increase the system's ability to respond to learners' diverse needs without the need to categorise and label them. Inclusive education therefore means attributing learners' difficulties to schools' inability to compensate for different starting positions, rather than to individual weaknesses (UNESCO 1994). It builds on schools developing a learner-centred approach (Rouse, Florian 1996; OECD 1999; Booth, Ainscow 2002), engaging the whole school community to act as a supportive learning community. This community aims to support the weakest, while encouraging the strongest to achieve their best, and ensures all members feel respected, valued and are enabled to fully participate in the school community. Instead of seeking to fix learners or provide 'compensatory' support to learners who are different to fit them into existing arrangements, schools are invited to develop inclusive learning environments that are both universally accessible and adapted to each learner's needs. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Soriano, Watkins, Ebersold 2017, 7)¹

¹ Su questo punto si veda anche la *Literature Review* della stessa Agenzia del 2015 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2015b).

3 Il racconto come strategia educativa

Numerosi sono gli studi sull'uso della narrazione come strumento pedagogico e sarebbe qui difficile darne conto senza far torto a nessuno (si veda a mo' di esempio per le discipline scientifiche Prins, Avraamidou, Goedhart 2017).

Limitandosi all'educazione linguistica in Italia, dalla bibliografia BELI si rileva che l'argomento è indagato in rapporto alla didattica della lingua seconda nell'educazione primaria (Garofolin 2018); nella didattica dell'italiano L2 (Vitale 2009; Cognigni 2007; Fiorentino et al. 2015); nell'educazione interculturale (Bargellini, Cantù, Diadori 2010); in rapporto alla dimensione plurilinguistica (Cavagnoli 2015; Cognigni, Santoni 2017).

In ambito educativo è ben noto che il potere della narrazione è soprattutto sostenuto in relazione alla costruzione del sé sulla scia di Jerome Bruner. Secondo la prospettiva indicata dallo psicologo statunitense la narrazione, ancor prima che una modalità di trasmissione, è un modo (alternativo al pensiero logico-scientifico) con cui l'essere umano organizza e gestisce la propria conoscenza del mondo, strutturando così la propria esperienza (Bruner 1956). Ciò che più interessa in questo caso specifico è che, contrariamente al pensiero logico scientifico che tende all'eliminazione dell'ambiguità, il racconto ha una natura che contempla l'apertura al possibile e assolve una funzione essenziale per la strutturazione dell'individuo e della coesione culturale (Bruner 1990). Secondo Bruner, quindi, «The Narrative Creation of Self» (2002) è la dimensione attraverso la quale si costruisce l'identità soggettiva e al contempo l'apertura verso l'altro.

Bruner è un irrinunciabile riferimento teorico ma il recupero della scrittura narrativa è stato ispirato anche da alcuni studi su identità e narrazione nel campo della scrittura della migrazione: si tratta di studi consultati a proposito di una ricerca tuttora in essere sulle narrazioni dei migranti (Hughes 2019; Di Sabato, Hughes 2019): studi di fatto lontani da questo contesto che hanno tuttavia generato riflessioni significative sulla natura e il potere del racconto. Anna De Fina, una delle massime esperte del campo, adotta la definizione di «less canonical narrative» (De Fina, Tseng 2017, 382) per esempi di narrazioni non immediatamente identificabili secondo una *frame* ideale di matrice laboviana: tra le varie narrazioni meno canoniche, De Fina cita le *small stories* (riprendendo l'espressione già in Bamberg, Georgakopoulou 2008), racconti del quotidiano, di accadimenti usuali piuttosto che di complicazioni di natura drammatica che fungono da strumento che permette alle minoranze, a comunità socialmente isolate e/o a individui che hanno difficoltà a far sentire la propria voce, di diffondere la loro personale versione delle esperienze vissute. Alcune delle attività proposte all'interno degli incontri e come consegne finali sono state pensate per far emergere piccole storie personali.

Quanto al potere inclusivo della narrazione è ancora Bruner e la psicologia culturale ad indicare la narrazione come relazionalità per condividere e interagire con la comunità in un processo che porta alla negoziazione del proprio sé in rapporto a quello altrui, all'apertura a più visioni del mondo in una dimensione di costruzione della propria identità e apertura costante all'altro (Bruner 2002). Alla dimensione delle *small stories* come di formazione e negoziazione identitaria in rapporto agli altri, in questo contesto viene ad aggiungersi l'ingrediente *fictional* e la lingua straniera. Le *small stories* raccolte hanno rivelato eloquenti narrazioni 'del sé' (anche se non si tratta quasi mai di narrazioni in prima persona di stile autobiografico).

Non da ultimo l'obiettivo 'disciplinare' del progetto didattico, ovvero la lingua inglese: l'incremento della competenza linguistica avviene in linea con le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER): il capitolo 7 dedicato alla descrizione dei task contempla la scrittura creativa tra le attività di produzione scritta. Ad essa è dedicata una tabella con i descrittori delle capacità per livello («Illustrative scales for productive activities, subscale creative writing», Council of Europe 2001).

Nell'aggiornamento del 2018 vengono aggiunti alcuni concetti chiave atti a specificare meglio i descrittori:

Creative writing involves personal, imaginative expression in a variety of text types.

Key concepts operationalized in the scale include the following:

- aspects described, from simple everyday information, through a variety of subjects related to fields of interest to engaging stories and descriptions of experience;
- types of texts: from diary entries and short, imaginary biographies and simple poems, to well-structured and developed descriptions and imaginative texts;
- complexity of discourse: from simple words and phrases, through clear connected text, to following established conventions of the genre concerned in clear, well-structured, smoothly flowing text;
- use of language: from basic vocabulary and simple sentences, to an assured, personal, natural style appropriate to both the genre adopted and the reader. (Council of Europe 2018, 76)

Dunque, è a partire da queste premesse che ha preso forma la possibilità di promuovere l'espressione del sé attraverso la narrazione e la riflessione su altre visioni del mondo, con l'obiettivo di generare e promuovere una visione inclusiva. La scrittura creativa ha permesso una libera espressione anche agli studenti meno propensi a 'scoprirsi'. La lingua straniera è stata in questo un veicolo complice involontario. Per gli studenti - intenti a perseguire l'obiettivo di spingere al

massimo le potenzialità espressive giocando con la lingua e le forme testuali e, quindi, consolidando la competenza linguistica e metalinguistica - una lingua 'a prestito' non materna ha costituito un amplificatore della dimensione *fictional*, immaginaria, dei task ai quali hanno lavorato. La lingua addizionale come un 'travestimento', quindi, divenuta il veicolo di una *second life* per i giovani partecipanti (si vedano gli esempi nel § 4).

Pertanto, la narrazione come strategia cognitiva all'interno di una dimensione emotiva che mette in relazione e spinge a vedere 'oltre le parole'. Non solo racconto di sé, ma anche di altri mondi e altre identità possibili. Narrare è interagire e promuove un confronto con la diversità, non conta che sia reale o immaginaria, perché essa rappresenta «un inciampo fertile per la continua revisione di premesse e stili cognitivi» (Demetrio 2012, 18).

4 Il progetto

Antonio (i nomi sono di fantasia) è uno studente paraplegico con problemi anche a carico delle braccia, che però gli permettono di utilizzare una tastiera se posta in una posizione particolare. Annalisa rientra nella categoria di cieco assoluto secondo la legge 138 del 2001. Annalisa non ha la possibilità di utilizzare il Braille o altri supporti specifici per la lettura e la scrittura per problemi a carico dell'apparato motorio che le permettono di camminare solo se sorretta e di utilizzare le mani solo se guidata dalla mano di un compagno. Antonio e Annalisa avevano svolto i loro studi triennali nella stessa università ed erano quindi noti al corpo docente del biennio di Lingua e Traduzione Inglese, dove si realizzava il progetto di scrittura creativa. Agli obiettivi del modulo di ampliamento e consolidamento della capacità di scrittura in lingua inglese si è quindi aggiunto quello di creare una comunità inclusiva della quale hanno giovato non solo Antonio e Annalisa ma tutti i partecipanti. Il potere dei due ragazzi è stato di aprire gli occhi di noi docenti sul bisogno di essere 'compresi' in tutti i sensi espressi dalla parola; bisogno comune a tutti, anche a chi non ha un disagio fisico. Gli studenti non avevano problemi di natura cognitiva ma l'handicap fisico in entrambi i casi indicava l'opportunità di una ridefinizione del percorso didattico in favore dell'oralità in modo da permettere loro una piena partecipazione al percorso di apprendimento.

Il riferimento alla scrittura creativa nel nome dato al modulo - Creative Writing: per un apprendimento creativo delle lingue e delle letterature straniere - è quasi subito stato riconosciuto come inadeguato ad accogliere gli sviluppi del percorso per il forte accento sulla scrittura, mentre l'oralità e la componente dialogica sono state molto presenti. Ad ogni modo, il presupposto di partenza era che la

scrittura creativa motivasse lo studente e lo liberasse dall'ansia generata dalla scrittura funzionale intorno ad argomenti sui quali misura la propria conoscenza in un determinato dominio disciplinare; così, lo studente impara sperimentando liberamente e amplia la propria consapevolezza della ricchezza della lingua d'apprendimento, ragionando al contempo sui diversi effetti delle scelte linguistiche sul suo 'raccontare'.

Il modulo interno al corso di Lingua e Traduzione Inglese I del corso di laurea in Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale (LM38) è stato frequentato da 40 studenti, tutti italiani, tra i quali Antonio e Annalisa.

Gli studenti partecipanti si collocano per la creative writing tra il B2 e il C1. L'obiettivo per la produzione scritta si attesta al C1 pieno nella subscale del QCER relativa alla scrittura creativa che è sostanzialmente identica nell'edizione del 2001 e nel Companion Volume del 2018:

C2 Can write clear, smoothly flowing and engaging stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted. Can exploit idiom and humour appropriately to enhance the impact of the text.

C1 Can write clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind.

B2 Can write clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences, marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned. (Council of Europe 2018, 76)

Antonio e Annalisa hanno una capacità di narrazione orale di pari livello di competenza. Estendendo il concetto in modo da accogliere il 'telling' oltre che il 'writing' i due studenti hanno partecipato alle attività di classe esponendo i loro racconti e intervenendo sulle proposte dei compagni. Hanno lavorato in coppia e in gruppo senza problemi. Sono entrambi dotati di una straordinaria memoria e a volte erano accompagnati da un tutor che prendeva appunti per loro. I compagni di classe si sono prestati alla collaborazione e li hanno riconosciuti come pari e coinvolti, aiutati e supportati. Gli incontri in presenza dei quali si dirà più avanti sono stati completati da uno spazio virtuale costituito da una sezione dedicata del sito web di ateneo (Scienza Nuova), all'interno della quale venivano caricate tutte le informazioni di natura istituzionale come la descrizione del progetto e gli obiettivi di apprendimento attesi, orari di lezione, calendario degli incontri ecc.; una pagina Facebook per scambiare notizie e commenti tra

tutti i partecipanti e due padlet,² il primo dedicato ai materiali delle lezioni, registrazioni, slides, interventi di scrittori e il secondo alle produzioni degli studenti. L'uso del padlet ha consentito agli studenti che non potevano scrivere di registrare le loro storie caricandole nello spazio dedicato alle restituzioni come i loro compagni. La sorpresa è stata data in questo caso dal fatto che gli studenti, spaventati dall'idea che tutti potessero leggere/ascoltare le produzioni dei compagni, inizialmente hanno chiesto di inviare le loro produzioni direttamente ai docenti via e-mail oppure di caricarle in forma anonima. Già dalla seconda lezione hanno invece apprezzato il piacere della condivisione, non solo caricando su padlet tutto ciò che scrivevano, ma leggendo in classe e commentando con i compagni le loro scritture.

Gli obiettivi specifici dei vari incontri verranno tralasciati per motivi di spazio; è tuttavia importante sottolineare che la scrittura in lingua inglese è stata affrontata da vari punti di vista grazie alla presenza di un gruppo di docenti esperti di varie discipline (Didattica delle Lingue, Lingua Inglese, Letteratura Inglese, Linguistica Generale) e a interventi di scrittori (a Napoli è intervenuto Maurizio De Giovanni, per esempio). È significativo che i dieci incontri progettati con il gruppo di Salerno, a Napoli sono stati ridotti a sette perché la partecipazione degli studenti, la loro voglia di condividere le storie e di 'negoziarne' il significato con i compagni è stata talmente intensa da indurre i docenti a mettere da parte alcuni dei contenuti obiettivo. Infine, l'inclusione ha ispirato anche il tema portante del gruppo napoletano, *Short Narratives of Contemporary Mobility*, ma su questo aspetto si dirà di più nelle prossime pagine. Tutte le lezioni erano basate su esempi e alternavano attività per gli studenti a interventi dei docenti ed erano chiuse da un task da completare a casa.

Le attività di gruppo, prevalentemente ispirate a tecniche di negoziazione del significato a partire da letture multiple di brevi testi e alla costruzione guidata di testi orali e/o scritti, erano tese a rendere l'apprendente sicuro e desideroso di scrivere. Gli studenti erano liberi di creare storie da soli, a coppie o in gruppi più ampi, sebbene sia emersa da subito una propensione per il lavoro individuale e anche questo aspetto sembra sottolineare il bisogno di esprimersi, di narrare il sé e di condividere, tanto che i momenti di lettura dei propri testi e gli interventi sulle storie degli altri con domande di chiarimento hanno potenziato molto la componente interazionale. Lo sguardo attento degli studenti durante l'ascolto delle storie dei compagni e le loro domande e commenti a fine lettura hanno trasporta-

2 <https://it.padlet.com>. Padlet è una webapp, uno spazio che può essere utilizzato come una lavagna sulla quale si può appuntare ciò che si vuole, caricando informazioni, file di testo, file audio, video, e così via. Molto utile per la didattica e molto versatile come spazio condiviso all'interno di un gruppo-classe.

to i partecipanti in una dimensione *fictional* di grande fascino. Come anticipato, Antonio e Annalisa hanno utilizzato prevalentemente l'espressione orale, registrando i propri racconti e caricandoli su padlet. Entrambi gli studenti erano dotati di un proprio smartphone che ha fatto da supporto per il lavoro in classe. Come anticipato, hanno potuto partecipare ai gruppi di lavoro per le attività sui testi grazie al supporto dei compagni.

Nelle pagine seguenti si cercherà di dare un'idea delle narrazioni di questi ragazzi. Il lettore potrà così realizzare la valenza del racconto creativo come strumento atto a creare un ambiente di apprendimento inclusivo.

4.1 Realizzazione del progetto

Non potendo che procedere per esempi, la prima delle attività scelte chiede allo studente di tornare indietro con la memoria a quando si avevano sette anni o poco più e di richiamare un odore, un'immagine, un suono che possa evocare un ricordo di quel tempo.

L'attività ha generato descrizioni e narrazioni ed è stata utilizzata per mostrare agli studenti le due diverse modalità di scrittura. Ha anche messo in risalto la necessità di 'giocare' con il vocabolario e la sintassi della lingua inglese per rendere significati astratti come sono quelli legati alle sensazioni. Il valore dell'attività dal punto di vista emozionale è dato dal fatto che gli studenti hanno così condiviso esperienze personali, trovando analogie tra storie di ragazzi caratterizzati da tratti della personalità molto diversi. Nel leggere i loro ricordi, gli studenti hanno aggiunto particolari importanti e hanno rivelato di avere avuto esperienze simili a quelle di altri. La componente orale di condivisione è stata utile a mettere a fuoco l'esperienza personale portando a galla ricordi ed esperienze.

Tra le storie raccontate, molte sono legate alle feste in famiglia, ai luoghi di provenienza. Questi ragazzi, che all'apparenza non vedono l'ora di liberarsi dai legami familiari, rivelano nostalgia per la famiglia e per un'infanzia fatta di piccoli grandi riti. Quasi sempre il senso che favorisce il ricordo è l'olfatto, come in questo esempio il profumo della torta del nonno a Natale:

1. Sense: smell

My family is huge and it's the best gift that someone could receive. When I was a child and my grandfather was still alive, we used to eat all together at my first auntie's during Christmas time. I preserve special moments: for my cousins and I it became a tradition to eat smile face chips and play cards; but the unforgettable memory is about the smell of the cake which my grandfather used to make for us.

Un'altra attività consisteva nella scrittura del paragrafo successivo all'incipit qui sotto riportato:

Kirthika is in the shop. I can see her from where I'm sitting, picking up a scarf and looking at herself in the mirror. By the way she holds the thing up I know she isn't interested in it. She puts the scarf down and picks up another. This one is dirty sludgy brown, like the melting snow outside. I stare. Kirthika likes bright colours. She is a lone magpie in that respect. The brown scarf is a clear indication of her mood. The shop assistant must have sensed her lack of seriousness too because I see her walk [sic] towards Kirthika. I see Kirthika shake [sic] her head and imagine she would be smiling slightly. I look down at the newspaper I'm pretending to read and the words blur. I need an eye test, I think. When I look up again Kirthika has gone. I see her figure hurrying off in the direction of the coffee shop [sic]. (Tearne 2016, 15)

Si tratta dell'apertura di un racconto di Roma Tearne, «The Blue Scarf», che fa parte di una raccolta di racconti di migrazione dal titolo *A Country of Refuge*, a cura di Lucy Popescu (2016). L'incipit si prestava perché, sebbene il contesto di scrittura fosse per i nostri studenti la mobilità contemporanea, questo passo non era particolarmente vincolante rispetto alla trama. E infatti gli studenti hanno preferito raccontare le loro storie allontanandosi dal filo conduttore indicato. È eloquente la storia di M., che aveva grossi problemi con una sorella. M. sente il bisogno di accompagnare la sua restituzione con la trama della 'sua' storia completa. La consegna di aggiungere un secondo paragrafo al primo senza concludere la storia è stata rispettata e la pulsione a raccontare è stata realizzata da questa aggiunta:

Kirthika meets the narrator right during her second rehab, he is her doctor. They fall in love in spite of their different natures: Kirthika is an eccentric, unstable artist while the doctor is rational and balanced and lives his job like a mission. Kirthika manages to overcome her drug addition, it seems that the love story with the doctor has a big positive influence on her. Their relationship is perfectly happy for one year: then, the troubles arrive when the doctor has to spend five weeks abroad for a professional upgrade. It's the first long separation for the couple, and Kirthika's weaknesses come out again: she starts get doped again. The doctor comes back and finds it out: he takes care of her and makes her promise not to do it anymore.

Kirthika gets better, but has a relapse: she meets Mike, a former boyfriend with whom she used to drug and he drags her into a vicious circle again. This time she tries to keep it secret, because she doesn't want to disappoint her partner. The doctor is suspi-

cious, but he's too in love and believes in all the stories Kirthika makes up in order to justify her strange behaviours. For a couple of weeks Kirthika is able to hide her condition, but then, the situation get [sic] worse: Mike has an overdose and risks to die and Kirthika is overwhelmed by the event. She feels the fear of death for the first time and decides to stop drugging. She goes visiting Mike in the hospital every day, to stand by him. The doctor realises that something is wrong, and follows her: he finds out everything, and, persuaded that Kirthika and Mike have a love relationship, breaks up with her. During their meeting near the coffee shop, Kirthika has the possibility to tell the doctor that she has never betrayed him with Mike and that since the overdose episode, she has consciously stopped getting doped without any external help: the only really decisive help can come from inside. After crying, the doctor decides to give her another chance.

Molte cose sono divenute chiare in seguito, nel corso del biennio trascorso con questi ragazzi. M. lancia un grido di aiuto per lei, non per la sorella; lei che è imprigionata dal bisogno di stare accanto ad una sorella alla quale non può dare l'aiuto che le occorre perché «the only really decisive help can come from inside».

4.2 La consegna finale

Il percorso didattico volto ad includere nel senso più ampio del termine - includere i partecipanti, ciascuno con le sue caratteristiche, e sviluppare una sensibilità all'inclusione attraverso il tema narrativo condiviso delle *Short Narratives of Contemporary Mobility* - prevedeva la consegna di un prodotto finale dalle caratteristiche precise: le storie, di non più di mille parole, potevano essere scritte individualmente o a quattro mani. L'area tematica andava intesa liberamente per scrivere una storia che tenesse conto di quanto imparato sulla scrittura creativa. Le storie, scritte secondo un layout condiviso andavano caricate sulla pagina Padlet dedicata alle produzioni degli studenti entro i due mesi successivi alla chiusura del modulo. I criteri di valutazione sono stati condivisi con gli studenti: le storie sono state prima lette e valutate dal punto di vista della competenza di scrittura dai docenti di lingua inglese. Tuttavia, la valutazione è stata intesa come un'occasione per gli studenti di prendere coscienza dei propri errori i quali, in questa parte del corso, non sono stati considerati ai fini del voto finale. I racconti sono stati poi inviati ad una giuria composta dallo scrittore Francesco Durante, esperto di narrativa italoamericana della migrazione del secolo scorso, l'italianista Paola Villani e dieci studenti dell'Università di Salerno, che hanno votato i racconti in forma anonima secondo una scheda che permet-

teva loro di aggiungere anche una motivazione (gli studenti napoletani hanno a loro volta composto la giuria dei racconti salernitani).

I testi raccolti sono intensi, commoventi, ricchi. La mobilità contemporanea è stata interpretata in molti modi: l'esperienza ERASMUS, quella di lavoro all'estero: Londra è il *setting* più frequente per queste storie. E poi la migrazione di parti di famiglie verso gli Stati Uniti a inizio Novecento e la ricerca delle proprie radici ora. Tante storie di migrazione contemporanea, di viaggi dalle coste africane verso l'Italia, dal Messico verso gli Stati Uniti, di vita nelle nostre città italiane ma anche nell'America di #AllLivesMatter, o ancora in zone di guerra, miseria e persecuzione prima, dopo e durante il 'viaggio'. I protagonisti sono ragazzi, medici, volontari dell'accoglienza italiani, oppure migranti, tutti personaggi reali più che realistici, nonostante la dimensione immaginaria. Ma un altro aspetto è emerso da queste storie, perché la mobilità è stata anche intesa nel senso di genere e in questo caso sono emerse storie d'amore e sofferenza con protagonisti transgender o narrate in prima persona senza rivelare il sesso del narratore. Antonio e Annalisa hanno volato oltre raccontando di amore e avventura. Un ultimo aspetto va menzionato: c'è stato un epilogo inatteso perché l'esperimento ha attirato l'attenzione di alcuni editori locali, che hanno proposto di premiare i racconti migliori nel corso della fiera Napoli Città Libro. Così i primi quattro classificati come 1-3 (con un ex aequo) sono stati premiati durante la manifestazione e una pubblicazione che contenga le 20 storie migliori degli studenti dei due atenei (Napoli e Salerno) è in corso di realizzazione. Ecco che anche le eccellenze sono state incluse.

5 Conclusioni

Attraverso il tema dei racconti finali, che ha anche ispirato altre attività ed esempi durante il modulo, gli studenti si sono impadroniti di storie e contesti della migrazione, hanno letto racconti e cronache da siti web in inglese e hanno quindi conosciuto meglio il fenomeno e si sono impadroniti del 'lessico della migrazione'. Obiettivi quindi in linea con il curriculum. Inoltre, l'uso di tecnologie semplici ha dato modo a una ragazza cieca e ad un ragazzo paraplegico di partecipare con forme di racconto orale, facendo sì che si sentissero parte integrante di quel gruppo-classe. Il processo di premiazione, grazie a una giuria composta da pari, ha spinto tutti gli studenti a dare il meglio e gli studenti plusdotati non si sono sentiti lasciati da parte.

Una prima risposta alla domanda di ricerca consiste nel confermare che il testo narrativo e creativo genera inclusività. La 'visione' di inclusione diffusa dalle istituzioni internazionali si realizza con successo grazie al processo conoscitivo promosso dal racconto. Il desiderio di raccontarsi dei partecipanti al modulo di scrittura creativa è

via via cresciuto, di pari passo con il desiderio di ascoltare i racconti dell'altro. In più, come nel caso delle scatole cinesi, il tema scelto per i racconti ha generato un altro percorso legato al tema dell'inclusività: i racconti della migrazione scritti dai ragazzi sono inventati eppure veri, ispirati da storie che arrivano tramite i media come un'eco sfocata, storie sulle quali non ci si sofferma mai troppo perché la lontananza dal proprio vissuto le fa percepire come quasi irreali. Per inventare le loro trame, il loro intrecci, i loro personaggi, i giovani scrittori hanno dovuto mettere a fuoco queste storie fin troppo reali.

Altri possibili spunti di approfondimento sono emersi da questa esperienza e riguardano la componente più squisitamente edulinguistica. Innanzitutto, emerge il valore della scrittura creativa ai fini dell'incremento della competenza espressiva in lingua seconda/straniera: l'esperimento didattico può già dirsi un caso di *learning by doing* di successo, come si evince dalla partecipazione attiva degli studenti in classe e dal completamento dei vari task da parte di tutti i partecipanti; inoltre, l'analisi tutt'ora in corso delle loro produzioni, dalle prime attività alle restituzioni finali, promette risultati interessanti. Infatti, da un primo tracciamento sequenziale già emerge il sensibile progresso nella forma dell'espressione e dal punto di vista della ricchezza e padronanza lessicale; più in generale, è possibile attestare un incremento della sperimentazione espressiva. Un aspetto ancor più interessante riguarda le *stories of contemporary mobility* che formano il corpus: esse infatti dimostrano che attraverso la scrittura creativa è possibile raggiungere obiettivi professionalizzanti per i quali si ricorre tipicamente alla ricezione e produzione di testi funzionali: nel caso specifico, in linea con gli obiettivi formativi della classe di laurea LM38, gli studenti hanno acquisito il 'lessico della migrazione' ma molti possibili scenari educativi si aprono grazie ad un recupero della scrittura creativa in funzione dell'apprendimento di lingue per scopi specifici. Infine, il ruolo di una lingua diversa da quella materna come voce del proprio raccontare è già oggetto di una ricerca avviata da una parte del gruppo di docenti partecipanti: la percezione di una lingua addizionale come un travestimento, una lingua altra che libera dalle associazioni evocate dalla propria lingua materna, è una forte suggestione nata da questa esperienza, della quale intendiamo far tesoro per il nostro lavoro futuro. Non solo il racconto, quindi, ma la lingua del racconto per (ri) conoscersi uguali nella propria diversità.

Bibliografia

- Bamberg, M. (2005). «Narrative Discourse and Identities». Meister, J.C. (ed.), *Narratology beyond Literary Criticism. Mediality, Disciplinarity*. Berlin: De Gruyter, 213-38. <https://doi.org/10.1515/9783110201840.213>.
- Bamberg, M. (2012). «Narrative Practice and Identity Navigation». Holstein, J.A.; Gubrium, J.F. (eds), *Varieties of Narrative Analysis*. London: Sage, 99-124. <https://doi.org/10.4135/9781506335117.n6>.
- Bamberg, M.; Georgakopoulou, A. (2008). «Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis». *Text and Talk*, 28(3), 377-96. <https://doi.org/10.1515/text.2008.018>.
- Bargellini, C.; Cantù, S.; Diadori, P. (2010). «Viaggi nelle storie. Frammenti audiovisivi per la narrazione interculturale». Diadori, P.; Gennai, C.; Semplici, S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*. Perugia: Guerra, 226-40.
- Bruner, J. (1956). *A Study of Thinking*. New York: John Wiley & Sons. Trad. it.: *Il Pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando, 1969.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it.: *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner, J. (2002). «The Narrative Creation of Self». *Making Stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 63-87. Trad. it.: *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza, 2006.
- Cavagnoli, S. (2015). «La scrittura plurilingue come narrazione del sé e del rapporto con le lingue in ambienti di apprendimento». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 39-54. <https://doi.org/10.1400/241690>.
- Cognigni, E. (2007). *Vivere la migrazione tra e con le lingue. Funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*. Porto S. Elpidio: Wizarts.
- Cognigni, E.; Santoni, C. (2017). «La differenza come risorsa. Plurilinguismo e narrazione per una scuola inclusiva». Merlini, R.; Fabiani, D. (a cura di), *Narrazioni della transcultura. Fratture, nodi, ricomposizioni*. Firenze: Franco Cesati, 85-99.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Dallari, M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.
- De Fina, A.; Tseng, A. (2017). «Narrative in the Study of Migrants». Canagarajah, S. (ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London; New York: Routledge, 381-96.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Di Sabato, B.; Hughes, B. (2019). «When I Think That I Am Here I Am Happy. Le percezioni, emozioni, aspettative dei migranti. Indagine su un corpus di narrazioni in inglese lingua franca». Volpe, G. (a cura di), *Verso la felicità. Prospettive ermeneutiche e antropologiche*. Napoli: Tullio Pironti, 147-75.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015a). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-EN.pdf>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015b). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature Review*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20Literature%20Review.pdf>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Chi siamo. La nostra azione*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/AgencyFlyer2017-IT_A4_electronic.pdf.
- Fiorentino, G. et al. (2015). «Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2». *Italiano LinguaDue*, 7(2), 51-70. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/6804>.
- Garofolin, B. (2018). «La narrazione a scuola tra nursery rhymes, fiabe, leggende e racconti». *SeLM. Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, 49.
- Hughes, B. (2019). *And This Is My Story. A Linguistic Analysis of Migrant Discourse*. Napoli: Paolo Loffredo.
- Popescu, L. (ed.) (2016). *A Country of Refuge*. London: Unbound.
- Prins, R.; Avraamidou, L.; Goedhart, M. (2017). «Tell Me a Story. The Use of Narrative as a Learning Tool for Natural Selection». *Educational Media International*, 54(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324361>.
- Soriano, V.; Watkins, A.; Ebersold, S. (2017). *Inclusive Education for Learners with Disabilities*. European Parliament. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf).
- Tearne, R. (2016). «The Blue Scarf». Popescu, L. (ed.), *A Country of Refuge*. London: Unbound, 15-26.
- Treccani (s.d.). «Inclusione». *Vocabolario on line*. <http://www.treccani.it/vocabolario/inclusione>.
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Inclusive Education: The Way of the Future. Final Report = International Conference on Education, 48th session (Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008)*. Geneva: International Bureau of Education. <https://bit.ly/3c6WrCH>.
- Vitale, R. (2009). «La lingua delle emozioni. La narrazione autobiografica e l'apprendimento dell'italiano». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 7(21).
- World Health Organization (2013). *How to Use the ICF. A Practical Manual for Using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/classifications/drafticfpracticalmanual2.pdf>.

Educazione linguistica inclusiva e CLIL

Uno studio di caso di docenti in formazione

Marco Mezzadri

Università degli Studi di Parma, Italia

Giulia Tonelli

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract This article is based on a case study founded on data collected from a number of teachers undergoing specific training in courses aimed at qualifying candidates to teach through CLIL methodology. This was done with a survey focused on how content area teachers' awareness develops as regards language education issues, with particular reference to inclusive language education. The main focus of the research covered two aspects: self-assessment of language education methodological competences and the perception of the need for further methodological training. The work illustrates the results gathered on both issues, whereas the results just regarding the former have been presented in another article. The longitudinal study carried out boosted considerations concerning both the specific case study and a wider vision of the general field of inclusive language teaching. In order to do so, the article considers some preliminary epistemological remarks on inclusive language teaching and the nature of the language for study purposes. It was through this initial work on both theoretical and practical aspects that the questionnaire distributed to the sample could provide examples of a diffused presence of competences in the CLIL teacher which can be referred to inclusive language education issues.

Keywords Educational Linguistics. Inclusive Language Education. CLIL. Teacher training.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 CLIL e inclusività: un approccio dal basso. – 1.2 L'inclusività nell'educazione linguistica. – 1.3 La lingua per fini di studio. – 2 Metodi. – 2.1 Partecipanti. – 2.2 Il questionario. – 3 Risultati. – 3.1 L'analisi dei dati sull'autovalutazione delle competenze. – 3.2 L'analisi dei dati sulla percezione dei bisogni formativi. – 4 Discussione. – 5 Conclusione.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-06-29
Accepted 2020-08-07
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Mezzadri, M.; Tonelli, G. (2020). "Educazione linguistica inclusiva e CLIL. Uno studio di caso di docenti in formazione". *EL.LE*, 9(2), 263-280.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/007

1 Introduzione

1.1 CLIL e inclusività: un approccio dal basso

Universo: è la metafora che oggi giorno ci pare poter descrivere al meglio ciò che si muove su scala internazionale attorno al CLIL (Content And Language Integrated Learning). Con questo intendiamo sottolineare l'incredibile ricchezza e capillarità nella diffusione, dunque la grande complessità che caratterizza il CLIL. Non è, pertanto, lo scopo di questo contributo fare il punto sullo stato dell'arte in questo campo, vista anche la qualità di lavori di recente pubblicazione che assolvono a questo compito in maniera convincente. È il caso della sezione monografica del numero 2-3 del 2018 di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)* i cui curatori, Di Sabato e Maccaro, propongono un'attualizzazione del tema problematizzando aspetti salienti quali il rapporto tra CLIL e EMI (English as a Medium of Instruction), determinante per definire i contorni di entrambi. Noi ci concentriamo su un aspetto particolare, quello della formazione dei docenti chiamati ad operare attraverso il CLIL, mettendo in relazione la consapevolezza glottodidattica e la capacità di autovalutazione dei docenti in formazione con il tema del convegno che ha ospitato la relazione da cui nasce questo articolo: l'educazione linguistica inclusiva.

Così facendo abbracciamo la visione che disegna un profilo dell'insegnante che opera in CLIL declinato su tre assi portanti: le competenze nella materia, le competenze nella lingua, le competenze glottodidattiche, che ampliano più generali competenze didattiche. È in particolare su questa terza componente, che giudichiamo in grado di qualificare e caratterizzare il docente CLIL andando oltre il comune sentire, che si focalizza il presente articolo.

I prodromi della ricerca sono da rintracciare in un percorso interateneo iniziato nel 2016, quando una ventina di ricercatori che operano nell'ambito della linguistica educativa di diverse università italiane¹ hanno dato vita ad un gruppo di ricerca con lo scopo di indagare i processi di apprendimento, insegnamento e valutazione in una prospettiva crosscurricolare. Fin dall'inizio, la metodologia CLIL è risultata centrale, in considerazione anche del coinvolgimento di parecchi dei membri del gruppo di ricerca nei percorsi ministeriali di formazione metodologica dei docenti di 'materie non linguistiche'. Attorno a questo tema si è sviluppata una linea di ricerca che ha visto attivi in diversi momenti le Università di Parma, Suor Orsola Benincasa e Urbino.

¹ Università di Chieti-Pescara, Università di Parma, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, Università di Torino e Centro linguistico di Ateneo di Torino, Università di Urbino, Università Ca' Foscari di Venezia.

Questo articolo non presenta i risultati della prima fase della ricerca, per i quali si rimanda a Mezzadri 2018. Si occupa invece di rendere conto dello sviluppo dello studio reso possibile dalla replica dei percorsi di formazione dei docenti in CLIL avutasi a seguito dell'istituzione da parte del MIUR di nuovi corsi metodologici che le università sono state chiamate ad erogare, a seconda delle tempistiche dei diversi Uffici scolastici regionali, tra il 2018 e il 2019.

I corsi sui quali si è realizzata la ricerca riportata in questo articolo hanno coinvolto l'Università di Parma nelle province di Parma e Piacenza e nelle province della Romagna, dove i corsi sono stati realizzati in collaborazione con l'Università di Urbino.

Gli esperti in metodologia CLIL coinvolti nella docenza dei corsi, sotto la direzione del comitato esecutivo, hanno avuto la possibilità di disegnare i programmi in maniera relativamente libera, condizione che ha permesso di rispondere alle prescrizioni ministeriali per un approccio insieme teorico e pratico, ma che ha anche concesso curvature metodologiche riconducibili a linee di ricerca pluridecennali in essere presso l'Università di Parma, come descritto nei paragrafi successivi.

Il gruppo di insegnanti in formazione rispondeva al requisito linguistico previsto per legge: possedere un livello di competenza linguistica certificata di tipo C1 nella lingua di insegnamento attraverso il CLIL, oppure essere in possesso di una certificazione di livello B2 ed essere in formazione per raggiungere il livello C1. I corsi prevedevano un ulteriore requisito linguistico relativo all'inglese, lingua veicolare del corso: il possesso di una competenza certificata di livello B2 in lingua inglese anche per i docenti la cui lingua di insegnamento in CLIL sarebbe stata diversa dall'inglese.

In Mezzadri 2018 abbiamo messo in risalto gli ambiti di indagine legati al profilo del docente CLIL che hanno portato all'elaborazione di un questionario utilizzato per valutare la percezione del livello di competenza metodologica degli insegnanti in formazione e i bisogni di ulteriore formazione nei diversi ambiti. Lo sviluppo successivo della ricerca ha permesso di osservare l'evoluzione degli elementi cardine (consapevolezza delle competenze e bisogni formativi percepiti) in modo longitudinale. Il questionario è stato infatti sottoposto ai corsisti all'inizio del percorso formativo e alla fine.

Nei prossimi paragrafi illustreremo e discuteremo alcuni risultati derivanti da un'analisi statistica dei dati rilevati con il questionario. Tuttavia, riteniamo opportuno soffermarci su una dimensione più ampia, entro cui desidereremmo inquadrare la ricerca.

L'occasione - ghiotta - ci è fornita dal tema del convegno parmenese *Verso un'educazione linguistica inclusiva* (Università di Parma, 10-11 settembre 2019). La prima domanda di ricerca che esso ci ha sollecitato è la seguente: è possibile individuare nei bisogni imposti dall'insegnamento in CLIL alcuni presupposti per una didattica inclu-

siva della lingua e delle discipline? A seguire, ci siamo chiesti se sia possibile fare di questa riflessione un momento di sviluppo della consapevolezza su alcuni aspetti identitari dei linguisti educativi italiani.

1.2 L'inclusività nell'educazione linguistica

La ricchezza di contributi e prospettive che si evincono da una rapida scorsa alle relazioni presentate al convegno parmense in risposta al temario suggerito mette in luce un mondo, quello della linguistica educativa, che, senza spingersi in riflessioni di tipo epistemologico nel tentativo di definire il concetto stesso di educazione linguistica inclusiva (per un approfondimento si veda Daloiso 2020), reagisce in maniera positiva alla sollecitazione di un confronto su come sia possibile far emergere un tratto latente in molte delle piste di ricerca in essere che può essere ricondotto all'inclusività.

D'altro canto, se si collocano le esperienze italiane riferibili alla linguistica educativa in un contesto internazionale, risulta più facile comprendere come la pervasività del concetto di inclusività caratterizzi questo ambito scientifico-disciplinare. Sia detto, e non per inciso, che il quadro internazionale in materia di educazione linguistica inclusiva non può prescindere dall'esperienza italiana, in particolare quella che riporta alla stagione dell'educazione linguistica democratica del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), mai tramontata (GISCEL 2007), a cui questo contributo è naturalmente debitore.

Prima di procedere, consideriamo utile puntualizzare brevemente quanto reputiamo rilevante a livello internazionale per delimitare lo spazio scientifico entro cui ci muoviamo. L'Educational Linguistics è stata definita come campo di ricerca negli anni Settanta grazie ai lavori di Spolsky (1974, 1978) e da allora ampiamente riconosciuta in molti settori scientifici, a partire da quelli riferibili alle scienze dell'educazione e alle scienze del linguaggio (Corson 1997; Spolsky 1999). Tuttavia, inquadrare il campo non è risultato facile. Spolsky stesso ricorda come, analogamente a quanto avvenuto per la Educational Psychology, egli sperasse di riuscire a definire un ambito rilevante per il mondo dell'educazione basato sulla linguistica (Spolsky, Hult 2008, 1). Includendo le parti della linguistica direttamente rilevanti per l'educazione, e viceversa. Ma, dato il pervasivo coinvolgimento del linguaggio nella maggior parte degli ambiti educativi, lo spettro d'azione risultava troppo vasto. Egli giunge, così, a proporre una nuova sintesi del concetto affermando:

I now see [Educational Linguistics] as providing the essential instruments for designing language education policy and for implementing language education management. (Spolsky, Hult 2008, 2)

In questo contesto c'è ampio spazio per riflettere sul tema dell'inclusività. In realtà, il volume di Spolsky e Hult presenta un'intera sezione della parte dedicata ai temi centrali della Educational Linguistics, intitolata *Linguistically and Culturally Responsive Education* (Spolsky, Hult 2008, 127). Ci pare che questa sia una possibile, felice alternativa o quantomeno un'integrazione del concetto di 'educazione linguistica inclusiva'. A nostro avviso, questa formulazione ha il merito di non prevedere un punto di vista con un pregiudizio sotteso, in quanto viene messo al centro il processo educativo, rendendolo *responsive*, cioè in grado di rispondere ai bisogni, sottintendendo che si tratta dei bisogni di tutti.

È all'interno di questa cornice, ridisegnata nei termini sopra descritti, che vorremmo immaginare la nostra collocazione, condizione prodromica per poter sviluppare ulteriori riflessioni sull'inclusività. In questo modo cerchiamo di andare oltre le distanze non più attuali tra le diverse anime della glottodidattica italiana, rappresentate, in estrema sintesi, da un lato da chi si richiama maggiormente a una dimensione linguistica e dall'altro da chi guarda con maggior attenzione alle ricadute in ambito educativo. Sul tema hanno riflettuto studiosi quali Paolo Balboni (in particolare in Balboni 2011) o Massimo Vedovelli (cf. l'agile guida Vedovelli, Casini 2016, ma soprattutto alcuni studi fondamentali dell'inizio del Millennio, quale Vedovelli 2003). Non possiamo, tuttavia, non ricordare il contributo di Tullio De Mauro e Silvana Ferreri, ai quali si deve l'introduzione della denominazione 'linguistica educativa' in Italia attraverso il loro saggio «Glottodidattica come linguistica educativa» (De Mauro, Ferreri 2005).

1.3 La lingua per fini di studio

Una delle nostre linee di ricerca che ha prodotto maggiori risultati in termini quantitativi² riguarda lo sviluppo delle competenze nella lingua per fini di studio. I legami tra la lingua per fini di studio, la metodologia CLIL il profilo del docente CLIL, sono particolarmente stretti.

Alla base dell'approccio alla formazione dei docenti CLIL che adottiamo vi è la tripartizione delle aree delle competenze specifiche, a cui si affiancano competenze didattiche generali. Queste tre aree sono quella della competenza linguistico-comunicativa nella lingua veicolare, quella delle competenze contenutistico-disciplinari e infine quella delle competenze glottodidattiche. Quest'ultima ci permette di cominciare ad abbozzare un profilo del docente CLIL che si distacca quantomeno dal comune sentire che vuole nelle prime due aree il cuore del profilo, frutto di una convinzione quanto mai diffusa, anche nel

² Per tracciarne l'evoluzione si vedano Mezzadri 2008, 2011, 2016, 2017.

mondo della scuola, che sia sufficiente un'ottima padronanza della lingua veicolare e le necessarie conoscenze disciplinari, corredate dalle competenze didattiche generali, per fare di un docente di materia non linguistica un potenziale insegnante in grado di operare in CLIL.

Il modello di lingua per fini di studio su cui lavoriamo propone dinamiche didattiche atte allo sviluppo nei discenti di competenze di tipo linguistico-comunicativo, contenutistico-disciplinare e cognitivo/metacognitivo. Il terzo ambito di competenze risulta particolarmente rilevante in contesti ad altra domanda cognitiva come si realizzano attraverso il CLIL. Questi tre piani sono in continuo rapporto tra loro e prevedono da parte del docente la capacità di modulare in maniera costante durante i percorsi didattici i carichi, distribuendoli a seconda del focus della lezione o della parte della lezione in svolgimento. Già questo approccio ci permetterebbe una serie di riflessioni sull'educazione linguistica inclusiva che qui sintetizziamo; rimandando ai prossimi paragrafi alcuni concetti chiave del CLIL: analisi dei bisogni, diversificazione e stratificazione.

Le nostre ricerche nel campo dell'italiano per fini di studio ci hanno portato a toccare con mano, attraverso l'analisi di una quantità molto cospicua di dati, la forte interdipendenza tra i risultati scolastico-accademici e le competenze linguistico-comunicative nella lingua dello studio. Da esse emergono numerose somiglianze tra lo sviluppo simultaneo della lingua e delle conoscenze disciplinari in un contesto di L2 e lo stesso tipo di sviluppo in un contesto LS con approccio CLIL. In entrambi i casi è probabile che l'ipotesi delle soglie di Cummins (1978, 1979) possa trovare una riprova, come sostiene Zydatis (2012), in applicazioni didattiche del CLIL: se l'apprendente non arriva a possedere un certo livello di competenze linguistiche nella lingua straniera, rischia di compromettere anche in modo rilevante la possibilità di accedere ai contenuti disciplinari e di impossessarsene. Prima di raggiungere, anzi per giungere a quel grado di autonomia dello studente, occorre impostare un lavoro costante, quotidiano, di sviluppo di competenze di vario genere, ad esempio quelle legate alle abilità di studio.

Un rapido approfondimento sulla natura della lingua dello studio può venire in aiuto per cogliere le caratteristiche di quell'agire didattico che costituisce una delle forme dell'applicazione delle competenze glottodidattiche in ambito CLIL.

Riprendendo l'onnipresente dicotomia di Cummins, quando si opera attraverso il CLIL, si lavora in modo particolare sulle CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) e non si mira allo sviluppo delle BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), se non in modo riflesso. Non è tuttavia sufficiente riconoscere la necessità di sviluppare competenze legate ai contesti scolastico-accademici, ma andrebbe indagata la natura stessa della lingua straniera usata in ambito scolastico per sviluppare contenuti disciplinari. Dal mondo anglofono

prendiamo in prestito il concetto di EAP (*English for Academic Purposes*) e la suddivisione ulteriore in EGAP (*English for General Academic Purposes*) ed ESAP (*English for Specific Academic Purposes*).

Alcuni autori (Beard, Hartley 1984; Robinson 1980, 1991) hanno fatto coincidere il concetto di EAP con quello di abilità di studio (*study skills*). Pur sottolineando come le abilità di studio siano centrali in qualsiasi corso di EAP, altri autori sostengono che occorra considerare gli elementi costitutivi messi in luce da Jordan (1997, 5): un registro con uno stile accademico formale, supportato da una buona capacità nell'uso della lingua.

La riflessione sull'equilibrio tra le diverse componenti dell'EAP conduce alla definizione di un ambito specifico e di uno generico o generale, cioè rispettivamente dell'*English for General Academic Purposes* (EGAP) e dell'*English for Specific Academic Purposes* (ESAP), nella definizione data da Blue (1988).

Per Hyland (2006, 9), gli insegnanti che seguono un approccio di tipo EGAP mirano a isolare le abilità, le forme linguistiche e le attività di studio che considerano comuni a tutte le discipline.

A fianco di queste componenti comuni ve ne sono altre, specifiche delle singole discipline. Non si tratta solamente di specificità legate alle scelte e agli usi linguistici delle diverse materie di studio, ma anche di peculiarità legate alle tipologie testuali impiegate o ai registri, ad esempio.

Un primo risultato, assumibile all'interno del nostro sistema educativo che ci proviene dallo sguardo al mondo dell'EAP, è proprio costituito dalla consapevolezza della centralità della definizione del rapporto tra abilità di studio e lingua dello studio, generale o specifica. È attorno a questo rapporto che ruotano le dinamiche relazionali tra il docente di lingua e il docente di materia in un contesto educativo CLIL. L'insegnamento della lingua straniera può agire in funzione della creazione delle migliori condizioni possibili per lo svolgimento di programmi di immersione di tipo CLIL sia prima che durante l'introduzione di questa metodologia nell'esperienza scolastica degli studenti. Lo studio della lingua straniera può assumersi il compito di sviluppare, fin da livelli di competenza elementari, alcuni elementi legati, ad esempio, alle abilità di studio in modo da educare lo studente a uno studio della lingua straniera tendente alle CALP e preparando il terreno, a poco a poco, per l'introduzione del CLIL. Molte di queste abilità, in realtà, non vengono avocate a sé dall'ambito della lingua straniera, ma sono parte integrante di qualsiasi percorso di apprendimento della LS (ma anche L2 e L1) in contesti a forte domanda cognitiva: ad esempio, si può e si deve imparare a prendere appunti ascoltando o leggendo, o a manipolare e ad elaborare un testo. Ancora: si può e si deve cercare di ampliare la gamma di tecniche e di strategie per migliorare la comprensione e la rielaborazione del testo in LS: ad esempio, non solo la traduzione, così tanto amata dai do-

centi italiani, ma anche strategie e tecniche in grado di aumentare le competenze di intercomprensione tra le lingue. Oppure, il docente dovrebbe favorire lo sviluppo di tecniche di lettura e ascolto di tipo *top-down* stimolando l'applicazione di competenze dello studente fondate sull'*expectancy grammar*. Quelle qui ricordate sono soltanto alcune delle competenze specifiche di tipo glottodidattico che costituiscono il bagaglio professionale del docente CLIL, convinto della centralità dell'educazione al saper apprendere una lingua straniera come elemento propedeutico all'introduzione dei contenuti in modalità CLIL.

Il modello di lingua per fini di studio che deriva da questa impostazione è incentrato prioritariamente sulle competenze nella lingua per fini di studio di tipo generale e può essere riassunto, in questa sede, attraverso alcuni punti:

- propedeuticità della lingua per scopi comunicativi generali, ma senza interruzione del suo sviluppo una volta iniziato il percorso nella lingua per fini di studio di tipo generale;
- la lingua per fini di studio generali è propedeutica all'introduzione e agisce da cerniera, come mostra l'immagine [fig. 1];
- il docente è chiamato a realizzare un equilibrio tra i tre percorsi da ricercare con attenzione individualizzata verso i bisogni dello studente e con una forte consapevolezza di ciò che significa insegnare e apprendere competenze per fini di studio generali;
- il docente è inoltre prioritariamente impegnato nel cercare di rendere comprensibile e (dunque) significativo il percorso nei tre piani (linguistico-comunicativo, contenutistico-disciplinare e cognitivo/metacognitivo) ed è consapevole del fatto che tutti e tre i piani concorrono alla costruzione della competenza linguistico-comunicativa necessaria per studiare in lingua.

Sono le premesse per il profilo del docente CLIL a cui rivolgiamo i nostri percorsi di abilitazione metodologica che non si discostano da quanto richiesto a un docente di LS chiamato a percorsi di sviluppo di competenze nella lingua per fini di studio. Si tratta di competenze, tuttavia, in parte diverse da quelle normalmente richieste nell'insegnamento di una lingua straniera per fini comunicativi generali e non per lo studio con lingua veicolare. Secondo Watson Todd (2003) sono 6 le caratteristiche e componenti principali degli approcci didattici alla lingua per fini di studio:

- apprendimento induttivo;
- uso di sillabi basati sui processi;
- promozione dell'autonomia dell'apprendente;
- uso di materiali e compiti autentici;
- integrazione della tecnologia nell'insegnamento;
- utilizzo dell'insegnamento a gruppi.

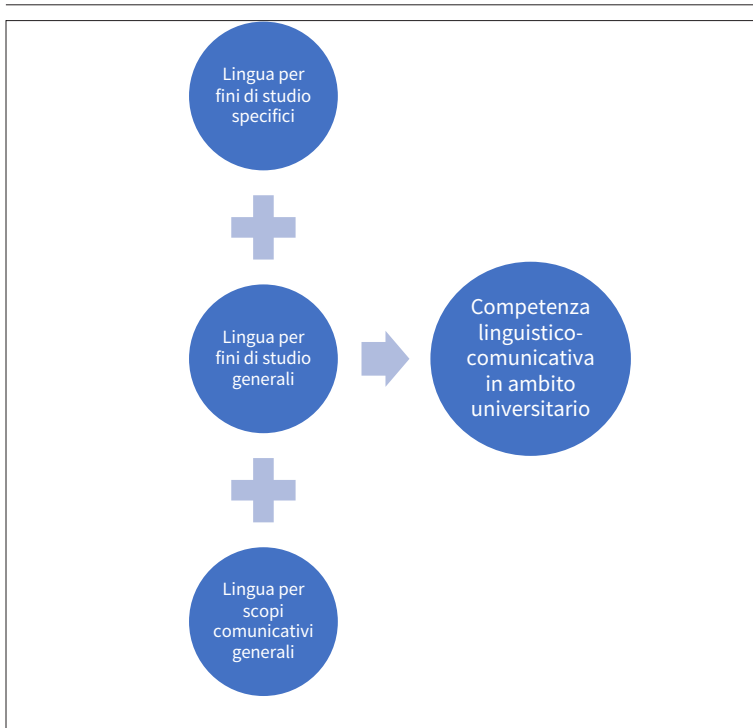


Figura 1 Il modello di lingua per fini di studio

Questa rapida introduzione al mondo della lingua veicolare, a nostro parere, permette di cominciare a cogliere la misura della dotazione in termini di competenze di un docente CLIL per quanto riguarda la promozione di un'educazione linguistica inclusiva. Siamo convinti che in un'ottica di *Linguistically and Culturally Responsive Education*, prima di definire le competenze specifiche per affrontare i bisogni speciali, occorre sviluppare competenze generali per tutti i docenti (di lingue e non).

La presentazione che segue, dedicata alla ricerca sui docenti CLIL, consente di approfondire ulteriormente la riflessione.

2 Metodi

2.1 Partecipanti

La ricerca ha riguardato un campione di docenti della scuola secondaria di secondo grado delle province di Parma, Piacenza, Forlì-Cesena, Ravenna e Rimini frequentanti i corsi abilitanti in metodologia CLIL organizzati per conto dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna da parte dell'Università di Parma nell'anno accademico 2018-19. Tutti i corsisti erano docenti di materie non linguistiche con competenza almeno di livello B2 in lingua inglese.

Gli iscritti ai corsi erano 82, ma il campione finale ritenuto valido a seguito di analisi statistica consta di 48 informanti. Ai docenti è stato somministrato un questionario all'inizio del corso nel settembre 2018 e lo stesso questionario alla fine del percorso formativo nel febbraio 2019. Né la prima, né la seconda somministrazione è stata preceduta da una comunicazione in merito. Nei minuti precedenti la compilazione del questionario ai docenti è stato sottoposto un documento per l'acquisizione del consenso informato e la spiegazione generica dei fini di ricerca della somministrazione legati alla percezione dei bisogni di formazione dei docenti e all'autovalutazione dei livelli di competenza metodologica nell'insegnamento in CLIL.

2.2 Il questionario

Lo strumento utilizzato è un questionario, da noi sviluppato inizialmente come percorso all'interno del gruppo di ricerca interateneo menzionato nell'introduzione di quest'articolo. L'elaborazione del questionario ha tratto spunto da lavori e documenti precedenti quali *The CLIL Teacher's Competences Grid* (Bertaux et al. 2010) e lo *European Framework for CLIL Teacher Education* (Frigols Martín et al. 2011) o Di Sabato, Cinganotto, Cuccurullo (2018).

Il questionario è composto da 52 quesiti a scelta multipla a quattro uscite e prevede la compilazione in forma non anonima. Le sezioni metodologiche del questionario riflettono le nostre convinzioni in campo glottodidattico e sono così composte:

- progettare un corso/modulo in CLIL;
- collaborare con altri per migliorare l'apprendimento degli studenti;
- relazionarsi con gli studenti;
- integrare contenuti e lingua;
- attuare i percorsi didattici;
- perseguire gli obiettivi didattici;
- conoscere la didattica delle lingue straniere;
- sviluppare competenze interculturali.

Lo scopo del questionario è misurare all'inizio e alla fine del percorso di formazione il grado di consapevolezza e autovalutazione delle competenze sia linguistiche (prima parte del questionario) che metodologiche (seconda parte) e la percezione della necessità di formazione futura nelle singole competenze.

La domanda di ricerca sottesa riguarda l'eventuale cambiamento negli insegnanti, intercorso a seguito dell'intervento formativo. Di questo ci occuperemo nel paragrafo dedicato alla discussione sui risultati dell'analisi.

I descrittori con cui la misurazione viene realizzata sono 1a inesistente, 2a insufficiente, 3a adeguato, 4a ottimo per la parte di autovalutazione delle competenze; 1b per niente, 2b poco, 3b abbastanza, 4b molto per la percezione dei bisogni di ulteriori percorsi di formazione.

Il questionario offre la possibilità di indicare che non si è capito il concetto espresso dal descrittore della competenza.

Ai fini del convegno che ha ospitato la prima elaborazione dei dati della ricerca, oltre alla cornice concettuale e metodologica adottata, abbiamo isolato 21 competenze rapportabili a concetti legati all'inclusività. Si è trattato di una scelta talvolta difficile e in parte arbitraria, in quanto, come già sottolineato in precedenza, l'impostazione glottodidattica che alimenta il questionario è in gran parte riconducibile ad approcci di tipo inclusivo all'educazione linguistica.

Proponiamo i 21 quesiti estrapolati dal questionario nella seguente sezione, il sottoparagrafo 3.1, dedicata ai risultati relativi alla prima domanda sulla consapevolezza e autovalutazione delle competenze metodologiche.

Successivamente abbiamo elaborato l'analisi anche dei dati relativi alla seconda domanda posta dal questionario, relativa alla percezione dei bisogni individuali di ulteriori percorsi formativi. Presentiamo questa seconda analisi nel sottoparagrafo 3.2. Infine, discutiamo i risultati analizzati in un unico paragrafo, il 4.

3 Risultati

3.1 L'analisi dei dati sull'autovalutazione delle competenze

La tabella che segue mostra la sintesi dell'analisi quantitativa effettuata tramite il programma *SPS Statistics 22*.

Tabella 1 La sintesi dell'analisi (1)

	Settembre			Febbraio			Diff	Z ^a
	N	M	SD	N	M	SD		
Progettare un corso/modulo in CLIL	47	2,57	0,54	47	3,26	0,44	0,68	5,17**
Sa adattare il programma della propria disciplina al fine di includere obiettivi linguistici, contenutistici e cognitivi								
Sa modulare gli obiettivi, i materiali e le attività didattiche in modo da rendere equilibrato e sostenibile lo sviluppo delle competenze linguistiche e disciplinari	46	2,39	0,71	48	3,13	0,53	0,73	4,54**
Sa valutare in modo formativo e sommativo sia la lingua che i contenuti disciplinari	46	2,61	0,61	46	3,02	0,75	0,41	2,83**
Sa scegliere e adattare materiali didattici	47	3,09	0,65	48	3,48	0,55	0,39	3,40**
Relazionarsi con gli studenti	48	3,15	0,62	47	3,34	0,60	0,19	1,88 [^]
Sa comprendere e analizzare i bisogni individuali degli studenti								
Sa adattare i materiali e le strategie ai bisogni degli studenti	47	3,02	0,57	47	3,47	0,50	0,45	3,77**
Sa differenziare e stratificare l'insegnamento	43	2,86	0,68	46	3,11	0,74	0,25	2,35*
Integrare contenuti e lingua	48	2,25	0,91	47	3,00	0,42	0,75	4,54**
Sa guidare gli studenti a focalizzarsi su lingua, contenuti e aspetti cognitivi insieme								
Attuare i percorsi didattici	48	2,25	1,12	45	2,96	0,60	0,71	3,68**
Sa creare attività stratificate e inclusive, rivolte ai diversi tipi di apprendimenti								
Sa manipolare e adattare testi 'autentici'	40	2,93	0,73	48	3,40	0,61	0,47	3,18**
Sa relazionare i contenuti linguistici, disciplinari e cognitivi ai livelli degli studenti	47	2,70	0,81	48	3,13	0,61	0,42	3,04**
Sa stimolare le relazioni tra conoscenze pregresse e nuove conoscenze	46	3,22	0,55	48	3,48	0,50	0,26	2,68**
Sa mettere in pratica percorsi didattici basati sull'esperienza	44	3,00	0,89	48	3,33	0,69	0,33	2,15*
Sa stimolare e guidare lo sviluppo dell'imparare e dell'autonomia dello studente	43	2,93	0,67	47	3,17	0,43	0,24	2,52*
Sa stratificare e differenziare l'input	33	2,58	0,61	42	2,90	0,62	0,32	2,99**
Sa stimolare lo sviluppo delle capacità degli studenti di lavorare in modo cooperativo	45	2,91	0,63	48	3,29	0,65	0,38	2,90**
Sa applicare una metodologia didattica interattiva	43	2,98	0,67	47	3,38	0,49	0,41	3,15**
Perseguire gli obiettivi didattici	48	2,19	1,21	46	3,07	0,57	0,88	4,18**
Sa guidare gli studenti nello sviluppo delle competenze metacognitive e della relativa consapevolezza								
Sa guidare gli studenti nell'acquisizione di capacità di gestione di una didattica a forte domanda cognitiva	22	2,59	0,59	43	3,09	0,48	0,50	3,28**
Sa guidare gli studenti nello sviluppo di competenze gestionali per percorsi interdisciplinari	33	2,64	0,82	42	2,98	0,56	0,34	2,62**

	Settembre			Febbraio			Diff	Z ^a
Conoscere la didattica delle lingue straniere	48	2,27	0,92	48	3,02	0,56	0,75	4,53**
Sa interpretare gli errori e gestire tecniche per la correzione								
^ p = .061, * p < .05, ** p < .01. M = media; SD = Deviazione Standard								
Z ^a Test dei ranghi con segni di Wilcoxon								

La tabella è riferita unicamente all'analisi effettuata per la voce del questionario sull'autovalutazione del livello di competenza metodologica e non prende in considerazione la voce relativa ai bisogni formativi futuri.

3.2 L'analisi dei dati sulla percezione dei bisogni formativi

La tabella che segue mostra la sintesi dell'analisi quantitativa effettuata tramite il programma *SPS Statistics 22*.

Tabella 2 La sintesi dell'analisi (2)

	Settembre			Febbraio			Diff	Z ^a
	N	M	SD	N	M	SD		
Progettare un corso/modulo in CLIL	47	3,83	0,38	48	3,88	0,33	0,05	0,71
Sa adattare il programma della propria disciplina al fine di includere obiettivi linguistici, contenutistici e cognitivi								
Sa modulare gli obiettivi, i materiali e le attività didattiche in modo da rendere equilibrato e sostenibile lo sviluppo delle competenze linguistiche e disciplinari	45	3,73	0,45	48	3,88	0,33	0,14	1,73
Sa valutare in modo formativo e sommativo sia la lingua che i contenuti disciplinari	47	3,60	0,50	47	3,62	0,53	0,02	0,00
Sa scegliere e adattare materiali didattici	47	3,74	0,44	48	3,90	0,31	0,15	1,81
Relazionarsi con gli studenti	48	3,50	0,62	47	3,79	0,46	0,29	2,70**
Sa comprendere e analizzare i bisogni individuali degli studenti								
Sa adattare i materiali e le strategie ai bisogni degli studenti	48	3,73	0,49	46	3,91	0,28	0,18	2,31*
Sa differenziare e stratificare l'insegnamento	43	3,74	0,49	46	3,80	0,40	0,06	0,63
Integrare contenuti e lingua	46	3,76	0,48	47	3,83	0,38	0,07	1,07
Sa guidare gli studenti a focalizzarsi su lingua, contenuti e aspetti cognitivi insieme								
Attuare i percorsi didattici	42	3,71	0,46	44	3,73	0,50	0,01	0,00
Sa creare attività stratificate e inclusive, rivolte ai diversi tipi di apprendimenti								
Sa manipolare e adattare testi 'autentici'	38	3,71	0,61	47	3,77	0,43	0,06	0,26

	Settembre			Febbraio			Diff	Z ^a
Sa relazionare i contenuti linguistici, disciplinari e cognitivi ai livelli degli studenti	46	3,76	0,43	47	3,94	0,25	0,18	2,31*
Sa stimolare le relazioni tra conoscenze pregresse e nuove conoscenze	45	3,60	0,58	47	3,83	0,38	0,23	2,05*
Sa mettere in pratica percorsi didattici basati sull'esperienza	43	3,49	0,59	47	3,72	0,54	0,24	2,52*
Sa stimolare e guidare lo sviluppo dell'imparare e dell'autonomia dello studente	43	3,56	0,59	46	3,83	0,38	0,27	2,83**
Sa stratificare e differenziare l'input	31	3,55	0,57	41	3,68	0,52	0,13	1,70
Sa stimolare lo sviluppo delle capacità degli studenti di lavorare in modo cooperativo	44	3,59	0,66	47	3,87	0,34	0,28	2,70**
Sa applicare una metodologia didattica interattiva	42	3,71	0,55	46	3,80	0,40	0,09	1,16
Perseguire gli obiettivi didattici	41	3,61	0,49	46	3,67	0,47	0,06	1,13
Sa guidare gli studenti nello sviluppo delle competenze metacognitive e della relativa consapevolezza								
Sa guidare gli studenti nell'acquisizione di capacità di gestione di una didattica a forte domanda cognitiva	22	3,41	0,59	43	3,63	0,54	0,22	1,89 [^]
Sa guidare gli studenti nello sviluppo di competenze gestionali per percorsi interdisciplinari	34	3,38	0,70	42	3,55	0,63	0,17	2,31*
Conoscere la didattica delle lingue straniere	46	3,57	0,50	48	3,67	0,48	0,10	1,50
Sa interpretare gli errori e gestire tecniche per la correzione								

4 Discussione

Dedichiamo una prima riflessione all'analisi dei dati sull'autovalutazione delle competenze. Uno sguardo preliminare alla colonna della media evidenzia che già nella prima somministrazione, quella effettuata all'inizio del corso, gli informanti avevano una percezione positiva della propria competenza metodologica con un valore di 2,69 su 4. La rilevazione svolta alla fine del percorso formativo mostra un aumento della consapevolezza testimoniata da un valore di 3,13.

Vi è, dunque, una tendenza all'aumento chiaramente avvalorata dal risultato ottenuto a seguito di misurazione della deviazione standard. La deviazione standard, che indica la dispersione del punteggio attorno alla media, ci mostra che a conclusione del corso i punteggi del campione sono più raccolti attorno alla media. Ciò denota che una buona parte dei partecipanti ha avuto un miglioramento significativo nell'autovalutazione della consapevolezza circa la propria competenza metodologica.

In altre parole, l'analisi statistica attraverso il test dei ranghi con segni di Wilcoxon ci dice che la consapevolezza è aumentata; la riflessione sulla deviazione standard mostra come la consapevolezza

sia maggiormente uniforme alla conclusione del percorso formativo.

La tendenza diffusa a un aumento della media nei due momenti della somministrazione e la riduzione della deviazione standard confermano un probabile significativo apporto del percorso formativo.

Ciò è ulteriormente avvalorato da un altro dato emerso dal test dei ranghi con segni di Wilcoxon che confronta il valore centrale nella somministrazione avvenuta alla fine del corso con il valore centrale all'inizio del corso, cogliendo la probabilità che la differenza sia imputabile al caso. Ponendo un cut-off $<.05$, l'unico valore che risulta superiore, cioè $=.061$, è riferito al descrittore della competenza 'Sa comprendere e analizzare i bisogni individuali degli studenti'. Questo sta a indicare che il miglioramento del livello di consapevolezza è con buona probabilità imputabile al percorso formativo svolto.

Per quanto riguarda il secondo ambito dedicato alla percezione dei bisogni formativi, l'analisi ci mostra una struttura molto simile a quella precedentemente presa in esame. La tendenza al miglioramento è percettibile in modo pressoché uniforme; tuttavia, poiché, come rileva il dato della media, il punto di partenza è già notevolmente alto, il miglioramento risulta più marcato per quelle voci che avevano maggiori potenzialità di crescita. È il caso del quesito 'Sa comprendere e analizzare i bisogni individuali degli studenti', di particolare rilievo per la nostra riflessione sull'inclusività, con la media che passa da 3,50 a 3,79, con una riduzione della deviazione standard di 0,29. Oppure si riscontra nel quesito 'Sa guidare gli studenti nell'acquisizione di capacità di gestione di una didattica a forte domanda cognitiva' che passa da 3,41 a 3,63, con una riduzione della deviazione standard di 0,22. La riduzione della deviazione standard risulta uniformemente più marcata laddove la media sale maggiormente.

I livelli di miglioramento dalla prima alla seconda rilevazione sono piuttosto uniformemente distribuiti e mediamente più significativi nella sezione dedicata all'attuazione dei percorsi didattici, dove al miglioramento della consapevolezza delle proprie competenze fa da contraltare l'aumento della percezione dei bisogni formativi in questo campo. Anche questo dato può essere letto come un complessivo, incoraggiante segnale di una positiva influenza del percorso formativo sugli insegnanti. Tale interpretazione risulta corroborata da un'ultima evidenza del miglioramento, costituita dal dato sulla riduzione delle risposte 'Non capisco' e delle mancate risposte, comune ai due ambiti di analisi, le quali passano da 92 a 14. Spicca il dato dell'item 'Sa guidare gli studenti nell'acquisizione di capacità di gestione di una didattica a forte domanda cognitiva', in cui si passa da 22 a 43 informanti che hanno espresso una valutazione consapevole. Nella prima somministrazione 16 informanti avevano dichiarato di non essere sicuri di aver compreso il quesito e 10 avevano preferito non rispondere. Nella seconda somministrazione soltanto 5 dichiarano di non comprendere il quesito e nessuno omette la risposta.

5 Conclusione

A mo' di conclusione, vorremmo passare a una riflessione, supportata dai dati quantitativi sopra illustrati, ma che lascia spazio a interpretazioni ed espansioni del ragionamento che riteniamo essenziali per raccordare quanto illustrato in questo articolo.

Alla più generale domanda sulla possibilità di far maturare maggior consapevolezza circa alcuni tratti identitari dei linguisti educativi abbiamo risposto positivamente nei paragrafi iniziali.

Riprendiamo, qui, l'altra domanda iniziale: «È possibile individuare nei bisogni imposti dall'insegnamento in CLIL alcuni presupposti per una didattica inclusiva della lingua e delle discipline?». Ci sentiamo di rispondere positivamente, in quanto l'inclusività è insita nell'approccio fortemente basato su tre pietre miliari del CLIL, sintetizzabili nei concetti già ricordati: analisi dei bisogni, diversificazione, stratificazione.

La metodologia CLIL dà centralità allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative per fini di studio; quindi, mira a sviluppare una didattica della lingua e della disciplina attenta ai rischi e alle potenzialità di contesti e percorsi a forte domanda cognitiva. Per operare in tali contesti risulta indispensabile per il docente considerare che quando si intende affrontare in modo inclusivo un percorso didattico occorre mettere in pratica un atteggiamento professionale normale, in grado di personalizzare l'azione in risposta a bisogni diversificati di cui è portatore il pubblico dei discenti.³

Sul piano della Linguistica Educativa, l'impegno richiesto a formatori e docenti riguarda il consapevole rafforzamento dei percorsi atti a sviluppare la qualità degli imprescindibili fondamenti metodologici della didattica della lingua, in particolare in contesti scolastico-accademici per scopi di studio che abbiamo in parte descritto, in termini di competenze, in questo articolo.

La dimensione in cui proponiamo di inserire il contributo della Linguistica Educativa al miglioramento delle pratiche didattiche inclusive presuppone una base comune di competenze in grado di offrire lo spazio vitale necessario per apprendenti con svantaggio linguistico o con plusdotazione. Questo approccio è alternativo a quello che deriva dall'idea che l'educazione linguistica inclusiva debba lavorare per l'inclusione degli apprendenti con bisogni speciali. La nostra proposta si fonda sul presupposto che lavorare alla formazione dei docenti CLIL (ma anche di LS/L2/L1) di tipo «responsive» sia precondizione per poi sviluppare ulteriori competenze in grado di per-

3 Per un ampliamento della riflessione si rimanda al documento europeo dedicato alla formazione docente per l'inclusione *Profilo dei docenti inclusivi* (European Agency for Development in Special Needs Education 2012).

mettere di affrontare i bisogni speciali. 'Un CLIL per tutti' potrebbe essere la sintesi che sottende la consapevolezza che l'educazione linguistica inclusiva non può essere sviluppata unicamente sulla base di competenze linguistico-comunicative (del docente e del discente) in L1, LS o L2, e di tipo contenutistico-disciplinare, ma anche di scelte metodologiche che possano favorire l'inclusività.

Bibliografia

- Balboni, P. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Beard, R.M.; Hartley, J. (1984). *Teaching and Learning in Higher Education*. London: Chapman.
- Bertaux, P. et al. (2010). *CLIL Competence Grid*. CLIL Cascade Network. <http://www.ccn-clil.eu/>.
- Biancato, L.; Cramerotti, S.; Ianes, D. (2018). «Il progetto Expert Teacher (ET). Il quadro concettuale di riferimento». *DdA. Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 6(1).
- Blue, G.M. (1988). «Individualising Academic Writing Tuition». Robinson, P.C. (ed.), *Academic Writing. Process and Product. ELT Documents*, no. 129. London: Modern English Publications, 95-9.
- Corson, D. (ed.) (1997). *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, J. (1978). «The Cognitive Development of Children in Immersion Programs». *Canadian Modern Language Review*, 34(5), 855-83. <https://doi.org/10.3138/cm1r.34.5.855>.
- Cummins, J. (1979). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence. The Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-9.
- Daloiso, M. (2020). *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici. Intersezioni*. Trento: Erickson.
- Di Sabato, B.; Cinganotto, L.; Cuccurulo, D. (2018). «Il profilo dell'insegnante di lingue nell'era del CLIL». Coonan, C.; Bier, A.; Ballarin, E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 499-518. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/030>.
- Di Sabato, B.; Macaro, E. (2018). «Language and Content Intersections in CLIL and EMI». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 27-32. <https://doi.org/10.1400/272207>.
- De Mauro, T.; Ferreri, S. (2005). «Glottodidattica come linguistica educativa». Voghera, M. et al. (a cura di), *E.LI.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra, 17-28.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- Frigols Martín, M.J. et al. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: Council of Europe; European Centre for Modern Languages. <http://www.ecml.eu.org/Publications/Default.aspx?lang=it&id=120>.

- ps://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL-EN.pdf?ver=2018-03-21-153925-563.
- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) (a cura di) (2007). *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes, D.; Cramerotti, S. (a cura di) (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Jordan, R.R. (1997). *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadri, M. (2008). *Italiano L2. Progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*. Parma: Uni.nova.
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Mezzadri, M. (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Bonacci.
- Mezzadri, M. (2017). *Testing Academic Language Proficiency*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Mezzadri, M. (2018). «The Role of CLIL Teachers' Methodological Awareness in In-Service Training in Italy». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 97-109.
- Robinson, P. (1980). *ESP (English for Specific Purposes). The Present Position*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today. A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Spolsky, B. (1974). «Linguistics and the Language Barrier to Education». Sebeok, T.A. et al. (eds), *Current Trends in Linguistics*, vol. 12. *Linguistics and Adjacent Arts and Sciences*. The Hague: Mouton, 207-38. <https://doi.org/10.1515/9783110811278-009>.
- Spolsky, B. (1978). *Educational Linguistics. An Introduction*. Rowley (MA): Newbury House.
- Spolsky, B. (1999). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam; New York: Elsevier.
- Spolsky, B.; Hult, F.M. (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford; Malden (MA); Carlton (AU): Blackwell Publishing.
- Vedovelli, M. (2003). «Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale. Le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri». Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 270-304.
- Vedovelli, M.; Casini, S. (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Watson Todd, R. (2003). «EAP or TEAP?». *Journal of English for Academic Purposes*, 2(2), 147-56. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00014-6](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00014-6).
- Zydati, W. (2012). «Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited». *International CLIL Research Journal*, 1(4), 17-28.

Dalla carenza all'efficacia comunicativa attraverso un riequilibrio del sillabo

Matteo Santipolo

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract In the history of language teaching many approaches and methods have been adopted, but, no matter whether they were implicit or explicit, generally speaking, in all of them, only little space was devoted to extra- and paralinguistic aspects. This has led many foreign language learners to acquire a very deep knowledge of grammatical aspects but not always equally qualified of the extra- and paralinguistic ones. This contribution describes how including the latter aspects in the teaching syllabus may improve learners' proficiency and efficiency in using the foreign language.

Keywords Educational Linguistics. Sociolinguistics. Pragmatics. Inclusive Language Teaching.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il concetto di deficit. – 3 Il concetto di inclusione. – 4 Dal Deficit al sillabo inclusivo. – 5 Il sillabo inclusivo: teoria e pratica. – 5.1 Materiale autentico e inclusione. – 5.2 Analisi comparativa e contrastiva e inclusione. – 6 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-06-19
Accepted 2020-08-07
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Santipolo, M. (2020). "Dalla carenza all'efficacia comunicativa attraverso un riequilibrio del sillabo". *EL.LE*, 9(2), 281-294.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/008

1 Introduzione

Nella storia dell'insegnamento delle lingue molti sono stati gli approcci e i metodi (con lo sviluppo delle tecniche correlate) che si sono alternati e che sono stati impiegati. Coerentemente con la sua natura interdisciplinare la glottodidattica si è, di volta in volta, ispirata al pensiero scientifico (filosofico, psicologico, pedagogico, ecc.) dominante di ogni epoca, adottandolo e adattandolo ai propri fini (cf. Balboni 2019, 18-63; Pichiassi 1999). Pur con le talvolta enormi differenze che hanno presentato, in estrema sintesi, e con il senno di poi, potremmo comunque affermare che tutte queste tipologie di approcci e metodi sono riconducibili a due opposte concezioni dell'idea stessa di lingua e conseguentemente del suo insegnamento:

- a. Lingua intesa come insieme di regole da apprendere e applicare per poterla utilizzare.
- b. Lingua intesa come sistema di comunicazione da acquisire a partire dal suo uso reale e contestualizzato.

Va da sé che questa distinzione non deve essere intesa in modo categorico e che spesso ci sono state proposte collocabili in quella 'zona grigia' a cavallo tra i due estremi. In linea di massima, e con le ovvie dovute cautele, si può tuttavia affermare che negli approcci e nei metodi riconducibili alla prima tipologia, la dimensione culturale e quella extra- e paralinguistica, quando e se presenti *tout court*, hanno comunque avuto uno spazio e un ruolo perlopiù marginale. Negli approcci e metodi riferibili alla seconda tipologia, tali dimensioni hanno invece occupato uno spazio e un ruolo di maggiore ampiezza. Ciononostante, in entrambi i casi, vale a dire sia che la lingua sia stata intesa e quindi insegnata deduttivamente, sia che lo sia stata induttivamente, è difficilmente confutabile che il focus sia comunque sempre stato sugli aspetti di natura più strettamente grammaticale (se non addirittura grammaticalista). Nel caso della tipologia a. la concezione di grammatica è stata in genere limitata agli aspetti morfosintattici, con aperture al lessico, spesso metodologicamente inefficaci (ad esempio liste di parole decontestualizzate); nel caso della tipologia b. l'orizzonte si è indubbiamente allargato anche ad altri aspetti extra-grammaticali, ma ad ogni modo sempre visti come ancillari alla struttura portante della lingua. Facendo ricorso ad una metafora, potremmo descrivere questa situazione paragonando la lingua ad un corpo di cui la struttura grammaticale rappresenta lo scheletro, mentre tutto 'il resto' rappresenta i vari organi. In entrambe le tipologie di approcci e metodi il focus principale è comunque sempre sullo scheletro, ma mentre nella tipologia a. ciò veniva fatto in maniera pressoché esclusiva, nella tipologia b. si è cominciato a considerare anche il resto degli organi. Ne deriva che, in genere, grandissima attenzione è dedicata alla didattica (a prescindere che sia esplicita o implicita)

della struttura della lingua, anche con notevoli livelli di approfondimento (basti pensare, ad esempio, a differenze quali, per l'inglese, al *present perfect* e al *present perfect continuous*; l'uso, assolutamente complesso e variegato delle preposizioni in molte lingue, come in tedesco o in italiano; il *por* e *para* dello spagnolo, ecc.). Non altrettanto, e comunque non con un simile grado di approfondimento, si può dire accada con gli aspetti extra- e paralinguistici. Questo ha condotto molti apprendenti a sviluppare competenze linguistiche (lo scheletro) di buono o alto livello, ma non altrettanto buone relativamente alle dimensioni socio- e paralinguistiche e culturali (gli altri organi). Senza nulla togliere all'importanza della struttura, si pone dunque il problema di riequilibrare questo evidente sbilanciamento, che ha condotto troppo spesso all'insorgere di un vero e proprio *deficit* comunicativo, che non ha chiaramente alcuna natura biologica. Una strategia da adottare per far fronte a questo stato di cose è di includere nel sillabo gli aspetti di cui è spesso carente o che, anche quando presenti (come ben dimostrano le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*) vengono trascurate o comunque non opportunamente considerate dai docenti di lingua.

2 Il concetto di deficit

In letteratura, rispetto all'acquisizione e all'uso del linguaggio (sia in termini ricettivi sia produttivi) il concetto di *deficit* è tradizionalmente associato ad una forma patologica di carattere neuro- o psicologico che rimanda, a seconda delle circostanze, ad una qualche disfunzione o disabilità genetica o comunque biologica o funzionale. In questa concezione rientrano, ad esempio, la dislessia, le diverse forme di afasia, la sordità, il mutismo, la balbuzie, ecc. Tutte queste problematiche, e altre ancora, meno strettamente correlate con il linguaggio, sono convogliate, in ambito didattico-pedagogico, nelle categorie di BES (Bisogni Educativi Speciali) e DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento). Sono ormai moltissimi gli studi che se ne sono occupati da vari punti di vista e con diverse finalità: certamente tra i più autorevoli e completi in prospettiva glottodidattica segnaliamo qui i lavori di Michele Daloiso (2014, 2016).

Tuttavia, in questo contributo impiegheremo il concetto di *deficit* nella sua accezione più etimologica, e per certi versi, decisamente più ampia:

déficit s. m. [propr. «manca», pres. indic. del verbo lat. *deficĕre* «mancare»]. - 1. a. Nel linguaggio finanz., eccedenza dei valori passivi su quelli attivi attribuiti ai beni economici di un'impresa o di un ente in genere, o alle operazioni da essi compiute in un dato periodo di tempo: *il bilancio presenta un d. incolmabile; l'a-*

zienda è in d.; fare fronte al d.; d. pubblico, il passivo nel bilancio dello stato. b. Con sign. più generico, disavanzo, ammanco, perdita; anche fig., di valori non economici: *d. morale, politico; quella mostra d'arte si è chiusa in deficit*. 2. Deficienza, mancanza. Nel linguaggio medico, diminuzione dell'attività funzionale dell'organismo o di determinati organi: *d. visivo*. In psicopatologia, *d. intellettuale*, indebolimento transitorio o permanente delle facoltà intellettive.¹

Il riferimento è palesemente a quanto descritto sub b., vale a dire, in senso strettamente etimologico, a qualcosa che appunto 'manca', non è presente; una lacuna, dunque, non tanto nell'apprendente, quanto piuttosto nel sillabo o nella sua interpretazione e applicazione in classe.

Nello specifico, il risultato di questa lacuna 'formativa' è ciò che possiamo definire *Deficit comunicativo extra- e paralinguistico* (DCEP), includendo in esso anche tutti gli altri aspetti non strettamente linguistico-strutturali.

Il DCEP così definito dipende, in primo luogo, dalla *Distanza socioculturale* (DSC) che, dato il rapporto imprescindibile tra lingua e cultura, non può non comprendere anche la lingua in tutti i suoi aspetti e le sue manifestazioni.² Analogamente a quanto accade per l'interlingua intesa nel senso più tradizionale (Selinker 1972), anche per il DCEP si possono verificare i seguenti fenomeni:

- transfer negativi;
- semplificazioni;
- ipergeneralizzazioni e ipercorrettismi;
- desensibilizzazione (fossilizzazioni),

che saranno tuttavia di natura socioculturale e non strettamente linguistica.

Va ad ogni modo sottolineato che la minore DSC non è sempre garanzia di minore DCEP. Anzi, la vicinanza tra le lingue può essere fonte dell'insorgere di una precoce fossilizzazione nel percorso sull'interlingua verso la lingua *target* e, in ogni caso, di una percepita (ma per nulla reale) minore necessità di prestare attenzione a tali aspetti. Il problema di fondo, in questo caso, è da rintracciare nel livello, per così dire, 'subliminale' a cui si colloca la competenza implicita e la gestione di tali aspetti.

¹ <http://www.treccani.it/vocabolario/deficit>.

² Altrove abbiamo parlato di *Distanza sociolinguistica* definendola come «l'insieme delle differenze che esistono tra le norme sociolinguistiche» (Santipolo 2002, 82-4), tra due comunità linguistiche. Qui allarghiamo tale concetto per includere anche gli aspetti non strettamente sociolinguistici ma che hanno evidenti ricadute sul piano dell'efficacia e dell'adeguatezza comunicativa.

Le cause del DCEP sono dunque riconducibili a due macro-fattori:

- a forme patologiche (cognitive, funzionali, ecc.);
- a inadeguata/insufficiente competenza.

Le prime, come già evidenziato, non pertengono all'oggetto della nostra riflessione qui, mentre le seconde possono, in sintesi essere spiegate come segue:

- guardare senza vedere;
- ascoltare senza sentire;
- parlare senza (o con scarse o comunque inadeguate) competenze sociolinguistiche, pragmatiche, culturali.

Ciò che emerge da questa rappresentazione del problema, oltre all'inadeguatezza del sillabo per sé, anche, in buona sostanza, la mancanza di una vera e propria «educazione alla consapevolezza» comunicativa (Santipolo 2018). Questo dato emerge d'altronde anche dalla sempre più diffusa manifestazione del Deficit anche tra i parlanti nativi, i quali, oltre al noto analfabetismo funzionale e a palesi lacune sul piano grammaticale e lessicale, sembrano talvolta non essere in possesso, o comunque non riuscire a gestire e impiegare opportunamente, la gamma di variabilità che la lingua offrirebbe. Il problema del DCEP, dunque, non pertiene esclusivamente alla didattica delle lingue seconde o straniere ma appare ora forse in modo più chiaro anche alla didattica della L1.

A prescindere che si tratti di L1, L2 o LS, a monte del Deficit così inteso deve spesso essere rilevata un'ulteriore carenza di ordine superiore, vale a dire nella formazione dei docenti: manca, in buona sostanza, un'adeguata preparazione, in parte teorica, ma forse soprattutto metodologica su come introdurre e trasmettere questi aspetti nella classe di lingua.

3 Il concetto di inclusione

Anche il concetto di 'inclusione' merita in questa sede qualche riflessione e chiarimento. Negli ultimi decenni, infatti, esso ha visto fortemente espandersi il proprio dominio di pertinenza, acquisendo una sempre maggiore rilevanza in ambito scolastico e, più di recente, anche in ambito strettamente linguistico. Con tale termine si fa riferimento, in genere, ad almeno due dimensioni:

- quella più 'storica' della disabilità (o 'handicap', come veniva definita negli anni Settanta del secolo scorso, in un'epoca in cui ancora non imperversava la moda, più o meno demagogica, del 'politically correct'): in questa categoria rientrano tutti i fenomeni, già ricordati sopra, che vanno dai BES ai DSA, fino ai casi di plusdotazione (Clark 2002; Novello 2018) e, per certi

versi, anche alla Teoria delle intelligenze multiple di Gardner (Gardner 1983; Torresan 2008);

- quella più recente, che si riferisce all'inserimento degli immigrati di origine straniera nel nostro sistema scolastico (bambini e adolescenti) e sociale (tutti), sia dal punto di vista linguistico sia culturale. In merito al primo, in particolare, gli studi si sono mossi verso la comprensione tanto dei processi acquisizionali (tra i molti possibili: Pallotti 2000; Giacalone Ramat 2003); quanto verso la riflessione glottodidattica, teorica e metodologica (anche in questo caso tra i molti esistenti: Balboni 2014; Luise 2006; Santipolo 2006).

Sempre in relazione all'ambito linguistico, sebbene non specificamente educativo, quanto piuttosto relativo al *corpus planning* (Berruto, Cerruti 2019, 103-4), l'inclusione ha, inoltre, riguardato la questione dei generi, con una confusione, talvolta fin troppo pretestuosa, tra politica, biologia, orientamento sessuale e grammatica, che ha dato vita a discussioni e dibattiti anche molto accesi, spesso basati su criteri politici piuttosto che scientifici (per una riflessione scientifica sul tema si vedano Fusco 2012; Robustelli 2016).

Per tornare invece all'ambito linguistico educativo, un ulteriore aspetto dell'inclusione altrettanto importante, ma che ha destato molto meno scalpore e interesse al di fuori degli ambienti strettamente scientifici, si riferisce alla questione di che cosa debba essere incluso nel sillabo glottodidattico (sul tema di curricolo e sillabo si veda Balboni 2019, 108-12), vale a dire, lo specifico dei contenuti che dovrebbero essere portati e trattati nei corsi di lingua (non solo l'italiano come lingua straniera o seconda). Si tratta, in altre parole, di comprendere non esclusivamente quali strutture o quale e quanto lessico debbano essere insegnati, ma anche quali altri aspetti della comunicazione (in particolare extra- e paralinguistici) meriterebbero uno spazio maggiore quando si insegna una lingua, a prescindere che sia L1, L2, LS o, addirittura, lingua franca. Non che il tema non sia stato diffusamente trattato (a solo titolo indicativo si vedano, ad esempio: Jackson 2014; Nuzzo, Gauci 2012; Santoro, Vedder 2016), ma, malgrado occupi ormai una parte significativa delle indicazioni presenti nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, solo di rado ha guadagnato spazio nella manualistica e, ancor meno di frequente, nell'effettivo lavoro svolto in classe dagli insegnanti. La ragione di questo deficit, a nostro avviso, ha radici profonde ed eterogenee, ma riconducibili ad alcuni punti fermi:

- la già accennata persistente inadeguatezza della formazione universitaria dei docenti di lingua (non solo straniera, anzi più spesso, specialmente di quelli italiano L1): tali tematiche possono anche essere state affrontate durante il percorso di stu-

di, ma difficilmente ne è stata trattata la loro inclusione glot-todidattica;

- una diffusa scarsa sensibilità alle tematiche: molti insegnanti preferiscono ancora concentrarsi sugli aspetti formali della lingua (la grammatica), nei quali si sentono più preparati e che, senza dubbio, per quanto possano essere complessi, sono più semplici da veicolare di quanto lo siano aspetti fortemente 'eterei', e soggetti, per loro natura, ad un elevato tasso di variabilità, non solo diacronica;
- scarsa e spesso inadeguata trattazione dei temi nei manuali adottati.

In questo contributo cercheremo dunque dapprima di riflettere proprio su questo tema e in seguito di declinare in tale direzione una nostra proposta di qualche tempo fa (Santipolo 2017).

4 Dal Deficit al sillabo inclusivo

Dopo avere fatto chiarezza sul piano terminologico e individuato i punti focali della questione, è quindi necessario cercare strategie e percorsi per porvi rimedio. A mo' di premessa, va sottolineato che la scelta di includere nel sillabo aspetti che difficilmente vengono presentati in classe non va assolutamente intesa nella logica dell'*aut aut*. Non si tratta, in altre parole di togliere qualcosa per sostituirlo con qualcos'altro, ma piuttosto, come vedremo, di ampliare il sillabo, tanto in senso orizzontale (ossia per tipologia di contenuti) quanto in senso verticale (vale a dire attraverso i livelli di competenza).

Questo implica un sillabo che abbia le seguenti caratteristiche:

- non precostituito in forma rigida: per quanto sia ovviamente necessario individuare i punti fermi che devono caratterizzare il percorso da seguire (i contenuti irrinunciabili, per così dire), tanto sul piano strettamente linguistico, quanto su quello extra- e paralinguistico, deve sempre vigere il principio che tali punti possono essere modificati in qualunque momento, qualora se ne presentasse il bisogno. Le modifiche non devono andare solo nella direzione dell'inclusione, ma anche dell'esclusione a vantaggio di altre opzioni nel caso emergessero esigenze diverse da parte degli studenti. Le modifiche possono riguardare anche la sequenzialità dei contenuti presentati, in particolar modo quando si tratti di didattica della lingua come L1 o L2, ossia nel contesto in cui la lingua viene effettivamente impiegata nel vissuto quotidiano;
- allargato: l'allargamento del sillabo si riferisce ai contenuti non solo in termini di quantità (che potrebbe implicare anche un allungamento della durata dei corsi, non sempre gestibile o possi-

bile), ma in termini di tipologia di input. Può infatti aver senso alleggerire approfondimenti onestamente eccessivi di stampo grammaticale e grammaticalista (che risultano talvolta più pedanti e fini a sé stessi che non intesi a un reale miglioramento dell'efficacia comunicativa) a vantaggio di altri in ambito extra- e paralinguistico;

- variabile: l'idea stessa di lingua non può prescindere da quella di variabilità (Lugarini, Roncallo 1992). Negare quest'aspetto quando si insegna una lingua significa depotenziarne enormemente l'efficacia comunicativa. D'altro canto, è impensabile ambire ad includere tutta la variabilità potenziale nel sillabo. Ecco perché l'idea di un sillabo variabile sembra coerente con il principio stesso di variabilità linguistica e deve essere tenuto presente nel redigere il sillabo, a prescindere dal livello di apprendimento;
- adattabile: una massima glottodidattica recita: «adapt, don't adopt». In genere, il riferimento è all'uso di materiali autentici (tema di cui ci occuperemo nel paragrafo 4.1) come supporto ai materiali didattici:

Most English teaching programs focus on teaching materials as an essential part of it. However, in spite of the availability of English language teaching materials, many teachers produce their own materials for classroom use. Most teachers spend a lot of time looking for, selecting, evaluating, adapting and making materials to be used in their teaching. Materials adaptation refers to the application of some strategies to make the textbook more effective and flexible. The process of changing or adjusting the various parts of a course book is closely related to the reality of dealing with learners in the dynamic environment of the classroom. Adhering/adopting to the textbooks means that whatever textbooks are provided to the teachers, they consider those as the authority, thus, few or no adaptations to text are made. [...] Adoption, in contrast with adaptation, is sometimes severely criticized because some teachers, especially novice teachers, compel students to memorize ready-made information. Moreover, the teachers who adopt materials are termed by some experts as classroom managers, technicians or implementers of others' ideas. (Halim, Halim 2016, 634)

Tale prospettiva dovrebbe dunque essere applicata anche al sillabo:

- flessibile: la flessibilità del sillabo è dunque la conseguenza di tutte le caratteristiche fin qui enunciate. Ma va intesa anche come flessibilità mentale da parte del docente nel rilevare e assecondare caratteristiche e soprattutto bisogni degli apprendenti.

5 Il sillabo inclusivo: teoria e pratica

Così definite le principali caratteristiche che dovrebbe avere il sillabo per diventare uno strumento finalizzato al superamento del DCEP, è ora necessario individuare i principi teorici e le modalità operative attraverso cui arrivare a costruirlo.

Per far ciò, possiamo ricorrere ai concetti sociolinguistici di 'utilità' e 'usabilità', così come li abbiamo definiti altrove (Santipolo 2008), ma allargandone la pertinenza anche agli altri aspetti extra- e paralinguistici che abbiamo illustrato nei paragrafi precedenti. In tal senso, dunque 'utilità' e 'usabilità' arriveranno a comprendere tutti gli aspetti che contribuiscono al successo comunicativo, coerentemente con l'ottica di inclusione che stiamo qui illustrando. Restano ad ogni modo invariate le qualità associate ai concetti di utile e usabile non solo sul piano grammaticale o comunque strettamente linguistico:

- apprendibilità: si apprende più facilmente ciò che si percepisce come più utile e usabile;
- efficienza: ciò che è più utile e usabile rende comunicativamente più efficienti;
- ricordabilità: si ricorda di più ciò che serve e ciò che si può usare di più;
- errori: come parte integrante del processo di acquisizione anche degli aspetti extra- e paralinguistici, purché se ne sia consapevoli e si sia stati a tal fine adeguatamente sensibilizzati;
- soddisfazione: dalle quattro qualità precedenti deriva che anche il grado di soddisfazione legata alla capacità e possibilità di comunicare efficacemente aumenterà innescando un circolo virtuoso sul piano motivazionale con ricadute evidenti anche sul miglioramento della competenza e della *proficiency*.

Restano dunque da individuare i criteri attraverso i quali costruire un sillabo che tenga conto di queste qualità. Ancora una volta proponiamo un adattamento di quanto già abbiamo scritto in merito all'«utilità e all'usabilità per la costruzione della «classe a modelli variabili» (Santipolo 2008):

1. insegnare prima ciò che più utile e usabile di ciò che lo è meno. L'utilità e l'usabilità saranno determinate a partire dall'analisi dei bisogni presenti e futuri, della motivazione e degli interessi, dei profili degli apprendenti. Non potrà quindi essere un valore universale assoluto, ma stabilito in base agli apprendenti stessi. E riguarderà anche gli aspetti extra- e paralinguistici;
2. insegnare ciò che è più diffuso prima di ciò che lo è meno, sia in merito alla grammatica in senso stretto, che per quanto riguarda tutti gli altri aspetti. La diffusione sarà necessa-

riamente anch'essa correlata alle specifiche motivazioni allo studio e dovrà quindi tener conto anche di eventuali esigenze microlinguistiche (un corso di lingua per medici non potrà avere le stesse caratteristiche di un corso della stessa lingua generalista o per studenti di storia medievale);

3. dai primi due punti deriva, come corollario, che non sarà sempre possibile, né necessario, insegnare ciò che è più facile prima di ciò che è più difficile. La gratificazione derivante dall'utilità di ciò che si è appreso, tuttavia, giustificherà il maggior sforzo richiesto, soprattutto in termini motivazionali (coerentemente, quindi, con la qualità della 'soddisfazione' relativa a utilità e usabilità).

L'insieme di tutto ciò che abbiamo qui descritto confluisce in un approccio all'insegnamento delle lingue inequivocabilmente inclusivo e che, per la filosofia su cui poggia, potremmo definire 'sartoriale' (o *Bespoke Language Teaching Approach*, Santipolo 2017) nel senso che, non solo il sillabo, ma anche le modalità di erogazione, le metodologie e i supporti utilizzati, la scansione temporale, ecc. (quindi con estensione al curriculum) vengono letteralmente 'cucite addosso' agli apprendenti dopo che, sempre per usare una metafora dello stesso ambito, 'ne siano state prese le misure', ossia se ne siano valutate e comprese caratteristiche, necessità e motivazioni relativamente all'apprendimento linguistico.

5.1 Materiale autentico e inclusione

Sul piano pratico, la realizzazione della didassi sartoriale non può prescindere dall'impiego massiccio di materiali autentici. Questi presentano una lunga serie di vantaggi:

- offrono un'immagine reale e aggiornata della struttura del repertorio linguistico (a patto che il materiale scelto sia effettivamente recente);
- in quanto reali, sono immediatamente 'spendibili' per comprendere e interagire con il mondo di cui si studia la lingua (ossia sono immediatamente utili e usabili);
- grazie alla loro grande variabilità, i materiali autentici sono un potente antidoto alla noia (che può invece incombere quando si impieghi esclusivamente il libro di testo o comunque materiali poco stimolanti perché poco autentici o verosimili);
- favoriscono una comprensione profonda (anche in prospettiva diacronica) della cultura di cui si studia la lingua;
- consentono all'insegnante di costruire percorsi *ad hoc* adatti alle caratteristiche e agli obiettivi dei propri allievi.

Una volta individuati i materiali autentici da includere e utilizzare nel corso (quindi nel curriculum), essi andranno adeguatamente didattizzati. Una *check list* dovrebbe senz'altro includere i seguenti punti:

1. Scelta del materiale (natura del corso e finalità; strutture linguistiche, extra- e paralinguistiche; destinatari).
2. Comprensibilità (linguistica, extra- e paralinguistica) dell'input.
3. Rispondenza con gli obiettivi didattici proposti (percorso guidato o in autoapprendimento).
4. Presenza di varietà linguistiche.
5. Cogliere relazioni tra forma e contenuto.

5.2 Analisi comparativa e contrastiva e inclusione

Un altro importante spunto operativo nella prospettiva dell'inclusione degli aspetti extra- e paralinguistici si riferisce ad una possibile analisi comparativa/contrastiva tra le regole extra- e paralinguistiche della L1 degli apprendenti e quelle della lingua target. Le coordinate di tale analisi dovrebbero essere chiaramente indicate nel sillabo, individuandole a partire da macrocategorie sociali e antropologiche declinate in chiave comunicativa. Una siffatta analisi può essere realizzata efficacemente sempre utilizzando materiali autentici opportunamente selezionati e, ad esempio, chiedendo agli apprendenti quali scelte extra- e paralinguistiche avrebbero fatto loro nelle situazioni proposte. Da notare che la stessa strategia potrebbe funzionare anche nella didattica della L1, con l'intento primario della consapevolezza di aspetti altrimenti subliminali. In alternativa, si potrebbe anche costruire a tavolino la situazione comunicativa e chiedere agli apprendenti di fornire una risposta e poi confrontarla con quella presente nel materiale autentico.

6 Conclusioni

Da quanto abbiamo seppur sinteticamente illustrato in questo contributo emerge che un riequilibrio dei contenuti inclusi nel sillabo, purché vengano poi effettivamente introdotti nella classe di lingua attraverso un adeguato curriculum, non può che condurre ad un miglioramento dell'efficacia comunicativa degli apprendenti nella lingua target. In altre parole, la riduzione del DCEP come conseguenza della costruzione e adozione di un sillabo inclusivo sul piano extra- e paralinguistico produce un aumento del successo comunicativo in senso lato e quindi, in ultima analisi, della motivazione allo studio con progressivo passaggio dalla *fluency* alla *accuracy* comunicative. Il meccanismo attraverso cui tale processo si realizza può essere rappresentato come nella figura sottostante.



Figura 1 Rappresentazione del processo di riduzione del Deficit comunicativo extra- e paralinguistico

Quanto maggiore è dunque l'inclusione di aspetti extra- e paralinguistici nel sillabo, tanto maggiore sarà la riduzione del DCEP e le derivanti possibilità di successo comunicativo e, conseguentemente, l'incremento della motivazione, con successivo ulteriore progresso nella competenza comunicativa.

Anche attribuendo al concetto di inclusione il significato che gli abbiamo attribuito qui, il suo valore, già ampiamente studiato e riconosciuto con altre accezioni, viene ribadito e consolidato ai fini del superamento di un deficit, qualunque ne sia la valenza semantica e terminologica.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2019). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Università.
- Berruto, G.; Cerruti, M. (2019). *Manuale di sociolinguistica*. Torino: Utet Università.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted. Developing the Potential of Children at Home and at School*. Upper Saddle River (NJ): Merrill; Prentice Hall.
- Daloiso, M. (a cura di) (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili. I Quaderni della Ricerca*, nr. 13. Torino: Loescher.
- Daloiso, M. (a cura di) (2016). *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson.
- Fusco, F. (2012). *La lingua e il femminile nella lessicografia italiana*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Trad. it.: *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 1987.

- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Halim, S.; Halim, T. (2016). «Adapting Materials. Revisiting the Needs of Learners». *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(4), 633-42.
- Jackson, J. (2014). *Introducing Language and Intercultural Communication*. London; New York: Routledge.
- Lugarini, E.; Roncallo A. (1992). *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*. Firenze: La Nuova Italia.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Torino: Utet Università.
- Novello, A. (2018). «Gli studenti *gifted*. Riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica». *EL.LE*, 7(3), 391-412. <https://doi.org/10.30687/eLLe/2280-6792/2018/03/003>.
- Nuzzo, E.; Gauci, P. (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2, recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. (2000). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*. Perugia: Guerra.
- Robustelli, C. (2016). *L'italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile*, vol. 4. *Sindaco e sindaca: il linguaggio di genere*. Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso; Accademia della Crusca.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: Utet Università.
- Santipolo, M. (a cura di) (2006). *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: Utet Università.
- Santipolo, M. (2008). «L'«usabilità» sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2». Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*. Milano: Pearson Paravia; Bruno Mondadori, 147-62.
- Santipolo, M. (2017). «Bespoke Language Teaching (BLT). A Proposal for a Theoretical Framework. The Case of EFL/ELF for Italians», in «Multilingual Practices and Their Pedagogical Implications in a Globalised World», spec. issue, *Studies in the Second Language Learning and Teaching Journal*, 7(2), 233-49. <https://doi.org/10.14746/sslt.2017.7.2.4>.
- Santipolo, M. (2018). «Consapevolezza ed educazione linguistica». *RI-LA. Rassegna italiana di linguistica applicata*, 2-3, 7-18. <https://doi.org/10.1400/272206>.
- Santoro, E.; Vedder, I. (a cura di) (2016). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati.
- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-41.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: Emi.

Enneagramma, motivazione e stile cognitivo

Una prospettiva inclusiva per lo studio delle lingue straniere

Flora Sisti

Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia

Abstract Within the context of student needs analysis, instructors can use the Enneagram of psychological types to shape the personal profiles of learners and apply the appropriate teaching strategies to include them in the learning process. This paper presents a case study involving 246 Italian students who were asked to take the SEDIG test, to fill in the Ehrman & Leaver questionnaire, and release a sample of their handwriting in which they described their reasons for studying foreign languages. The goal of this action-research study was to improve students' self-perception and their capacity to develop an effective dialogue with instructors and fellow students. The objective of the research is to verify whether there is a connection among the three factors considered, i.e., students' personality traits, the reasons behind the choice of foreign languages as a course of study and academic success in terms of exam marks.

Keywords Inclusion. Motivation. Essential Enneagram Survey. Foreign Languages. Higher Education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Lo stato dell'arte. – 3 L'Enneagramma. – 4 Lo studio di caso. – 4.1 Metodo, partecipanti, strumenti di raccolta dati. – 4.2 Risultati. – 5 Discussione. – 6 Conclusione.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-06-29
Accepted 2020-08-07
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Sisti, F. (2020). "Enneagramma, motivazione e stile cognitivo. Una prospettiva inclusiva per lo studio delle lingue straniere". *EL.LE*, 9(2), 295-316.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/009

1 Introduzione

Questo contributo, presentato su invito al convegno *Verso un'educazione linguistica inclusiva: problemi di oggi, prospettive di domani*, presso l'Università di Parma, ha l'obiettivo di studiare l'influenza che strumenti intesi a sviluppare la consapevolezza di sé hanno nel favorire un clima d'inclusività in aula.

La ricerca nasce dalla necessità di individuare modalità di analisi efficaci per tracciare un quadro dettagliato della personalità dell'apprendente indispensabile al docente per poter adottare un approccio veramente inclusivo.

Il presupposto iniziale è che per riuscire a includere ogni studente nel processo d'insegnamento/apprendimento il docente non potrà prescindere da una buona conoscenza dei propri apprendenti, degli aspetti psicologici che sono alla base dei loro diversi comportamenti, dei loro stili cognitivi e delle loro motivazioni più profonde. Allo stesso tempo un educatore potrà trarre beneficio da un'attenta analisi della propria personalità per scoprire le proprie idiosincrasie, il proprio stile d'insegnamento e la propria motivazione a instaurare un rapporto soddisfacente con la classe e con i colleghi.

In ultima analisi, la scoperta della propria identità e della differenza con l'altro da sé potrà sviluppare una maggiore consapevolezza dei propri comportamenti che produrrà, a sua volta, un innalzamento delle competenze comunicativo-relazionali personali. Questo processo virtuoso potrà essere utile sia nelle dinamiche di classe tra studenti sia nel rapporto tra docente e studenti. Il docente capirà meglio le ragioni delle sue scelte didattiche e potrà interpretare gli atteggiamenti dei propri studenti avendo una chiave di comprensione aggiuntiva. Lo stesso varrà per gli apprendenti che si troveranno a lavorare in un clima inclusivo, nel quale ciascuno potrà essere valorizzato per le proprie caratteristiche e potrà agire nel rispetto delle differenze caratteriali e cognitive emerse nel rapporto con gli altri.

L'ipotesi dalla quale parte la ricerca è dunque che sensibilizzare sia i docenti sia gli studenti all'importanza della consapevolezza dei propri tratti di personalità abbia una ricaduta positiva sul miglioramento delle competenze comunicativo-relazionali individuali e quindi induca ad adottare uno stile d'insegnamento/apprendimento più inclusivo, che conduca a migliori risultati in termini di profitto.

La domanda di ricerca è se esiste una possibile correlazione tra i tratti di personalità, la motivazione allo studio delle lingue straniere e il profitto. L'ipotesi è che i soggetti più desiderosi di successo e motivati intrinsecamente riportino i risultati migliori negli studi.

Per svolgere quest'analisi si sono individuati degli strumenti e delle teorie già in parte studiati: la teoria dell'Enneagramma, per lo studio dei tratti della personalità; la Self-Determination Theory

(Deci, Ryan 1985) per l'analisi della motivazione e gli studi di Ehman e Leaver (2003) per l'individuazione degli stili cognitivi.

2 Lo stato dell'arte

Il tema del rapporto tra l'apprendimento delle lingue straniere (LS) e i tratti della personalità non è stato studiato diffusamente. Alcune ricerche (Dewaele, Furnham 1999; Wakamoto 2000; Morimoto 2006; Daele et al. 2006; Cain 2012) hanno messo in relazione aspetti caratteriali, quali l'introversione e l'estroversione, con lo studio delle LS; altre hanno esaminato la relazione tra successo negli studi linguistici e caratteristiche della personalità analizzate tramite diversi tipi di test psicologici (Verhoeven, Vermeer 2002; Nodoushan 2011; Yu, Li, Gou 2011; Ozanska-Ponikwia, Dewaele 2012); uno studio recente (Coker, Mihai 2016) ha applicato la teoria dell'Enneagramma all'apprendimento della lingua seconda. La ricerca di Coker e Mihai, condotta su un campione di studenti adulti con una competenza avanzata dell'inglese come lingua seconda, ha messo in luce la percezione da parte degli apprendenti dell'influenza del proprio profilo psicologico sull'esperienza di apprendimento dell'inglese negli Stati Uniti. Gli autori hanno anche suggerito d'inserire nel programma di studi linguistici una riflessione sulla personalità e un dialogo costante ed esplicito, tra docente e studenti, su motivazioni, emozioni e stati d'animo emersi durante l'esperienza di apprendimento. Il contributo tuttavia non include alcun riferimento specifico agli stili cognitivi né un'analisi motivazionale. Inoltre il campione scelto nel presente contributo si differenzia da quello analizzato da Coker e Mihai poiché si colloca in un contesto di lingua straniera e non seconda, poiché l'esperienza di apprendimento avviene in un ambito istituzionale italofono: il corso di laurea triennale di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Passando al tema dell'Enneagramma, una vastissima letteratura è stata scritta a riguardo. Varie sono le ipotesi sull'origine di quest'antico sistema che descrive i tratti della personalità umana, ma certamente esso non può essere ricondotto a un singolo ideatore o ad una singola teoria. In epoca moderna l'Enneagramma della personalità si diffuse negli Stati Uniti grazie al gruppo di Berkeley guidato dallo psichiatra cileno Claudio Naranjo (1990, 1996). Da allora moltissimi studiosi si sono occupati, a vario titolo, di Enneagramma e ancora oggi è una delle voci più ricche nei repertori bibliografici mondiali (Palmer 1996; Riso 1996; Wagner 1996; Palmer, Brown 1997; Riso, Hudson 1999; Daniels, Price 2000; Luckcock 2007). Conosciuto in tutti i paesi del mondo fin dall'antichità, gli studi più recenti (Tallon, Sikora 2011; Garibaldi 2016) riconducono la struttura cognitiva ed emotiva dell'Enneagramma nell'ambito della psicologia contem-

poranea considerandolo una guida utile per la comprensione e lo sviluppo della personalità. Tuttavia non si tratta solo di riconoscere il tipo di personalità alla quale apparteniamo, ma di considerare tale consapevolezza come il punto di partenza per affrontare i rapporti con gli altri e sviluppare le proprie potenzialità. Tra queste relazioni quelle che interessano il nostro studio sono quelle tra docente e studenti e il contributo di Levine (1999) è uno dei pochi a porre l'accento sull'utilizzo dell'Enneagramma nell'ambito dell'educazione. La ricerca, che ha analizzato un campione di più di 1.200 docenti di vari ordini e gradi, non considera tuttavia nello specifico l'apprendimento delle LS ma fornisce spunti interessanti per l'analisi delle possibili motivazioni dei docenti.

Il tema della motivazione, senza dubbio uno degli argomenti più studiati in ambito pedagogico, è stato nel corso degli anni affrontato da diversi punti di vista e concettualizzato utilizzando approcci anche molto diversi che tuttavia non si contraddicono tra loro, come fanno rilevare Gregersen e MacIntyre (2014).

Inoltre Dörney afferma che:

learning an L2 is different in many ways from learning other school subjects. While an L2 is a "learnable" school subject in that discrete elements of the communication code (e.g., grammatical rules and lexical items) can be taught explicitly, it is also socially and culturally bound, which makes language learning a deeply social event that requires the incorporation of a wide range of elements of the L2 culture. (Dörneyi 2003, 4)

Takač e Berka riassumono in maniera molto esauriente le più note teorie riguardanti la motivazione allo studio di una L2 collocandole storicamente in quattro periodi

SLA motivational theories historically fall into the following categories: the social psychological period (1959-1990), the cognitive situated period (during 1990s), the process-oriented period (the turn of the century), and the most recent sociodynamic period. (Takač, Berka 2014, 79)

Nell'ambito di questo vasto quadro di riferimento (Gardner 1985; Reid 1999; Robinson 2002; Ehrman, Leaver, Oxford 2003; Dörneyi 2005; Gregersen, MacIntyre 2014), considerando che i dati sulla motivazione del nostro caso di studio sono rappresentati da brevi paragrafi che rispondono a una singola domanda aperta, si è scelto di utilizzare un unico sistema riassunto nella teoria ideata da Deci e Ryan (1985): la Self-Determination Theory (SDT).

La SDT è basata sul principio in base al quale esistono due tipi principali di motivazione: quella intrinseca, che ci fa agire mos-

si dall'entusiasmo, l'interesse, il piacere, e quella estrinseca che è sollecitata da ragioni quali il desiderio di fare carriera, di ricevere premi o ricompense tangibili. Sono inoltre descritte delle sottocategorie che si collocano in un continuum rappresentato nella figura 1.

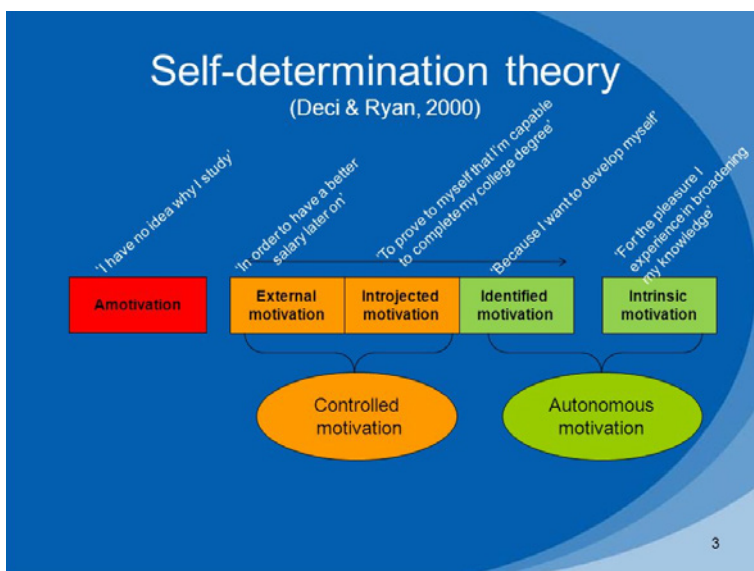


Figura 1 Self-Determination Theory (adattata da Deci, Ryan 2000)

La SDT è stata correlata, nel corso di questa ricerca, agli studi sull'Enneagramma e in particolare messa in relazione con i diversi presupposti di base (*core assumption*) di ciascun enneatipo. Si sono cercate le relazioni tra lo stimolo motivazionale che muove un soggetto a intraprendere una particolare carriera - nel nostro caso lo studio delle LS - e i tratti del suo enneatipo per cercare di capire in che misura le scelte siano influenzate dalla strategia di adattamento dominante e come la conoscenza di tale processo possa essere di aiuto nel percorso di apprendimento intrapreso.

Lo studio degli stili cognitivi, intesi come:

modalità di elaborazione dell'informazione che la persona adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi. (Boscolo 1981, 186)

È un campo estremamente vasto e molti sono i contributi degni di nota che ne analizzano l'influenza sullo studio delle LS (Oxford, Bury-Stock 1995; Cohen, Dörnyei 2002; Ehrman, Leaver 2003; Dörnyei

2005; Leaver, Ehrman, Shekhtman 2005; Dörnyei, Ryan 2015). L'interesse accademico per quest'area di ricerca, sviluppatosi negli ultimi trent'anni come conseguenza della volontà di porre lo studente al centro del processo di apprendimento, è tuttavia gradualmente svanito forse per la difficoltà di trovare evidenze scientifiche per misurare l'influenza di questi fattori molto complessi e spesso poco tangibili.

Come afferma Yasuda:

[a]ccording to the Learning and Skills Research Centre in the United Kingdom, more than 70 theoretical models have been suggested [...]. Coffield (2005) states that "the field of learning styles suffers from almost fatal flaws of theoretical incoherence and conceptual confusion". (Yasuda 2019, 2)

Per queste ragioni è stato scelto lo schema di Ehrman e Leaver (2003), un modello di riferimento particolarmente completo che riassume la vasta ricerca condotta nell'ambito dell'individuazione e classificazione dei diversi stili cognitivi

Nel modello di Ehrman e Leaver (2003) le due macro categorie che contraddistinguono i due diversi tipi di apprendimento, definiti *ectenic* e *synoptic learning*, sono caratterizzate da 10 sottocategorie che compongono il profilo cognitivo di ciascun apprendente [tab. 1].

In foreign language learning, synoptic learning is reliant on intuition and subconscious control whereas ectenic learning generally occurs under the conscious control of the learner. Each of these "poles" is composed of ten cognitive scales that are subscales in the E&L Construct. (Leaver, Ehrman, Shekhtman 2005, 70)

Tabella 1 Il modello E&L (Ehrman, Leaver 2003, 404)

Ectenic	Synoptic
Field dependent	Field independent
Field insensitive	Field sensitive
Sharpener	Leveler
Particular	Global
Reflective	Impulsive
Analytic	Synthetic
Digital	Analogue
Abstract	Concrete
Sequential	Random
Deductive	Inductive

3 L'Enneagramma

Prima di presentare il caso di studio può essere utile riassumere alcune considerazioni di base sulla teoria dell'Enneagramma che rappresenta l'elemento di novità e il filo conduttore della ricerca.

L'Enneagramma è uno strumento che ci aiuta a capire la nostra personalità e quali fattori hanno contribuito a costituirla offrendoci anche principi operativi per interpretare e rispondere alle reazioni degli altri. Una personalità che identifichiamo con pensieri, ricordi, ed emozioni che si formano fin dai primi anni di vita attraverso una serie di autorappresentazioni del concetto di sé.

Si tratta di un modello dinamico che descrive la personalità come un momento di transizione ad una coscienza più ampia, dandoci gli strumenti per una comprensione funzionale dei nostri comportamenti e di quelli degli altri. Questa consapevolezza migliora le nostre abilità comunicative portando allo sviluppo di una maggiore capacità di risoluzione di potenziali conflitti (Garibaldi, Sisti 2018).

L'Enneagramma è rappresentato con un cerchio nel quale sono tracciati nove punti che indicano i nove enneatipi [fig. 2].

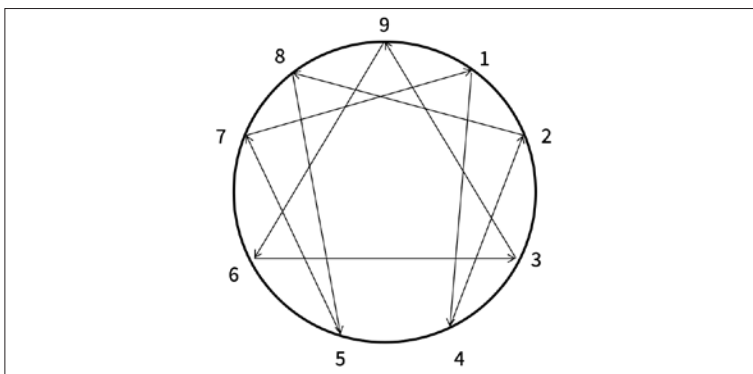


Figura 2 Enneagramma https://urly.it/33_72

La sua caratteristica di dinamicità è rappresentata dalle linee che partono da o arrivano in ciascun punto: le linee indicano i percorsi tramite cui possiamo integrare la nostra personalità o degli elementi di contrasto con i quali ci dobbiamo confrontare; il punto rappresenta la strategia fondamentale che abbiamo utilizzato fin dall'infanzia per adattarci, in base alla nostra indole, all'ambiente nel quale siamo cresciuti. Adottiamo con maggiore frequenza la strategia più funzionale non solo alla sopravvivenza fisica ma anche al raggiungimento della sicurezza emozionale e trascuriamo le altre che sono comunque parte di noi.

Ciascuno dei nove differenti modi di pensare, sentire e agire è quindi basato su un esplicito filtro percettivo che determina l'oggetto su cui si pone la propria attenzione. Sottostante a ognuno dei nove tipi vi è un credo, una convinzione, riguardo a cosa si ritiene indispensabile nella vita per la propria soddisfazione emotiva; un aspetto specifico di sé che è stato percepito come minacciato nel momento della formazione della propria personalità. L'io' agirà e si comporterà in modo da ottenere una reazione che possa soddisfare questo suo bisogno più intimo. Il bambino che si è sentito privo di guida farà probabilmente di tutto per mantenere un clima di sicurezza intorno a sé, chi si è sentito apprezzato solo nei momenti di successo tenderà a voler eccellere in ogni situazione. Fin da bambini si costruisce cioè un sistema di comportamenti utili che ci rende la vita più semplice e poi, in età adulta, si continua a riadottarlo in situazioni successive in un processo di semplificazione e progressivo automatismo. Si tratta, in ultima analisi, di un processo continuo che ci porta a interpretare le azioni degli altri e gli eventi che accadono attraverso schemi automatici di comportamento che sono stati generati dalla nostra autobiografia.

I nove punti contraddistinguono altrettante personalità con nove distinte strategie, mosse da diversi presupposti fondamentali [tab. 2].

Tabella 2 Le nove strategie (adattata da Tallon, Sikora 2011)

Le nove strategie (fare di tutto per sentirsi...)
Enneatipo 1 perfetto
Enneatipo 2 in relazione
Enneatipo 3 eccellente
Enneatipo 4 unico
Enneatipo 5 distaccato
Enneatipo 6 sicuro
Enneatipo 7 appagato
Enneatipo 8 potente
Enneatipo 9 tranquillo

Non appena si riesce a ottenere una maggiore consapevolezza del proprio enneatipo, si comprendono meglio le motivazioni inconscie che ci fanno agire e si sviluppa una più profonda comprensione delle situazioni che dobbiamo affrontare nella vita di ogni giorno.

Trasformare questi schemi automatici da limite entro cui è costretto il nostro 'io' a risorsa implica una presa di coscienza che nasce dall'esplorazione del nostro percorso di vita e della nostra personalità. Occorre cioè entrare in contatto con la propria natura più intima, individuando l'enneatipo e distinguendo ciò che è retaggio dell'infanzia e ciò che rappresenta la propria identità autentica per poi cercare di completare la propria natura con azioni che sono spes-

so in contrasto con la strategia automatica che ci contraddistingue (Tallon, Sikora 2011). In questo modo si svilupperanno capacità relazionali interpersonali del tutto nuove:

Il mondo appare molto diverso a ciascuno dei nove tipi e, prestando attenzione al modo di sentire interiore degli altri, possiamo uscire dal nostro punto di vista individuale e capire chi sono realmente le persone che abbiamo accanto nella vita, invece di continuare a credere all'idea che ci siamo fatti di loro. Prestando attenzione alle modalità degli altri, viene a galla un senso di compassione per il loro modo di essere. (Palmer 1996, 17)

In questo senso l'Enneagramma può diventare anche uno strumento di analisi dei bisogni degli studenti per adottare strategie comunicative e didattiche inclusive. Se l'insegnante saprà riconoscere gli schemi automatici di comportamento nelle dinamiche di classe potrà evitare di rinforzarli per non indurre gli studenti a rimanere ancora più confinati all'interno dei propri automatismi.

Lo studente a sua volta, specie nel suo percorso universitario, potrà diventare parte attiva nel processo di apprendimento se saprà analizzare le proprie reazioni in aula e, conoscendo più a fondo le proprie pulsioni emotive e il proprio stile cognitivo, potrà sviluppare strategie compensatorie per la risoluzione di problemi e criticità sia di ordine intellettuale che relazionale.

Studiare le diverse personalità che concorrono alla costruzione del sapere significa prendere coscienza dei diversi stili cognitivi e dei diversi comportamenti che guidano ciascun percorso di apprendimento che, proprio perché unico, richiede di entrare in sinergia con la realtà dell'aula in modo inclusivo ed empatico per potersi sviluppare al meglio.

Lo studio di caso condotto presso l'Università di Urbino può fornire utili elementi di riflessione in quest'area di ricerca.

4 Lo studio di caso

La ricerca, svolta presso la Scuola di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, ha coinvolto, in due fasi successive, un totale di 246 studenti iscritti al secondo anno del corso di studi in Lingue e Culture Straniere del curriculum Linguistico Aziendale (LIN-AZ).

Si tratta di una ricerca-azione (Kemmis 2010), in quanto lo studio è stato condotto dalla scrivente nel corso del proprio insegnamento di Comunicazione Interculturale, trattando il tema dell'importanza dell'autopercezione della propria identità personale quale parte integrante dell'identità culturale.

Il presupposto di base è che un autentico dialogo interculturale debba superare gli stereotipi che tendono a omologare le molteplici personalità all'interno di una cornice di usi e costumi comuni per avvalersi piuttosto di strategie comunicative e relazionali indispensabili per affrontare una simile molteplicità.

Lo studio è stato condotto negli anni accademici 2017-18 e 2018-19 con l'obiettivo di analizzare una possibile correlazione tra enneatipo, motivazione allo studio delle LS e successo negli studi. I dati ci hanno inoltre consentito di verificare l'ipotesi che la conoscenza dell'Enneagramma e lo sviluppo di una maggiore consapevolezza della propria identità personale possono migliorare le competenze comunicativo-relazionali individuali e quindi indurre comportamenti più inclusivi.

4.1 Metodo, partecipanti, strumenti di raccolta dati

Nell'ambito del corso di Comunicazione Interculturale, al primo campione di studenti (74) è stato chiesto dapprima di completare il test SEDIG (*Stanford Enneagram Discovery Inventory and Guide*) (Daniels, Price 2000), per individuare il proprio enneatipo e poi di seguire una lezione sul tema: *Enneagramma e identità personale*,¹ al termine della quale si è ripetuto il medesimo test per confermare o meno l'appartenenza all'enneatipo scelto in precedenza. In questo modo si voleva anche verificare la validità del test di autodeterminazione del proprio enneatipo, in presenza e in assenza di nozioni specifiche sull'argomento.

In seguito è stato raccolto un campione di grafia per ciascun rispondente nel quale era richiesto di completare due domande aperte: 1. 'L'immagine che ho di me...' 2. 'Ho scelto la Scuola di lingue perché...'

I campioni grafologici degli studenti che ne hanno fatto richiesta sono stati dettagliatamente analizzati mentre il contenuto dei due paragrafi ha costituito ulteriore materiale per la comparazione tra enneatipi, grafie e motivazione allo studio.

L'iniziativa ha avuto un tale successo che sono stati organizzati altri due seminari a beneficio di tutti gli studenti dell'Ateneo, nell'ambito dell'offerta formativa organizzata dal CISDEL (Centro Integrato di Servizi Didattici ed E-Learning di Ateneo). In quell'occasione l'argomento è stato ampliato a comprendere anche la presentazione

¹ La lezione, così come tutte le altre attività del progetto di ricerca, è stata svolta da Claudio Garibaldi, grafologo, valutatore di *soft skills* e insegnante di Enneagramma.

del *Core Quadrant*² e delle *soft skills* intese in generale come abilità relazionali e comunicative che rimandano al concetto d'intelligenza emotiva (Goleman 1996).

Nell'anno accademico 2018-19 l'esperienza è stata ripetuta per ampliare sia il campione dei rispondenti sia l'area d'indagine: 172 studenti del corso di Comunicazione Interculturale hanno completato il test SEDIG (Stanford Enneagram Discovery Inventory and Guide) e consegnato il loro campione grafologico con le medesime domande aperte, ma a loro è stato anche chiesto di eseguire lo *Skill View Test* basato sul *Big Five-Factor Model* di Costa e McCrae (1992).³ Anche nel secondo studio gli studenti hanno partecipato a un ciclo di lezioni sul tema dell'Enneagramma ampliato a comprendere le competenze trasversali: *L'Enneagramma e le soft skills per la comunicazione interculturale*.

Nel dicembre 2019 è stato organizzato un nuovo ciclo seminariale dal titolo *Enneagramma: uno strumento di formazione e autoformazione* con l'intento di presentare a studenti e docenti della Carlo Bo le potenzialità di questo modello di analisi della personalità in ambito specificatamente educativo.

Un gruppo più ristretto di studenti, che aveva partecipato allo studio, ha seguito una serie d'incontri, prima collettivi e poi individuali, nei quali sono stati analizzati i campioni di grafia e i report di personalità ottenuti dal test sulle *soft skills*. Durante questi incontri laboratoriali gli studenti sono stati sollecitati a spiegare le motivazioni della scelta del proprio enneatipo e, seppur in una prima fase le varie personalità apparissero profondamente diverse, iniziando a parlare delle proprie esperienze di vita e delle proprie reazioni emotive, le somiglianze tra appartenenti allo stesso enneatipo sono emerse chiaramente. Il gruppo di lavoro si è trasformato ben presto da momento di condivisione formale, e un po' forzata, a un fiume in piena di narrazioni spontanee e incontenibili che l'esperto insegnante di Enneagramma ha saputo guidare verso riflessioni utili a tutti.

Vedere il mondo da altre prospettive ci rende consapevoli del fatto che ogni tipo è costretto in un pregiudizio sistematico. [...] Ciò che è sbalorditivo nel resoconto delle storie personali è che questi materiali intimi vengono rivelati con l'intento di 'mettersi da parte'.

2 Il *Core Quadrant*® è uno schema semplice e sofisticato allo stesso tempo che può rivelarsi molto utile se integrato con la conoscenza dell'enneatipo. È uno strumento che ci aiuta a gestire le nostre qualità autentiche e le loro distorsioni e a diventare più consapevoli del nostro potenziale positivo interiore (Ofman 2004).

3 Lo *Skill View Test*® è un test online elaborato dal sistema www.originalskills.com che fornisce un report di personalità di 24 pagine distribuito dal Centro Universitario Internazionale. I cinque fattori misurati sono l'estroversione, l'amicalità, la coscienziosità, l'equilibrio emotivo e l'apertura mentale (Costa, McCrae 1992).

[...] Mettere da parte la personalità individuale significa staccare l'attenzione dai pensieri e dalle emozioni personali, in modo che altre forme di percezione vengano alla coscienza. (Palmer 1996, 17)

Questi stessi studenti sono stati poi invitati a compilare un questionario sugli stili cognitivi: l'*E.&L. Learning Style Questionnaire* (Ehrman, Leaver 2002). Si tratta di un test composto di 30 items nel quale il rispondente deve scegliere dove posizionare il proprio stile di apprendimento (in una scala da 1 a 9) tra due poli opposti, come da esempio numero 3:

- 3) Tendo a ricercare le somiglianze e a ridurre le differenze; 3a) Mi piace analizzare le differenze e gli elementi disomogenei tra le cose che studio.
3) più così ... 1- 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9-... 3a) più così.⁴

Al termine del progetto di ricerca ai partecipanti è stato chiesto di lasciare un loro feedback anonimo sul percorso seguito.

4.2 Risultati

I dati raccolti hanno evidenziato, in entrambi i campioni, una prevalenza degli enneatipi Otto (19,92%), Due (17,07%) e Nove (13,01%), che sommati costituiscono il 50% dei rispondenti. Il tipo meno rappresentato è il tipo Tre, al di sotto del 3% del campione [graf. 1].

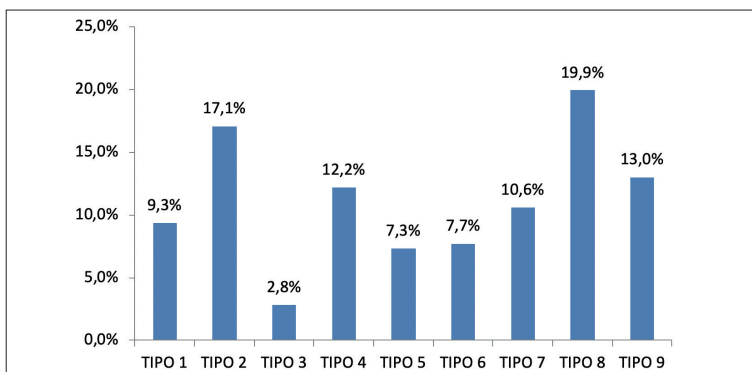


Grafico 1 Percentuali d'incidenza dei nove enneatipi

⁴ La traduzione degli items è a cura dell'Autore. La versione italiana è stata validata attraverso una doppia somministrazione avvenuta in uno studio pilota in corso di stampa.

Una possibile interpretazione potrebbe ricondurci ai tratti di questi enneatipi: sia il Due sia il Nove sono molto attenti a stabilire un buon rapporto con gli altri e a volte possono arrivare a sacrificare le proprie opinioni e i propri desideri per compiacere il prossimo. Questa passione per le relazioni umane, peraltro confermata nei paragrafi sulle motivazioni, è comprensibile per chi sceglie di studiare le LS spesso proprio per entrare in comunicazione diretta con altri popoli e culture. Il tipo Otto invece è senz'altro più assertivo e indipendente ma è di solito scarsamente rappresentato e spesso scelto in luogo dell'enneatipo Tre. Ciò potrebbe essersi verificato anche nel caso del nostro campione e questo potrebbe spiegare la bassa incidenza del tipo Tre, che è invece, ancora una volta, molto orientato verso la ricerca della stima del prossimo.

Da questi dati non è tuttavia possibile trarre delle generalizzazioni poiché l'attribuzione di un soggetto a un determinato enneatipo è avvenuta tramite il SEDIG test di autovalutazione e occorrerà rivalutarla anche alla luce dei campioni calligrafici raccolti che sono al momento in corso di analisi.

Passando al calcolo delle medie dei voti riportati dal campione analizzato in tutti gli esami sostenuti durante la carriera accademica, si rileva come i tipi Uno e Tre abbiano ottenuto il punteggio medio più alto e il Cinque quello più basso [graf. 2].

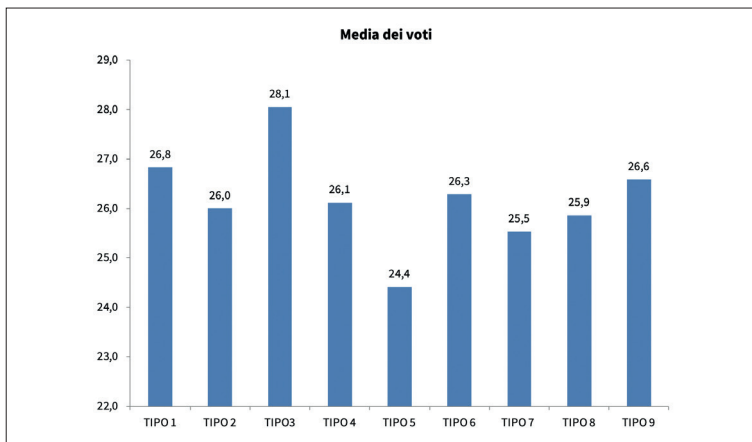


Grafico 2 Medie dei voti dei nove enneatipi

Questa tendenza potrebbe trovare una spiegazione nel fatto che l'enneatipo Uno (il perfezionista) e il Tre (l'eccellente) sono spesso portati a ottenere risultati brillanti non solo nell'ambito delle LS ma in qualsiasi altra area disciplinare. Al contrario il tipo Cinque tende a

preferire l'isolamento ed è particolarmente vulnerabile alle situazioni in cui deve mettersi in vista e competere (Palmer 1996, 171).

La correlazione tra i diversi enneatipi e il successo negli esami, testata con ANOVA a una via e unPost-hoc Fisher LSD t-test, presenta elementi di significatività (valori superiori a ,05) come evidenziato nella tabella 2, in particolare per l'enneatipo Cinque in relazione con tutti gli altri enneatipi ad esclusione del Sette.

Tabella 2 Post-hoc Fisher LSD t-test

Multiple Comparisons							
Dependent Variable:		V2					
(I) V1		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
					Lower Bound	Upper Bound	
enneatipo	5	1	-2,41*	,819	,004	-4,03	-,80
		2	-1,59*	,733	,031	-3,03	-,14
		3	-3,64*	1,159	,002	-5,92	-1,36
		4	-1,70*	,776	,029	-3,23	-,18
		6	-1,87*	,856	,030	-3,56	-,18
		7	-1,12	,798	,161	-2,69	,45
		8	-1,45*	,717	,045	-2,86	-,03
		9	-2,17*	,767	,005	-3,69	-,66

Based on observed means.
The error term is Mean Square (Error) = 6,775.
* The mean difference is significant at the ,05 level.

Infine, la lettura dei campioni calligrafici alla ricerca delle motivazioni più ricorrenti in base al modello di Deci e Ryan (2000) ci restituisce un quadro nel quale prevale la motivazione intrinseca (59%) combinata, nel 24% dei casi, con quella estrinseca. La motivazione esclusivamente estrinseca compare solo nel 12% dei casi, un 2% esprime una a-motivazione e un 2% non fornisce alcuna risposta.

Nei campioni raccolti [graf. 3] la motivazione estrinseca è descritta come il desiderio di sviluppare la propria personalità viaggiando, trovando un lavoro interessante e remunerativo. È significativo che la prevalenza di tale motivazione caratterizzi il tipo Sette (l'appagato) che tende a voler vivere ad altro livello, che ama le avventure e ha alte aspettative di carriera e successo (Palmer 1996, 223).

La motivazione intrinseca, secondo quanto scritto dagli studenti, nasce, per la maggioranza dei casi, dal piacere e dalla soddisfazione di comunicare in lingue diverse e dal bisogno di relazione con gli altri, e questo per chi sceglie lo studio delle lingue è ovviamente prevedibile.

La prevalenza di motivazione intrinseca è registrata per i tipi Sei, Nove e Due nei quali l'energia è rivolta verso i rapporti umani allo scopo di evitare rischi (per il tipo Sei), di allontanare possibili conflitti (per il tipo Nove) o per essere d'aiuto agli altri nel tipo Due.

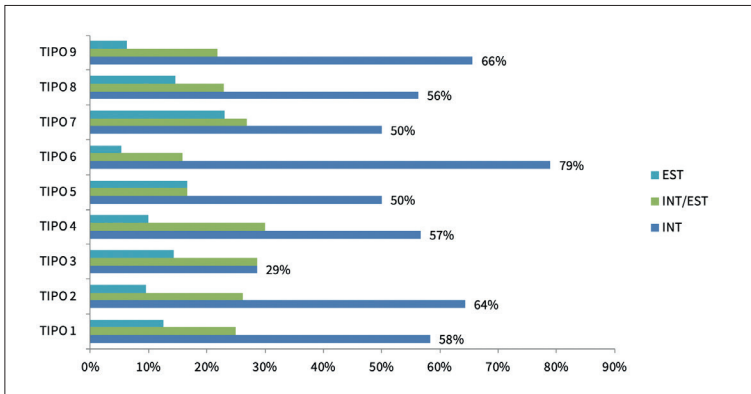


Grafico 3 Motivazione dei nove enneatipi

Sottoponendo questi dati al test del chi-quadro (X^2) per poter escludere l'ipotesi nulla, secondo la quale non c'è alcun legame tra enneatipi e preferenze motivazionali, emergono i risultati riportati nella tabella 3.

Tabella 3 Chi-quadro (Significatività p-value < 0,05)

Tipo	INT	INT/EST	EST
TIPO 1	0,001514	0,010335	0,001829
TIPO 2	0,203388	0,085277	0,245761
TIPO 3	1,095474	0,061428	0,025087
TIPO 4	0,026375	0,452749	0,118537
TIPO 5	0,244239	0,401819	0,295122
TIPO 6	1,289931	0,531933	0,748652
TIPO 7	0,352789	0,09366	2,524578
TIPO 8	0,059062	0,022788	0,224492
TIPO 9	0,242392	0,059331	0,927439

Gli esiti del test chi-quadro ci consentono di escludere l'ipotesi che non esistano differenze tra le motivazioni riportate dai singoli gruppi (p-value < 0,05). Come è evidenziato nella tabella 3, il tipo Sette è l'unico tipo ad avere un valore maggiore alla soglia standard dello z-score di 1,96 per la motivazione estrinseca, quindi le due variabili (Enneatipo e Motivazione) possono essere correlate e l'ipotesi nulla esclusa.

Nella seconda parte della ricerca, in aggiunta agli strumenti già utilizzati nella prima, si è somministrato lo *Skill View Test*, che è al momento in corso di elaborazione, e l'*E.&L. Learning Style Questionnaire* (Ehrman, Leaver 2002) allo scopo di correlare gli enneatipi della personalità con le competenze trasversali e gli stili cognitivi dominanti degli studenti.

L'analisi dei dati, limitati al campione ristretto di nove studenti che ha partecipato al laboratorio sperimentale, ci restituisce un quadro con tre studenti *synoptic*, tre studenti *ectenic* e tre bilanciati perfettamente tra le due polarità. L'indagine in questo caso ha un valore puramente formativo nella misura in cui prendere coscienza delle proprie abitudini di studio e delle proprie preferenze cognitive può gettare un'ulteriore luce sulla propria personalità.

In ultimo, l'analisi dei dati raccolti attraverso il feedback spontaneo sull'intero percorso di lavoro, lasciato dai partecipanti al laboratorio sperimentale, ha fatto emergere con chiarezza il valore educativo dell'esperienza. Ecco alcune testimonianze:

In una società che proietta gli individui a chiudersi in sé, ad amalgamarsi con la massa al fine di essere sempre più parte del tutto, questa esperienza è stata come una boccata di aria fresca. Dire che essa sia stata positiva sarebbe riduttivo, se non asettico. Essa arricchisce l'animo di chi vi prende parte e gli dà maggiore consapevolezza di chi è e di chi potrebbe essere. Conoscere se stessi è il primo passo verso il successo, verso la felicità ed è sorprendente che questa esperienza abbia avuto questo come incipit. Spero che venga proposta anche nei futuri anni accademici, perché tutti meritano di viverla.

Personalmente credo sia stata un'esperienza molto produttiva ed efficace perché mi ha permesso di sviluppare un livello di autocriticità attraverso le numerose interazioni di gruppo e attraverso il test proposto dal docente.

Mi ha arricchito di nuove conoscenze e mi ha fatto porre l'attenzione su aspetti a cui prima non facevo caso.

La prima volta che ho conosciuto il mio enneatipo (il Tre) ero molto entusiasta [...] ma in un secondo momento mi ha travolto un vuoto, come se ciò che sono non mi appartenesse. Questa esperienza mi sta permettendo di migliorare la mia personalità e i miei modi di fare, oltre a permettermi di instaurare rapporti più stabili con le altre persone.

5 Discussione

Le diverse azioni del progetto di ricerca, che sono terminate nel dicembre 2019, hanno prodotto un'abbondante quantità di dati, parte dei quali sono al momento in corso di valutazione.

I limiti metodologici di questo studio, che non consentono una completa generalizzazione, sono rappresentati dal fatto che si è utilizzato un campione di convenienza (Dörney, Taguchi 2009, 28) in un contesto molto specifico (un corso universitario italiano); tuttavia, ciò è in linea con lo scopo della ricerca, che è di testare l'applicabilità dell'Enneagramma proprio in questo contesto. Inoltre, lo studio delle motivazioni non ha compreso tutte le singole sottocategorie definite nel modello di Deci e Ryan (2000), avendo deciso di non richiedere ai rispondenti di completare un ulteriore questionario ma solo una domanda aperta. Infine, l'impatto di quest'esperienza sul successo negli studi dovrebbe essere riconsiderato in un arco temporale più esteso, che comprenda l'intero percorso accademico di questi studenti ancora al loro secondo o terzo anno di corso. Forse tramite uno studio longitudinale più completo potremo rilevare un innalzamento della media dei voti nel campione sottoposto a sensibilizzazione a confronto con un gruppo di controllo.

L'ipotesi di partenza che educare docenti e studenti alla consapevolezza dei propri tratti di personalità abbia l'effetto di migliorare le competenze comunicativo-relazionali individuali e quindi induca ad adottare uno stile d'insegnamento/apprendimento più inclusivo con una ricaduta positiva in termini di profitto è stata confermata tramite le testimonianze raccolte e l'osservazione dei comportamenti durante i laboratori.

Forse sarebbe utile organizzare corsi specifici per docenti e studenti volti all'analisi di questi fattori psicologici e motivazionali affinché l'utilizzo dell'Enneagramma possa diventare una buona pratica per la creazione dei profili degli studenti.

Certamente lo studio ha dimostrato che l'analisi dell'identità personale dei singoli attori del processo di apprendimento può portare un valore aggiunto in termini d'inclusività. Un docente che conosca a fondo i propri studenti e se stesso può variare le proprie strategie didattiche in modo da motivare le diverse personalità e soddisfare i diversi stili cognitivi. Tutto questo traslato in una realtà quale quella accademica acquista una valenza ancor più innovativa. L'attenzione dedicata alle strategie didattiche rivolte a studenti adulti è spesso molto scarsa poiché si considera questa fascia di età ormai autonoma e pienamente capace di gestire le proprie abilità cognitive e relazionali. La realtà può presentare tuttavia una maggiore complessità: ci troviamo spesso di fronte a studenti insicuri, con scarsa coscienza dei propri limiti e delle proprie qualità, mossi da motivazioni del tutto utilitaristiche (trovare un lavoro) e decisi a terminare il per-

corso universitario il prima possibile senza curarsi troppo dell'effettiva preparazione raggiunta. In questo contesto, spesso reso ancor più gravoso dall'alta numerosità dei corsi e dall'impossibilità di stabilire dei veri rapporti personali, la conoscenza dell'Enneagramma e un'attenta riflessione su se stessi sono, per usare una metafora ripresa dal feedback degli studenti, «come una boccata di aria fresca».

Durante i seminari gli studenti hanno riflettuto per la prima volta su aspetti della loro personalità ai quali non avevano mai pensato e hanno iniziato a capire le ragioni di certi loro atteggiamenti nei confronti degli amici e dei docenti, oltre che certe loro ostilità o propensioni verso specifiche attività didattiche. Gli enneatipi Otto (i leader) hanno compreso la loro impazienza verso colleghi lenti o percepiti come pigri, il loro desiderio di manifestare sempre la propria opinione o l'ostilità nei confronti delle critiche altrui; gli enneatipi Uno hanno riconosciuto la passione per le attività ben strutturate, i Tre il loro desiderio di rappresentare una guida per gli altri e i Due l'altruismo e la propensione per le attività di gruppo.

Il docente, a sua volta, riconoscendo le proprie risorse interne e i propri limiti potrà operare scelte didattiche più consapevoli e controllare meglio i propri comportamenti, migliorando così l'efficacia del proprio insegnamento e i rapporti interpersonali con colleghi e studenti.

[U]nderstand your basic patterns of behaviour - how you think and how you feel [...] underlies what motivates you, why you make the decisions you do, what sort of educator you are, why you interact with others the way you do. [...] [your Enneagram strategy] pinpoints the many behavioral traits that make you who you are, explains why you do what you do, and demonstrates how you do it. Understanding yourself and what drives you is among the most valuable assets you can have as an educator. (Levine 1999, 27)

Nello studio delle LS, dove l'enfasi è spesso posta sulla capacità di comunicare, il docente potrà tenere in considerazione l'introversione o la scarsa amicalità di alcuni studenti e consentire loro modalità e tempi diversi di apprendimento; potrà alternare lezioni frontali strutturate a momenti d'interazione individuale più diretta (in presenza o online) rispondendo così alle esigenze dei diversi enneatipi in un'ottica inclusiva.

Durante questa nostra esperienza molti studenti hanno inoltre manifestato il desiderio di modificare le proprie abitudini di studio e stili di comportamento e alcuni di loro hanno affermato di essere riusciti a capire meglio il docente e i compagni di corso grazie alla conoscenza dell'Enneagramma. Siamo già passati dunque dalla fase della scoperta delle proprie potenzialità e dei propri limiti a quella del cambiamento: dalla consapevolezza all'azione.

6 Conclusione

La possibile correlazione tra i tratti di personalità (costituiti dai diversi enneatipi e stili cognitivi), la motivazione allo studio delle LS e il successo negli studi, che rappresentava l'oggetto della ricerca, è stata verificata. I soggetti caratterizzati da tratti psicologici riconducibili agli enneatipi Uno e Tre, quelli più desiderosi di successo e più proiettati verso le relazioni interpersonali e il lavoro hanno riportato i risultati migliori negli studi mentre gli enneatipi Cinque (più cauti nei rapporti umani) hanno riportato medie leggermente inferiori. La motivazione più ricorrente nello studio delle LS è quella intrinseca soprattutto negli enneatipi Sei, Nove e Due e solo alcuni enneatipi hanno espresso spinte motivazionali estrinseche (in particolare l'enneatipo Sette)

Gli stili cognitivi, analizzati in un campione di soli nove rispondenti, non hanno fornito dati significativi ma la riflessione sul modo di processare le informazioni ha fornito un utile elemento di conoscenza della propria identità personale alimentando interessanti collegamenti con i tratti della personalità e le motivazioni.

L'ipotesi di partenza è stata ampiamente confermata: la conoscenza dell'Enneagramma, della motivazione e lo sviluppo di una maggiore consapevolezza del proprio corredo di *soft skills* e della preferenza per stili cognitivi specifici possono migliorare le competenze comunicative e relazionali di ognuno; competenze così importanti in qualsiasi campo di studi ma indispensabili nell'ambito del multilinguismo e dell'interculturalità.

Bibliografia

- Boscolo, P. (1981). «Intelligenza e differenze individuali». Pontecorvo, C. (a cura di), *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher, 184-239.
- Cain, S. (2012). *Quiet. The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking*. New York: Crown.
- Coffield, F. (2005). «Kinaesthetic Nonsense». *Times Educational Supplement*, 14 January, 28.
- Coker, C.; Mihai, F. (2016). «Personality Traits and Second Language Acquisition. The Influence of the Enneagram on Adult ESOL Students». *TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) Journal*, 8(2), 432-49. <https://doi.org/10.1002/tesj.281>.
- Cohen, A.; Dörnyei, Z. (2002). «Focus on the Language Learner. Styles, Strategies, and Motivation». Schmitt, N. (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Hodder Education, 170-89. <https://doi.org/10.4324/9780203783726>.
- Costa, P.; McCrae, R. (1992). *The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Odessa (FL): Psychological Assessment Resources.

- Daele, S. et al. (2006). «The Effect of Extroversion on Oral L2 Proficiency». *EUROSLA (European Second Language Association) Yearbook*, 6, 213-36. <https://doi.org/10.1075/eurosla.6.13dae>.
- Daniels, D.; Price, V. (2000). *The Essential Enneagram. The Definitive Personality Test and Self-Discovery Guide*. New York: Harper Collins Publisher.
- Deci, E.; Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Deci, E.; Ryan, R. (2000). «The ‘What’ and ‘Why’ of Goal Pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behavior». *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-68. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Dewaele, J.-M.; Furnham, A. (1999). «Extroversion. The Unloved Variable in Applied Linguistic Research». *Language Learning*, 49(3), 509-44. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00098>.
- Dörnyei, Z. (2003). «Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning. Advances in Theory, Research, and Applications». *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 53(S1), 3-32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>.
- Dörnyei, Z.; Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>.
- Dörnyei, Z.; Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>.
- Ehrman, M.; Leaver, B. (2002). «Ehrman and Leaver Learning Style Questionnaire Version 2.0». http://www.cambridge.org/us/download_file/192218.
- Ehrman, M.; Leaver, B. (2003). «Cognitive Styles in the Service of Language Learning». *System*, 31(3), 393-415. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(03\)00050-2](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(03)00050-2).
- Ehrman, M.; Leaver, B.; Oxford, R. (2003). «A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning». *System*, 31(3), 313-30. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(03)00045-9).
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Garibaldi, C. (2016). *La passione dominante. Punto di incontro tra enneagramma e grafologia morettiana*. Tricase, Lecce: Youcanprint Self-Publishing.
- Garibaldi, C.; Sisti, F. (2018). «The Influence of Enneagram Type on Communicative Competence». Landolfi, L. (ed.), *Framing Minds. English and Affective Neurosciences*. Napoli: Liguori, 113-22.
- Gregersen, T.; MacIntyre, P. (eds) (2014). *Capitalizing on Language Learners' Individuality. From Premise to Practice*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091218>.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Kemmis, S. (2010). «“What Is to Be Done? The Place of Action Research»». *Educational Action Research*, 18(4), 417-27. <https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>.

- Leaver, B.; Ehrman, M.; Shekhtman, B. (2005). *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610431>.
- Levine, J. (1999). *The Enneagram Intelligences. Understanding Personality for Effective Teaching and Learning*. Westport (CT): Bergin & Garvey.
- Luckcock, T. (2007). «The Soul of Teaching and Professional Learning. An Appreciative Inquiry into the Enneagram of Reflective Practice». *Education Action Research*, 15(1), 127-45.
- Morimoto S. (2006). «On the Relationship between Extroversion, Introversion and Depth of Vocabulary Knowledge». *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 12(1), 82-97.
- Naranjo, C. (1990). *Ennea-Type Structures. Self-Analysis for the Seeker*. Nevada City (CA): Gateways Books.
- Naranjo, C. (1996). *Carattere e nevrosi. L'enneagramma dei tipi psicologici*. Roma: Casa Editrice Astrolabio; Ubaldini Editore.
- Nodoushan, S. (2011). «Temperament as an Indicator of Language Achievement». *International Journal of Language Studies*, 5(4), 33-52.
- Ofman, D. (2004). *Core Qualities. A Gateway to Human Resources*. London: Cyan Communications.
- Oxford, R.; Burry-Stock, J. (1995). «Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)». *System*, 23(1), 1-23. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00047-A](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00047-A).
- Ozanska-Ponikwia, K.; Dewaele, J.-M. (2012). «Personality and L2 Use. The Advantages of Being Openminded and Self-Confident in an Immigration Context». *EUROSLA (European Second Language Association) Yearbook*, 12, 112-34. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.07oza>.
- Palmer, H. (1996). *L'enneagramma. La geometria dell'anima che vi rivela il vostro carattere*. Roma: Casa Editrice Astrolabio; Ubaldini Editore.
- Palmer, H.; Brown, P. (1997). *The Enneagram Advantage*. New York: Harmony Books.
- Reid, J. (1999). «Affect in the Classroom. Problems, Politics and Pragmatics». Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 297-306.
- Riso, D.R. (1996). *Personality Types*. Boston: Houghton Mifflin.
- Riso, D.R.; Hudson, R. (1999). *The Wisdom of the Enneagram*. New York: Bantam Books.
- Robinson, P. (ed.) (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.2>.
- Tallon, R.; Sikora, M. (2011). *Conoscersi per cambiare*. Trad. e curatela di Claudio Garibaldi. Milano: Urra; Apogeo.
- Takač, V.P.; Berka, N. (2014). «Motivation in Foreign Language Learning. A Look at Type of School Environment as a Contextual Variable». *ExELL (Explorations in English Language and Linguistics)*, 2(2), 77-103. <https://doi.org/10.1515/exell-2016-0004>.
- Verhoeven, L.; Vermeer, A. (2002). «Communicative Competence and Personality Dimensions in First and Second Language Learners». *Applied Psycholinguistics*, 23, 361-74. <https://doi.org/10.1017/s014271640200303x>.
- Wagner, J. (1996). *The Enneagram Spectrum of Personality Styles*. Portland (OR): Metamorphous Press.

- Wakamoto, N. (2000). «Language Learning Strategy and Personality Variables. Focusing on Extroversion and Introversion». *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, 38(1), 71-81. <https://doi.org/10.1515/iral.2000.38.1.71>.
- Yasuda, T. (2019). «An Exploratory Study for Factorial Validity of Cognitive Styles among Japanese Adult EFL Learners. From Educational and Cultural Perspectives». *Asian Journal of Second Foreign Language Education*, 4(3), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0063-1>.
- Yu H.; Li H.; Gou X. (2011). «The Personality-Based Variables and Their Correlations Underlying Willingness to Communicate». *Asian Social Science*, 7(3), 253-7. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n3p253>.

A chi giovano le lingue segnate? Un contributo per un possibile dibattito sul loro valore di inclusività

Daide Astori

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract If much attention has been gained in recent times by sign languages (in particular in the comparison on their nature and on their main peculiar properties also towards a recognition as proper languages, as well as on the challenges they pose to some traditional notions which have been employed so far to describe linguistic phenomena), their possible value from the perspective of inclusiveness deserves at least a brief reflection: the debate on this topic could be moved, from a theoretical point of view, within the search for vehicular languages that conformed humanity's whole cultural life (in different ways and times), to discuss the possibility that a sign language could also propose itself, among others, in the future, as auxiliary.

Keywords Sign Languages. Pasigraphies. Joseph de Maimieux. Blissymbols. International Auxiliary Languages (IALs). Inclusiveness.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Le lingue segnate fra ecologia linguistica e diritto alla comunicazione. – 3 Quale inclusività offrono le lingue segnate.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-06-23
Accepted 2020-08-15
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Astori, D. (2020). "A chi giovano le lingue segnate?. Un contributo per un possibile dibattito sul loro valore di inclusività". *EL.LE*, 9(2), 317-328.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/010

1 Introduzione

Se molta attenzione si sono guadagnate, nei tempi più recenti, le lingue segnate, in particolare nel confronto sulla loro natura e sulle principali caratteristiche peculiari anche in funzione di un riconoscimento di lingue in sé e per sé,¹ e non secondariamente sulle sfide che esse pongono alle moderne teorie linguistiche,² una breve riflessione almeno merita, dal punto di vista del linguista teorico, il loro possibile valore in un'ottica di inclusività che, partendo da una curvatura linguistica contribuisca a un dibattito che consegni, qualora venga considerato degno di approfondimento, un'eventuale operatività progettuale alla professionalità e alle competenze specifiche del glottodidatta, che con maggiore adeguatezza potrebbe svilupparne ulteriori contenuti, nel sempre più auspicato dialogo fra discipline contigue.

2 Le lingue segnate fra ecologia linguistica e diritto alla comunicazione

Fra le tante provocazioni culturali contemporanee riguardo al tema del rispetto e della tutela della diversità linguistica,³ la questione delle lingue segnate gioca un ruolo per nulla secondario: esse

1 Se il loro riconoscimento ufficiale, almeno per quanto attiene all'Italia, è ancora *in itinere* (dopo l'approvazione in Senato, il 3 ottobre 2017, del disegno di «Legge quadro sui diritti di cittadinanza delle persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche» - Atto Senato n. 302, cf. <http://www.senato.it/Leg/17/BGT/Schede/DdLinter/39984.htm> - *L'affaire* è ancora al vaglio dell'altro ramo del Parlamento), quello scientifico, di lingue in sé e per sé, è ormai indubbio: bastino gli studi di Virginia Volterra, alcuni dei quali sono riportati in bibliografia, che negli anni (tanti, dai Sessanta ad oggi) si propone come il Max Weinreich della LIS, riscattandone insieme il valore di lingua e la dignità di chi la elegge come suo strumento primario di relazione con l'altro.

2 L'emergente evidenza, anche all'interno del contesto più ortodosso della moderna linguistica, che quelle segnate siano da riconoscere come lingue a tutti gli effetti stimola a ridiscutere e, in futuro, probabilmente, adeguare, ampliandoli alle nuove sollecitazioni che di là giungono, alcuni modelli teorici: da quello relativo al piano 'fonetico' (che forse meglio dovrà ridefinirsi in una fisicità che si raccordi insieme al suo omologo 'cheremico') al rapporto significante-significato (un dibattito sulla modernizzazione del concetto di arbitrarietà del segno molto si gioverebbe degli stimoli legati agli aspetti etimologici, iconici e 'fono-simbolici' apportati dalle lingue segnate), fino alla riflessione teorica sull'importanza del 'canale', forse la chiave di volta che rende le lingue segnate 'uguali e diverse' a quelle orali, e in cui profondamente si radicano gli aspetti sociali, culturali e identitari delle comunità sorde. Altro ambito significativo di collaborazione è poi almeno l'indagine sul piano morfosintattico (soprattutto a livello profondo), in cui le strategie e le modalità delle lingue segnate portano ulteriore luce sulle teorie e le ipotesi sviluppatasi nel primario bacino delle lingue orali. Si rimanda per un approfondimento di questi aspetti al recentissimo Astori c.d.s.

3 Il valore dell'«ecologia linguistica», che in ogni caso si lega a doppio filo con l'approfondimento offerto in questa sede, porterebbe lontano. Per una lettura recente si veda Astori 2019b.

sono spesso evocate - nella lotta contro il pregiudizio e la conseguente discriminazione⁴ - come splendido inno al valore intrinseco delle differenze fra le lingue e dei diversi modi del comunicare. Esse sono la prova che la facoltà del linguaggio permette all'uomo di trovare, all'interno delle tante possibilità di dare forma al suo bisogno comunicativo, strategie diverse. Uniti nella diversità, come ci richiama la moderna sensibilità europea: uniti nella finalità comunicativa, diversi nelle forme (dei codici, ma anche dei canali, come appunto ben mostrano le lingue segnate, ma non solo, come vedremo a breve).

Basterebbero, in ogni caso, a tale avviso, prima che approfonditi dibattiti, alcune riflessioni di carattere pragmatico-comunicativo. L'evidenza della verità contenuta nella celebre espressione aristotelica della natura dell'uomo come «ζῷον πολιτικόν» (*Politica* I, 2, 1253a) ne conferma, se ce ne fosse bisogno, l'imprescindibile dimensione relazionale-comunicativa:⁵ all'interno di questo contesto le lingue segnate soddisfano pienamente le necessità comunicative umane.⁶ Potremmo anche spingerci oltre, ricordando come studi più recenti riservino alle lingue orali uno sviluppo secondario rispetto alle segnate, che nella 'filogenesi della specie' avrebbero avuto un

4 Da dove nasca il pregiudizio per il 'segnato' è presto detto: è l'eterno fraintendimento del concetto di 'diverso', che è arricchimento, che non raramente rischia di essere ridotto alla patologia del differente, all'interno della (in)sensibilità regolata dall'idea della 'taglia unica', cui varrebbe opporre il più sano approccio del 'modello su misura' (devo la brillante immagine a Bruna Di Sabato, che l'ha utilizzata in un intervento al Convegno *Verso un'educazione linguistica inclusiva: problemi di oggi, prospettive di domani*, Università degli Studi di Parma, 10-11 settembre 2019). Il vedere 'muoversi le mani' confonde l'impreparato, portandolo a banalizzare una lingua a tutti gli effetti al rango di 'mimo', con tutto quello che comporta, in *primis* lo scorretto declassamento a 'linguaggio', nel senso di codice prima che di lingua in sé, fatto non di 'segnì' (segni linguistici a tutti gli effetti) ma di 'gestì', appunto.

5 Basti la seguente, ormai classica riflessione di contesto: «Il termine *comunicazione* viene dal latino *communicatio* che è nome deverbale del verbo *communico*. Questo contiene il formativo *cum* ('con', 'assieme a') e la radice *munus*, che in latino presenta una notevole polisemia. I suoi significati fondamentali sono peraltro due: 'dono' e 'compito' (incarico). [...] Il verbo latino *communico* significava mettere in comune un bene di qualsiasi genere, una casa, una risorsa, ma anche una proposta, un sentimento, un pensiero, un segreto ecc. Anche il significato di 'comunicare' in italiano e in molte lingue moderne è quello di 'mettere a disposizione di un altro', 'mettere a parte di ...', 'far partecipare un altro di un bene che ho' e questo come momento di uno scambio (tedesco *mit-teilen*, russo *so-obščenie*). [...] 'Fare comunità' è [...] in effetti il compito essenziale della comunicazione» (Rigotti, Cigada 2004, 1-2).

6 Dalla prima idea in *nuce* di comunicazione contenuta nel «circuit de la parole» (Saussure [1916] 1974, 21), in cui emerge un'idea di lingua come strumento privilegiato del rapporto 'io' - 'tu', al più raffinato modello freddiano della «competenza comunicativa (semiotica)» (Freddi 1979), passando per la riflessione di Michael Halliday sulle funzioni comunicative (Halliday 1980) o ancora l'ottica di Roman Jakobson sui classici modelli comunicativi (Jakobson [1966] 2002), le lingue segnate mostrano senza dubbio di possedere tutte le caratteristiche che una lingua deve avere per essere tale nel suo uso.

ruolo di primo piano, anche temporalmente, all'interno dello sviluppo linguistico-cognitivo umano.⁷

Quanto al rapporto fra lingua, cultura e identità, le differenti maniere di interpretare il mondo (e la distanza socio-culturale che ne emerge) aprono all'approfondimento fecondo del grado di incidenza della diversità del canale nella creazione di una *Weltanschauung* che si dà *in primis* sul piano pragmatico e socio-linguistico, anche in una rilettura – sulla scia delle sollecitazioni che provengono da questa ottica – della Sapir-Whorf, altrimenti conosciuta come «ipotesi della relatività linguistica», che sottolinea lo stretto rapporto fra categorizzazione e visione del mondo del parlante.⁸

I concetti, contrastivi e complementari, di *deafness* e *Deafhood*,⁹ testimoniando l'autopercezione della comunità sorda non come 'pubblico svantaggiato' ma come realtà cui si è fieri di appartenere,¹⁰ aprono al tema della tutela che la lingua segnata merita in sé, in quanto lingua minoritaria.¹¹

Quanto, poi, all'importanza del rispetto per la lingua materna (che dovrebbe portare a prendere in considerazione il fatto che una lin-

7 Si veda almeno Corballis [2002] 2008. Di tale radicamento alle profondità più intime del piano comunicativo dell'essere umano – quasi a validare l'ipotesi chomskiana, nel medesimo approccio eterodosso e nella medesima metodologia che hanno condotto l'autore di queste pagine a utilizzare una lingua pianificata per la stessa finalità (Astori 2015) – proprio dall'iconicità e dalla fisicità delle lingue segnate traspare quasi concretamente la logica profonda morfologizzata spazialmente (lontano porterebbe la discussione dell'ipotesi delle relazioni tematiche di Ray Jackendoff e la predominanza della semantica spaziale, cui molto gioverebbe l'evidenza a tale riguardo delle lingue segnate: Jackendoff 1989), in una 'grammatica spaziale' dove si mostra fisicamente anche alla vista dell'osservatore quella 'bio-logica' del linguaggio, la cui esistenza, «talmente consustanziale e connaturata all'uomo da essere riconosciuta, quasi inconsciamente, nella sua immediatezza da parte di chiunque valuti senza pregiudizio il dato linguistico», si è provato ad argomentare in conclusione ad Astori 2011, 368.

8 Una lingua non è solo una lingua, ma un 'prisma deformante' nella visione della realtà: attraverso l'esperienza (e quanto su essa può incidere il canale comunicativo con cui esperiamo, appunto, l'ambiente) si andrebbe influenzando lo stesso sistema linguistico, in una sorta di relazione biunivoca fra la realtà e il modo di pensarla ed esprimerla, riflettendo inevitabilmente nelle strutture e nel modo di esprimersi la diversa percezione e conoscenza del reale. Tale teoria, legata alle personalità di Edward Sapir, già allievo dell'antropologo Franz Boas e di Benjamin Lee Whorf, trova i riferimenti bibliografici fondamentali in Boas 1911; Sapir [1921] 1969, [1956] 1972; Whorf [1956] 1970. Per un approfondimento relativo al dibattito contemporaneo sul tema e la ricchezza delle posizioni si rimanda, per una minima bibliografia ragionata, ad Astori 2010, 97-102, nota 5.

9 L'opposizione terminologica fra *deafness* (minuscolo) e *Deafhood* (volutamente maiuscolo), dove con la prima si intende la semplice 'sordità', con la seconda si sfidano gli assunti 'audiocentrici', intende spostare il *focus* dal *deficit* uditivo a un'accezione positiva della sordità che, non più stigmatizzata come disabilità, si dà come condizione culturale applicata alle comunità dei sordi.

10 Bastino, come prime letture introduttive, Ladd 2003; Lane 1984, 1999; Lane, Grosjean 1980; Lane et al. 1996; Lane, Pillard, Hedberg 2011.

11 Il tema è stato sviluppato in Astori 2016a.

gua segnata è, per necessità, la prima lingua di un sordo, e che dunque un sordo che usi una lingua orale è un bilingue a tutti gli effetti), nell'ottica di una didattica inclusiva converrebbe cominciare a considerare sempre più l'apprendimento della lingua orale, da questo punto di vista, come lo studio di una L2/LS, non come un processo di rieducazione alla normalità (troppo lontano porterebbe la discussione sulle - migliori - competenze linguistiche dei CODA,¹² i sordi figli di sordi, relativamente alle L2/LS, in parallelo a quelle dei sordi figli di udenti).¹³

3 Quale inclusività offrono le lingue segnate

Superata una visione audiocentrica ancora fortemente presente anche in certi ambiti meno popolari,¹⁴ il contributo che le lingue segnate possono offrire in un dibattito sull'inclusività va oltre, dunque, il riconoscimento, da un lato, delle giuste istanze della comunità sorda a essere riconosciuta nella sua normalità, e, dall'altro, la discussio-

12 Acronimo di Child Of Deaf Adult, il termine è stato coniato da Millie Brother, fondatrice dell'organizzazione CODA International, al cui sito ufficiale (<https://www.coda-international.org>) si rimanda anche per una prima bibliografia specifica sul tema, in particolare nella sezione Academic Resources.

13 Per meglio comprendere questa posizione, si potrebbe così rappresentare - in un racconto fittizio (quasi l'abstract di un romanzo fantascientifico) sulla falsariga della trama del celebre racconto di Herbert George Wells, «The Country of the Blind» (Wells [1904] 1911), che, fatte chiaramente le debite proporzioni, e nel rispetto della Sordità, molto costringe a riflettere, nel suo modo profondamente eterodosso e straniante, su quanto si sta discutendo - la vita di un udente in un mondo sordo, in una sorta di visita nel 'Paese dei sordi': «In una valle isolata vive una popolazione totalmente sorda da generazioni, che non ha mai conosciuto udenti. Gli abitanti vivono tranquillamente, non curandosi della loro specificità, in quanto immanente al loro modo di vivere e concepire l'esistenza. Un visitatore che vi si trovasse sbalzato *ex abrupto* si renderebbe subito conto di vivere in un universo del tutto in equilibrio, dove la vita si dipana perfettamente e senza alcuna difficoltà. Anzi, probabilmente la sua inadeguatezza alle leggi (sociali e comunicative, prima che di carattere legale) di tale comunità provocherebbe lo stupore degli indigeni, che fra l'altro probabilmente in principio non comprenderebbero nemmeno il significato di parole come 'sentire' o 'udente'. Il 'diverso' sarebbe a questo punto il visitatore, che si troverebbe nell'impossibilità di interagire pienamente, e dunque di comunicare veramente, con la popolazione». Il *ludus* non risulta nemmeno del tutto fittizio, se si considera ad esempio la situazione di Martha's Vineyard, isola degli Stati Uniti d'America, nel Massachusetts, vicino alla costa meridionale di Cape Cod, in cui la locale lingua dei segni, vista l'alta percentuale di sordità della popolazione, era normalmente utilizzata da sordi e udenti. Per una contestualizzazione si veda almeno, fra le letture più recenti, Kusters 2010.

14 Basti questo solo esempio: «Il linguaggio è la capacità peculiare della specie umana di comunicare per mezzo di un sistema di segni vocali (o *langue*) che mette in giuoco una tecnica fisiologica complessa la quale presuppone l'esistenza di una funzione simbolica e di centri nervosi geneticamente specializzati. Tale sistema di segni vocali utilizzato da un determinato gruppo sociale (o comunità linguistica) costituisce una lingua particolare» (Loi Corvetto, Rosiello 1979, s.v. «linguaggio»).

ne di un possibile ampliamento del modello meramente linguistico, ossia nello stimolare a un ampliamento di paradigma che sia in grado di includere le lingue segnate all'interno di un più generale contesto scientifico-classificatorio.¹⁵

Il dibattito su un'inclusività che deve essere più che 'inclusione' e altro che 'inte(g)razione' potrebbe essere ulteriormente spostato, da un punto di vista teorico, all'interno della ricerca di lingue veicolari che ha informato la vita culturale dell'umanità da sempre (nella diversità dei modi e dei tempi delle riflessioni),¹⁶ a confrontarsi sul tema se proprio una lingua segnata non possa, in un futuro, proporsi, accanto ad altre, in funzione ausiliaria.

All'interno della ricerca, già antica, di una 'scrittura per tutti', se un sistema grafico ha più spesso valenza identitaria di appartenenza, da un'opposta angolazione esso può assumere anche un carattere 'trans-linguistico', e, pensato come strumento di comunicazione internazionale, potrebbe tendere addirittura al superamento del multilinguismo umano¹⁷ per riprodurre una sorta di 'monografismo' virtuale.¹⁸ Se è forse più nota, anche ai non specialisti, almeno la figura

15 Da un punto di vista di struttura, se sul piano lessicale e morfosintattico le analogie fra lingue segnate e orali appaiono strettissime, forse la sfida più forte nella ricerca di un massimo comune divisore è chiaramente nel piano fonetico. La materialità di una lingua segnata, vincolata da un diverso uso del canale (visivo-gestuale, appunto, in contrapposizione a quello orale-uditivo che caratterizza la maggior parte delle lingue che siamo normalmente più adusi a prendere in considerazione), ha condotto a riguardo alla creazione del neologismo, ormai affermato, di 'cherema' (già di William Stokoe, il linguista americano che, prima con la pubblicazione di Stokoe 1960, poi con Stokoe, Casterline, Cronenberg 1965, aprì per primo il confronto sulla natura delle segnate come lingue in sé e per sé, aprendo alla nascita della 'Sign Language Linguistics') come 'fonema di una lingua segnata' comporta la necessità di ridiscutere la denominazione del piano fonetico, evidentemente stretta per le lingue segnate: piano 'materico', o qualcosa di simile, potrebbe forse essere una via. Quanto alle abilità comunicative di base ('ascoltare', 'parlare', 'leggere' e 'scrivere'), esse chiaramente non possono descrivere adeguatamente il modo in cui le lingue segnate analizzano e restituiscono il reale nel loro modo specifico di formulazione (forse il capitolo più sfidante è in un concetto ampliato di 'scrittura', anche a seguito della diffusione, a basso costo, delle nuove tecnologie, che sempre più portano alla valorizzazione del 'filmato').

16 Per un approfondimento sul tema si veda almeno Astori 2016b, cui si rimanda anche per ulteriore bibliografia.

17 Piace sempre, a tale riguardo, ricordare la celebre argomentazione di Crystal: «This seems to be prima facie evidence for the view that children are born not just with a LAD [Language Acquisition Device], as Chomsky argued, but with a MAD [Multilingual Acquisition Device], the acronym avoiding the ambiguity that it is just one language that children are ready to acquire» (Crystal 2004, 93).

18 In Astori 2019a, da cui si prende spunto per le note che seguono, si offre un tentativo di resa dello *status quaestionis* sul concetto di pasigrafia e sulla sua evoluzione. Fra le tante possibili definizioni di 'pasigrafia' riproduciamo quella, classica, offerta in *incipit* del celebre Couturat, Leau (1903, 1): «On appelle pasigraphie une langue universelle exclusivement écrite, un système de signes écrits (ou plus généralement de signes optiques) destiné à exprimer et à transmettre la pensée».

di Joseph de Maimieux (1753-1820),¹⁹ la storia della ricerca dei sistemi pasigrafici si dà come racconto straordinario, che, dal più felice momento del XVIII secolo,²⁰ scorre, attraverso l'Ottocento, con una grande produzione soprattutto sul volgere del secolo,²¹ fino alla contemporaneità della proposta²² dell'ingegnere chimico ucraino Charles K. Bliss (1897-1985; al secolo Karl K. Blitz) di quei 'Blissymbols' (Bliss [1949] 1965) pensati proprio come scrittura a base ideografico-pittografica, concepita come ausilio internazionale per facilitare la comunicazione tra persone parlanti lingue diverse.²³

Lo spirito di questo approccio, applicato al mondo delle lingue segnate, aprirebbe sicuramente nuovi filoni di ricerca e di sperimentazione.²⁴ Si tratterebbe – ancora, chiaramente, *mutatis mutandis* – dell'uso (vale la pena riflettere sulla forte valenza iconografica) del segnato di una sorta di pasigrafia (anche in questo caso la differenza sta ancora una volta nel canale), che ben potrebbe affiancarsi ad altri tipi di concezione bi/multilingue in un possibile futuro approccio

19 A lui viene attribuita la creazione del termine 'pasigrafia' (Maimieux 1797) in un periodo di vita di quella Francia rivoluzionaria, a seguito della fine del Terrore, che si mostrava profondamente sensibile alla comunicazione e alla ricerca di nuovi metodi, dalla stenografia alla tachigrafia alla telegrafia, ma anche, non ultimo, proprio alle lingue segnate.

20 Cave Beck, George Dalgarno, Johann Joachim Becher, John Wilkins, per fare solo quattro esempi celebri di progetti che andranno addirittura nella linea di una lingua universale, fino all'idea, nel 1801, di una 'pasilalie': anche questo è termine di Maimieux (1801).

21 William Nicholson, Johann Severin Vater, Johann Zacharias Näther, Andreas Reim, Armand Charles Daniel Firmas Périès, François Le Harivel, Giuseppe De Carolis, Auguste Delsart, Felice Gaspare Ferdinando Fontana, Moses Paic, Anton Bachmaier, Janne Damm, per riprendere solo alcuni nomi più famosi.

22 Quasi in parallelo, almeno temporalmente, a quelle di Otto Neurath e Hans Freudenthal, ma ancora almeno di Karl Obermair, Jean Effel, Jean Rivier, Leslie Charteris. Per indicazioni bibliografiche relative a questi autori, e a quelli indicati nelle due note precedenti, si rimanda al già citato Astori 2019a.

23 Oggi tale strumento è utilizzato anche – per restare nell'ambito privilegiato da questo intervento, ossia l'inclusione – per chi soffre di disturbi del linguaggio, e non solo. A riguardo si segnalano almeno, fra i contributi recenti (con bibliografia specifica): Schlosser, Lloyd 1993; Dahlgren Sandberg, Hjelmqvist 1996; Gorfil et al. 2000; Ferm, Amberntson, Thunberg 2001; Olaszi, Koutny, Kálmán 2002; Attar 2002; Alant, Life, Harty 2005; McNaughton et al. 2006; Bornman, Alant, Du Preez 2009; O'Donnel et al. 2010; Rajaram, Alant, Dada 2012; Alant et al. 2013.

24 Va in quella direzione la proposta (quasi unica nel panorama internazionale, e meritevole di essere ricordata, pur nel poco riscontro da parte di un pubblico, non solo di specialisti) di Mirella De Paris dell'Uniwording, proposto nel 2012 nella Svizzera italiana come «lingua dei segni di base unificata[, i cui] segni provengono dalle principali lingue gestuali usate nel mondo dalle persone non udenti[,] pensata e creata per tutti»: si veda https://www.tvsvizzera.it/tvs/progetto-uniwording_una-lingua-dei-segni-per-udenti-e-universale/44716504 e il sito ufficiale: <https://www.uniwording.com>.

di carattere bimodale alla comunicazione.²⁵ Tutto questo, chiaramente, non in una volontà di sostituzione, ma di offerta parallela e complementare, in quell'ottica di azione sinergica in funzione di pienezza comunicativa dichiarata, da subito, a introduzione di queste righe.

Bibliografia

- Alant, E.; Life, H.; Harty, M. (2005). «Comparison of the Learnability and Retention between Blissymbols and CyberGlyphs». *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(2), 151-69. <https://doi.org/10.1080/13682820400009980>.
- Alant, E. et al. (2013). «Translucency Ratings of Blissymbols over Repeated Exposures by Children with Autism». *AAC. Augmentative and Alternative Communication*, 29(3), 272-83. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.813967>.
- Astori, D. (2010). «Delle castagne, di Sapir e di Whorf». *Memoria Ethnologica*, 10(36-7), 97-102.
- Astori, D. (2011). «Sintassi dei casi e moderna riflessione linguistica. Note teoriche e didattiche». Oniga, R. et al. (eds), *Formal Linguistics and the Teaching of Latin. Theoretical and Applied Perspectives in Comparative Grammar*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 355-70.
- Astori, D. (2015). «Pianificazione linguistica e intuizioni chomskiane. Qualche ponte per una riflessione comune». Buccino, G.; Mezzadri, M. (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze. Verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati, 123-43.
- Astori, D. (2016a). «Definire una minoranza socio-linguistica. Dalle lingue segnate a quelle pianificate». Agresti, G.; Turi, J.-G. (éds), *Représentations sociales des langues et politiques linguistiques. Déterminismes, implications, regards croisés = Actes du Premier Congrès Mondial des Droits Linguistiques*, vol. 1. Rome: Aracne, 195-222.
- Astori, D. (2016b). *Quale/i lingua/e per l'Europa. Alcune riflessioni tra pianificazione, creatività, economia e diritti linguistici*. Parma: Bottega del libro editore.
- Astori, D. (2019a). «Una scrittura per il mondo?». *RILD. Rivista Italiana di Linguistica e Dialettologia*, XXI, 159-71. <https://doi.org/10.19272/201904801011>.
- Astori, D. (2019b). «Sull'ecologia linguistica». Voce, S. (a cura di), *Natura che m'ispiri*. Bologna: Pàtron, 13-25.

25 Il problema della pianificazione di un 'segnato internazionale' (anche nella sua prima riflessione storicizzata del Gestuno, sviluppatasi dalla fondazione della *World Federation of the Deaf* dagli anni Cinquanta - v. WFD 1975) non può essere oggetto di discussione in questa sede, ma certo sarebbe da tenere presente all'interno di un dibattito più approfondito sul tema. Vi si sta lavorando, fra le altre cose, all'interno di un progetto di ricerca finanziato dal Ministero (fra i partner è l'Università di Parma, del cui protocollo d'intesa è stato individuato referente il sottoscritto) che l'OSSMED - 'Osservatorio Nazionale sulla Mediazione Linguistica e Culturale' sta sviluppando, al fine di valutarne la sostenibilità, nella sperimentazione di un Corso di laurea in Scienze della Mediazione Linguistica, indirizzo «Traduttori e interpreti internazionali nelle lingue dei segni» (Classe L12) presso la Scuola Universitaria per Mediatori Linguistici 'San Domenico' di Fermo.

- Astori, D. (c.d.s.). «Linguistica generale e lingue segnate. Qualche ponte per una riflessione comune». Daloiso, M.; Mezzadri, M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. SAIL.
- Attar, K.E. (2002). «The Practice of Bliss». *Cataloguing & Classification Quarterly*, 34(4), 47-65.
- Boas, F. (1911). *Handbook of American Indian Languages*. Washington: Government Print Office; Smithsonian Institute; Bureau of American Ethnology.
- Bliss, C.K. [1949] (1965). *Semantography. A Non-Alphabetical Symbol Writing, Readable in All Languages. A Practical Tool for General International Communication, Especially in Science, Industry, Commerce, Traffic, etc., and for Semantical Education, Based on the Principles of Ideographic Writing and Chemical Symbolism*. Sidney: Semantography Press.
- Bornman, J.; Alant, E.; Du Preez, A. (2009). «Translucency and Learnability of Blissymbols in Setswana-speaking Children. An Exploration». *AAC. Augmentative and Alternative Communication*, 25(4), 287-98.
- Bove, M.G.; Volterra, V. (a cura di) (1984). *La lingua italiana dei segni. Insegnamento ed interpretariato*. Roma: Regione Lazio; Centro Regionale di Formazione Professionale.
- Corballis, M.C. [2002] (2008). *Dalla mano alla bocca*. Milano: Raffaello Cortina.
- Crystal, D. (2004). *The Language Revolution*. Cambridge: Polity Press.
- Couturat, L.; Leau, L. (1903). *Histoire de la langue universelle*. Paris: Hachette.
- Dahlgren Sandberg, A.; Hjelmquist, E. (1996). «Why Is Literacy Difficult for Children Who Use Bliss». *Proceedings of the 7th Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication* (Vancouver, August 7-10, 1996). Vancouver: Vancouver Trade & Convention Centre, 211-12.
- Ferm, U.; Amberntson, B; Thunberg, G. (2001). «Development and Evaluation of a Minspeak™ Application Using Blissymbols. Experiences from Two Case Studies». *AAC. Augmentative & Alternative Communication*, 17(4), 233-44.
- Freddi, G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica.
- Gorfil, I. et al. (2000). «Bliss Around the World». *Conference Proceedings: Ninth Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication* (Washington, DC, August 2-6, 2000). Toronto: International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC), 1-3.
- Halliday, M.A.K. (1980). *Lo sviluppo del significato nel bambino*. Bologna: Zanichelli. Trad. di: *Learning How To Mean*. London: Edward Arnold, 1975.
- Jackendoff, R. (1989). *Semantica e cognizione*. Bologna: il Mulino. Trad. di: *Semantics and Cognition*. Cambridge (MA): The MIT Press, 1983.
- Jakobson, R. [1966] (2002). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Kusters, A. (2010). «Deaf Utopias? Reviewing the Sociocultural Literature on the World's Martha's Vineyard Situations». *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 3-16. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp026>.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane, H. (1984). *The Deaf Experience. Classics in Language and Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Lane, H. (1999). *The Mask Of Benevolence. Disabling the Deaf Community*. San Diego (CA): DawnSignPress.
- Lane, H.; Grosjean, F. (1980). *Recent Perspectives on American Sign Language*. Hillsdale (NJ): L. Erlbaum Associates 1980.

- Lane, H. et al. (1996). *A Journey into the Deaf-World*. San Diego (CA): Dawn-SignPress.
- Lane, H.; Pillard, R.; Hedberg, U. (2011). *The People of the Eye. Deaf Ethnicity and Ancestry*. New York: Oxford University Press.
- Loi Corvetto, I.; Rosiello, L. (a cura di) (1979). *Dizionario di linguistica*. Bologna: Zanichelli. Trad. di: *Dictionnaire de linguistique Librairie Larousse*. Paris: Larousse, 1973.
- Maimieux, J. de (1797). *Pasigraphie, ou premiers éléments du nouvel art-science d'écrire et d'imprimer en une langue de manière à être lu et entendu dans toute autre langue sans traduction*. Paris: Bureau de la Pasigraphie.
- Maimieux, J. de (1801). *Épître familière au sens commun sur la pasigraphie et la pasilalie*. Paris: Pernier.
- McNaughton, S. et al. (2006). «The Many Faces of Bliss». *Proceedings of the 12th Biennial International Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication* (Düsseldorf, 29 July-5 August). Toronto: International Society for Augmentative and Alternative Communication, 1-2.
- O'Donnel, T. et al. (2010). «Knowledge is BLISS. An Investigation into the Transparency of BLISS Symbol Strings Directed by a Person with Aphasia». *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(4), 461-79. <https://doi.org/10.3109/13682820903190097>.
- Olaszi, P.; Koutny, I.; Kálmán, S.L. (2002). «From Bliss Symbols to Grammatically Correct Voice Output. A Communication Tool for People with Disabilities». *International Journal of Speech Technology*, 5, 49-56. <https://doi.org/10.1023/A:1013682632553>.
- Rajaram, P.; Alant, E.; Dada, S. (2012). «Application of the Self-Generation Effect to the Learning of Blissymbols by Persons Presenting with a Severe Aphasia». *AAC. Augmentative and Alternative Communication*, 28(2), 64-73. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.653603>.
- Rigotti, E.; Cigada, S. (2004). *La comunicazione verbale*. Milano: Apogeo.
- Russo Cardona, T.; Volterra, V. (2007). *Le lingue dei segni. Storia e Semiotica*. Roma: Carocci.
- Sapir, E. [1921] (1969). *Il linguaggio: introduzione alla linguistica*. A cura di P. Vallesio. Torino: Einaudi.
- Sapir, E. [1956] (1972). *Cultura, linguaggio e personalità*. Torino: Einaudi.
- Saussure, F. de [1916] (1974). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schlosser, R.W.; Lloyd, L.L. (1993). «Effects of Initial Element Teaching in a Story-Telling Context on Blissymbol Acquisition». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 979-95. <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.979>.
- Stokoe, W. (1960). «Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf». *Studies in linguistics: Occasional papers*, No. 8.
- Stokoe, W.; Casterline, D.; Cronenberg, C. (1965). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Stokoe, W.; Volterra, V. (eds) (1985). *SLR '83 = Proceedings of the III International Symposium on Sign Language Research* (Rome, June 22-26, 1983). Silver Spring (MD); Rome: Linstok Press; Istituto di psicologia, CNR.
- Stokoe, W. Jr. (2005). «Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 3-37. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni001>.

- Volterra, V. (1981). *I segni come parole. La comunicazione dei sordi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Volterra, V. [1987] (2004). *La lingua italiana dei segni*. Bologna: il Mulino.
- Weinreich, M. (1945). «דער ייִוואָ און די פּראָבלעמען פֿון אונדזער צײַט» der yivo un di problemen fun undzer tsayt (Lo YIVO e i problemi del nostro tempo). *YIVO Bleter*, 25(1), 3-18.
- Wells, H.G. [1904] (1911). «The Country of the Blind». *The Country of the Blind and Other Stories*. Edinburgh: Thomas Nelson & Sons, 609-48.
- WFD, World Federation of the Deaf. Unification of Signs Commission (1975). *Gestuno. International Sign Language of the Deaf. Langage Gestuel International des Sourds*. London: British Deaf Association.
- Whorf, B.L. (1970). *Linguaggio, pensiero e realtà*. Torino: Bollati Boringhieri. Trad. di: *Language, Thought and Reality. Selected Writings of B.L. Whorf*. Cambridge (MA): The MIT Press, 1956.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

